


# ausgabe 2022\_3



# Autonom durch Innovation

# Inhaltsverzeichnis

## #schuleverantworten 2022\_3

### Editorial

*Erwin Rauscher*

<b>Editorial</b> .....	5
------------------------	---

### Führungskultur

*Hansjürg Brauchli, Stefanie Michel-Loher*

#### **Autonom durch Innovation**

Autonome Schulleitungen gestalten die Zukunft .....	6
-----------------------------------------------------	---

*Isabella Zins*

#### **Trotz Krise im Flow: Gute Kapitän\*innen braucht das Land**

Anleitung zu freudvollem Führen aus Sicht einer Gymnasialdirektorin.....	15
--------------------------------------------------------------------------	----

*Markus Juranek*

#### **Schulautonomie**

Schlagwort oder Inhalt? .....	20
-------------------------------	----

*Petra Heißenberger*

#### **Berufsbild Schulleiter\*in**

INNOVITAS: ein europäisches Projekt zur Schulautonomie.....	35
-------------------------------------------------------------	----

*Erwin Rauscher*

#### **Mut zum pädagogischen Imperativ!**

Schulautonom handeln ist, dem eigenen pädagogischen Gewissen zu folgen.....	42
-----------------------------------------------------------------------------	----

<i>Stephan Gerhard Huber, Larissa Lusnig</i> <b>Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz</b> Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen.....	49
<i>Maria-Luise Braunsteiner, Roswitha Lebzelter</i> <b>Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 1)</b> Lern- und Lehrprozesse gestalten.....	65
<b>Aus der Praxis für die Praxis</b>	
<i>Edda Polz</i> <b>Selbstverantwortung</b> Anwesenheitspflicht oder eine Mutprobe der Freiheit .....	79
<i>Nora Wagner</i> <b>Spielerisch-exploratives Lernen anstossen</b> Wie können wir Schüler*innen darin unterstützen, eigenverantwortliche Gestaltungsfreiräume einzunehmen? .....	84
<i>Stephan Gerhard Huber, Paula Sophie Günther, Mareen Lüke, Louis Preisig</i> <b>Frieden und Krieg in Unterricht und Schule</b> Aktuelle Erfahrungen und Bedürfnisse von schulischen Mitarbeitenden sowie zum Diskurs in den Leit- und sozialen Medien .....	90
<i>Martina Knöpfel</i> <b>Mit neuer Ressourcensteuerung zu vergrössertem Gestaltungsraum – zugunsten der Schüler*innen</b> .....	105
<b>Im Gespräch mit</b>	
<i>Petra Heißenberger</i> <b>Voneinander lernen: innovative Ideen vor den Vorhang!</b> Im Gespräch mit Jakob Calice .....	109
<i>Ulrike Schleicher</i> <b>Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung</b> Im Gespräch mit Karl Kirchler und Doris Schiestl .....	114
<i>Birgit Draxler</i> <b>Kinder entfalten selbstbestimmt ihre Talente</b> Im Gespräch mit Silvia Puchinger .....	119

### Kultur macht Schule

*Carmen Sippl*

#### **Natur & Kultur VII**

Schule als Ökosystem: Einladung zu einem Gedankenexperiment..... 124

*Christina Schweiger*

#### **Der Kunst und der Schule ihre Freiheit**

Autonomie und Innovation in der Schule und in der Kunst..... 131

*Erwin Rauscher*

#### **Die (Schul-)Kultur der wilden Tiere**

Sechs unernste Geschichten zur Autonomie ..... 138

### Lesen lohnt sich

*Michael Schratz*

**Von der längsten Distanz auf der Welt**..... 145

*Edda Polz*

**Schulrecht für die Praxis** ..... 148

*Gerald Stachl*

**Begabungs- und Begabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe** ..... 151

*Markus Juranek*

**Führen im Kontext von gelebter Schulautonomie** ..... 155

*Ursula Bots*

**Auch Paradigmen entwickeln sich**..... 158

### Begriffsbox

*Fritz Lošek*

**Innovative Autonomie**..... 161

### Impressum

*Impressum* ..... 166



## Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a254>

„Was unser Geist der Wirrnis abgewinnt,  
kommt irgendwann Lebendigem zugute;  
wenn es auch manchmal nur Gedanken sind,  
sie lösen sich in jenem großen Blute,  
das weiterrinnt ...“

Rainer Maria Rilke, 5. 10. 1924

Die Zeit scheint aus den Fugen: Wir leben in einer Gesellschaft, der das Alte verloren geht, aber die etwas Neues nur sehr schwer denken kann – inmitten von Migrations-, Corona-, Klima- und Ukraine Krise. Inszenierte Dystopien dominieren die alten und die neuen Medien. Gegen diese medialen Expertisen des Boulevards in ihrem hochbezahlten Lamentieren über die Apokalypse stellt sich unseren Schulen der Auftrag zum Vermitteln von Kulturoptimismus: Denn wer kann das, wenn nicht wir als Schulleiter\*innen, und wann, wenn nicht jetzt: Schulautonom und nachhaltig handelt, wer Kulturoptimismus lebt und lehrt.

Autonomie ist nicht ein Produkt und ein Ziel, das man erreichen kann, wenn man nur das tut, was man selbst tun will oder aber wenn man genau das tut, was man tun soll. Schulautonomie ist Mit- und Selbstverantwortung innerhalb eines gesetzlichen Rahmens, mitverantwortlich gelebte Freiheit, nicht aber Freizügigkeit als Widerspruch gegenüber Obrigkeit.

Autonomie ist mitverantwortlich gelebte Freiheit. Nicht *Freiheit von* als Freiheit *von* etwas, sondern *Freiheit für* als Freiheit und Mitverantwortung *für* etwas. Denn Freiheit *von* Gesetzen ist ein Mix aus Freizügigkeit und Vogelfreiheit. Freiheit *in* Gesetzen dagegen ist Mitverantwortung durch Selbstverantwortung. Verbindlichkeit als Rahmen stärkt Freiheit als Richtung. Der Rahmen beschränkt Freiheit nicht, sondern verwirklicht sie, indem er sie orientiert.

Schulautonomie kann nicht verordnet, sie kann nur erworben und gelebt werden. Im je einzelnen schulischen Tun ist sie der realisierte Versuch, dem pädagogischen Gewissen zu folgen, die Hoffnung, Führungskultur als diese Freiheit lebendig zu halten und zu gestalten.

Wenn ich weiß, was ich darf,  
wenn ich will, was ich soll,  
kann ich tun, was ich will.

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

**Hansjürg Brauchli**

Pädagogische Hochschule Zürich

**Stefanie Michel-Loher**

Pädagogische Hochschule Zürich

# Autonom durch Innovation

## Autonome Schulleitungen gestalten die Zukunft

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a239>

Die Autonomieentwicklung im Bildungssystem der Schweiz führte um die Jahrtausendwende zur Einführung von Schulleitungen an der Volksschule. Mit dem Konzept der teilautonomen Schule werden den Schulleitungen einerseits Entscheidungskompetenzen und Gestaltungsmöglichkeiten zugesprochen, andererseits werden hohe Ansprüche und Erwartungen gestellt. Aufgrund eines einengenden Mindsets und mangelnder Handlungskompetenzen kann daraus eine Einschränkung der Autonomie, respektive des Autonomieerlebens, resultieren. Um Autonomie zu erleben, muss die eigene Rolle reflektiert und möglicherweise umdefiniert werden. Gleichzeitig sollten Schulleitende aufgrund ihrer Leadership-Kompetenzen bezüglich des Umgangs mit Veränderung und dem aktiven Streben nach Innovation in der Lage sein, Handlungsspielräume zu gestalten sowie gemeinsam mit dem Schulteam Innovationen umzusetzen und diese gegenüber höheren Steuerungsebenen zu legitimieren. Diese Leadership-Kompetenz sowie weitere Führungskompetenzen können in einer umfassenden, kompetenzorientierten Schulleitungsausbildung erworben werden.

*Schulleitungen, Mindset, Innovation, Leadership-Kompetenzen, Schulleitungsausbildung*

Während Deutschland und Österreich seit vielen Jahrzehnten Schulleitungen an der Volksschule kennen, wurden Schulleitungen an den Volksschulen in der Schweiz erst um die Jahrtausendwende eingeführt. Heutzutage werden die Schulen in der deutschsprachigen Schweiz fast flächendeckend – mit Ausnahme von zwei kleinen Kantonen – von Schulleitungen geführt (Anderegg & Breitschaft, 2020). Die Einführung der Schulleitungen liegt hauptsächlich in der Autonomieentwicklung begründet. Die pädagogische Forschung erkannte, dass zum einen dezentral gestaltete Schulsysteme, in denen die einzelnen Schulen über grössere Entscheidungskompetenzen verfügen, zu besseren Schulen führen. Zum anderen beeinflusste eine stärkere Dezentralisierung der Staatsverwaltung, mit dem Ziel der Wirksamkeitssteige-

zung der Verwaltungstätigkeit, die Idee der teilautonomen Schule (Dubs, 2019). In der Schweiz wurde die Autonomiebewegung in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre breitenwirksam (Altrichter & Rürup, 2016). So entstand mit der teilautonomen Schule ein neues Paradigma für die Beziehung zwischen Bildungspolitik, Schulverwaltung und der einzelnen Schule (Dubs, 2019).

Mit der grösseren Autonomie der Schulen erhielten die neu eingesetzten Schulleitungen Entscheidungskompetenzen und Gestaltungsmöglichkeiten zugesprochen. Gleichzeitig wurden – und werden heute zunehmend – hohe Anforderungen an die Schulleitungen gestellt, beispielsweise aufgrund der stärkeren Orientierung an Output-Merkmalen (Schratz et al., 2015). Ausserdem bestehen Erwartungen von verschiedenen Anspruchsgruppen. Der nachfolgende Auszug aus dem digitalen Handbuch für Zürcher Schulbehörden und Schulleitungen des Volksschulamts Zürich beschreibt die Erwartungen an Schulleitungen von Seiten der Lehrpersonen, Behördenmitglieder, Schüler\*innen, Eltern und weiteren Beteiligten.

Die Schulleitung soll entlasten, sich einsetzen für die Lehrpersonen, die Schüler/innen, ja, für die ganze Schule, sie soll Neuerungen durchsetzen, ohne die Lehrpersonen zu stark zu belasten, mit der Behörde eng zusammenarbeiten, sich aber auch eigenständig zeigen, mit Missständen aufräumen und zum Rechten sehen, ein gutes Arbeitsklima schaffen und weiterhin eine gute Kollegin sein, neutral und empathisch zu allen. (Kanton Zürich, 2018)

Das Leiten einer Schule kann mit einem hohen psychologischen Belastungsdruck verbunden sein, weil die Schulleitenden – im Gegensatz zu einer einzelnen Lehrperson – in der Elternschaft und im schulischen Umfeld für die Schule, die Menschen und für das Konzept verantwortlich gemacht werden. Die übergeordnete Schulaufsicht und die Verwaltung sind von der Einzelschule viel weiter entfernt und bleiben deshalb anonymer (Lohmann, 2008). Wer nicht weiss, wie er oder sie als Schulleiter\*in auf die verschiedenen Erwartungen und den Verantwortungsdruck reagieren soll und wie er oder sie die Schulleitungsrolle ausfüllen will, läuft Gefahr, in einen übermässigen, unreflektierten Aktionismus zu verfallen. Ein Beispiel dafür ist die Reaktion auf den digitalen Wandel. Die Digitalisierung der Schulen ist ein derart umfassendes Unterfangen, dass die Schulleitung dieses sorgsam planen und gemeinsam mit den Beteiligten angehen muss. Wer im Digitalisierungsprozess nicht vorausschauend handelt und die Beteiligten einbezieht, wird nicht nur auf grosse Widerstände treffen, sondern sich auch zu viel zumuten. Krankheiten geben Rückmeldung, wenn sich die Schulleitung überlastet hat (ebd.).

Wer im Spannungsfeld der Erwartungen und Anforderungen nur schlechte oder problematische Handlungsalternativen zur Verfügung hat, dessen Autonomie wird eingeengt, gefährdet oder ist gar verloren (Reichenbach, 2012). Wie sollen Schulleitungen also auf die verschiedenen Erwartungen reagieren und gleichzeitig ihre Autonomie behalten oder gar zurückgewinnen? Wie können Schulleitungen mit dem Verantwortungsdruck umgehen? Wie können Schulleitungen ihre Rolle nach ihren Vorstellungen ausfüllen?

## Zukunft gestalten als Teil der Führungsaufgabe

Ein Gefühl von Autonomieverlust führt zu einem Verlust des Gefühls von Handlungswirksamkeit und Selbstbestimmung, womit auch ein Gefühl der Überforderung und der Frustration verbunden sein kann. In der ersten Schulleitungsmonitorstudie in der Schweiz gaben bei der Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis beim Item „Die Schulleitung ist mit Regelungen und Vorgaben so eingerahmt, dass ihr tatsächlicher Gestaltungsspielraum gering ist.“ rund 52% der Befragten an, dass diese Aussage für sie „etwas“ bis „sehr“ zutrifft (Tulowitzki et al., 2022). In der öffentlichen Schweizer Volksschule, die in ein staatliches Bildungssystem eingebunden ist, fühlt sich also jede\*r zweite Schulleiter\*in durch die bürokratischen Regelungen so stark eingeschränkt, dass sie ihren eigenen Gestaltungsspielraum – und damit verbunden auch ihre Autonomie – als sehr klein einschätzen.

Diese Selbsteinschätzung wird allerdings maßgeblich durch die subjektiven Erwartungen und Vorlieben der Schulleitenden für bestimmte Tätigkeiten beeinflusst. Hostettler und Windlinger (2016) berichten, dass Schulleitende rund 30% der Arbeitszeit mit organisatorisch-administrativen Tätigkeiten (Sekretariatsarbeiten eingerechnet) verbringen. Demgegenüber führen Huber et al. (2013) bei den beliebtesten Tätigkeiten von Schulleitenden hauptsächlich Bereiche auf, die mit der pädagogischen Gestaltung (u.a. eigener Unterricht, Bedürfnisse einzelner Schüler\*innen) oder mit der direkten Personalführung/-entwicklung (u.a. Unterstützung von Lehrpersonen, Zusammenbaukultur) zu tun haben. Organisatorisch-administrative Tätigkeiten sind da – nicht wenig erstaunlich – keine dabei! Diese Diskrepanz zwischen tatsächlich eingesetzter Zeit und persönlichen Vorlieben gibt einen Hinweis darauf, weshalb der eigene Gestaltungsspielraum und die persönliche Autonomie als eingeschränkt erlebt werden kann.

Ein bewusster Umgang mit solchen Diskrepanzen ist nötig, damit die Schulleitenden in ihrem Gestaltungshandeln nicht von der eigenen Wahrnehmung blockiert werden und sich nicht selbst im Kopf Grenzen setzen, wo gar keine sind. Ein erster Schritt, um Autonomie wieder vermehrt zu erleben, besteht also darin, sich der eigenen Rollenwahrnehmung und des damit verbundenen Mindsets bewusst zu werden. Warwas (2012) hat in ihrer Studie fünf Leitungstypen von Schulleitungen identifiziert, die sich unter anderem genau darin unterscheiden, wie stark sie ihren Gestaltungsspielraum eingeengt sehen. Eine Schulleitung, die sich als „Lehrperson mit Verwaltungsaufgaben“ beschreibt, sieht sich durch die Umsetzung behördlicher Vorgaben nicht wesentlich im eigenen Gestaltungsspielraum eingeschränkt, weil sie sich „weitaus stärker in einer administrativen Zuständigkeit, d.h. als verlängerter Arm der Schulbürokratie mit minimalen Handlungsfreiräumen“ (S. 328) versteht. Der „Lehrperson mit Verwaltungsaufgaben“ steht der Leitungstyp „Generalist\*in“ gegenüber, der angibt, „nahezu ausschließlich mit dem Vollzug behördlicher Anordnungen befasst und in seinen Gestaltungsspielräumen massiv beschnitten zu sein“ (S. 330)<sup>1</sup>. Je nachdem wie ein\*e Schulleiter\*in also ihre\*seine eigene Rolle versteht, wird sie\*er sich bei vergleichbaren äußeren Anforderungen unterschiedlich stark in der Autonomie beschnitten fühlen. Um sich aus dieser subjektiv wahrgenommenen Einschränkung zu befreien, gilt es sich mit der eigenen, in den meisten



Fällen unbewussten, Rollendefinition auseinanderzusetzen und sie einem Realitätscheck bezüglich der Anforderungen der Organisation und deren Umwelt zu unterziehen (vgl. hierzu Lippmann & Steiger, 2019). Resultiert eine produktive Diskrepanz daraus, kann dies zu einer Neu-/Umdefinition der eigenen Rolle und so zu einer ganz persönlichen Erneuerung – oder eben Innovation – zurück Richtung Autonomieerleben führen.

Innovation im Zusammenhang mit Schulführung wird sehr unterschiedlich definiert. Nach Manhart et al. (2020, S. 348) „stellt der Innovationsbegriff auf Resultate eines organisationsinternen Lerngeschehens ab“, womit neben Geschäftsmodellen, Produkten oder Produktionsweisen durchaus auch „soziale Innovationen“ im Sinne neuer „Lösungen für soziale Probleme“ gemeint sind. Aus betriebswirtschaftlicher Perspektive werden unter Innovationen „qualitativ neuartige Produkte oder Verfahren, die sich gegenüber einem Vergleichszustand merklich unterscheiden“, verstanden (Weber, 2018, S. 519), wobei zwischen technischen, organisationalen und geschäftsbezogenen Innovationen unterschieden wird. Dabei geht es um „eine grundlegende Erneuerung, was oft die Entwicklung neuer Fähigkeiten notwendig macht“ (Seitz & Capaul, 2005, S. 39), also Lernen der beteiligten Organisationsmitglieder und dadurch der ganzen Organisation bedingt. Seitz und Capaul (2005) differenzieren an anderer Stelle die unterschiedlichen Verständnisse von Innovation als (a) Entstehung einer neuen Idee, (b) eine signifikante Änderung im Status Quo eines sozialen Systems, (c) ein qualitativ deutlich neues Produkt oder Verfahren oder (d) ganz allgemein das Ergebnis eines Prozesses, durch den Organisationen und ihre Mitglieder neues Wissen erwerben und speichern. Innovations- oder Changemanagement führt solche Erneuerungen gezielt durch geplante, strukturierte und geleitete Prozesse herbei. Nach Schratz et al. (2010) gehört die Ausrichtung auf die und die Gestaltung der (erwünschten) Zukunft – oder anders ausgedrückt der Umgang mit Veränderung und das aktive Streben nach Innovation(en) – zwingend zu den Leadership-Kompetenzen schulischer Führungspersonen. Einerseits betrifft das im Sinne von „Richtung vorgeben“ (ebd.) die strategische Ausrichtung auf Ziele, konkrete Aufgaben und neue Lösungen, andererseits ist damit aber auch die Gestaltung einer „sozialen Architektur“ über partizipative Entwicklungen im Sinne von Changemanagement gemeint (ebd.).

Nehmen Schulleitungen und weitere schulische Führungspersonen diese Zukunftsausrichtung und Innovationsaufgabe als Teil ihrer Rolle an – in Ergänzung zur Bewältigung des schulischen Alltags durch klare Regeln, Strukturen, direkte Personalführung und auch administrativ-organisatorische Tätigkeiten – vervollständigen sie ihr Führungsverständnis und gewinnen so in der besonnenen, weitblickenden Gestaltung der Zukunft wieder Gestaltungsspielräume und damit Autonomie zurück.

## Starke Schulleitungen als Innovator\*innen

Verfügt eine Schulleitung über Leadership-Kompetenzen im Umgang mit Veränderung und Streben nach Innovation(en), kann sie Handlungsspielräume aktiv gestalten. Gemäss Kemethofer und Weber (2020) haben Schulleitende die höchste Autonomie beim Personal (z.B.

beim Einstellen von Lehrkräften) und beim Gehalt (z.B. bei Gehaltserhöhungen für Lehrpersonen), gefolgt von der Budgetautonomie (z.B. bei der Verwendung des Budgets innerhalb der Schule) und der pädagogischen Autonomie (z.B. bei der Entwicklung des Leitbildes). Einschränkung ist festzuhalten, dass sich die Situation in den Schweizer Kantonen unterschiedlich präsentiert. Beispielsweise kann die Schulleitung im Kanton Zürich nicht über die Gehaltserhöhungen von Lehrpersonen entscheiden.

Die Gestaltung der Handlungsspielräume hat immer auch innovativen Charakter, da es um die Gestaltung der Zukunft und damit um den Umgang mit Veränderungen geht. Gelingt die innovative Gestaltung dieser Handlungsspielräume – gerade auch in schwierigen Situationen und bei Herausforderungen – wird das Selbstwirksamkeitserleben der Schulleitung gestärkt. Wenn ein\*e Schulleiter\*in über eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügt, werden Herausforderungen in Angriff genommen, wohingegen sich eine Schulleitung mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitserwartung das erfolgreiche Bewältigen von schwierigen Aufgaben nicht zutraut (Bandura, 1997). Das Angehen von Herausforderungen führt somit dazu, dass die Schulleitung in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt wird. Sie wird daher vermutlich auch künftig innovativ handeln, ihre Schulleitungsrolle aktiv gestalten und dadurch Autonomieerleben erfahren.

Bringt die Schulleitung Innovationen in die einzelne Schule ein, z.B. eine Veränderung in der Schulorganisation, ist es wichtig, das Schulteam miteinzubeziehen. Wenn die Lehrpersonen die Innovationsideen mittragen, können Innovationen im Schulalltag spürbar werden. Dafür müssen sie diese in ihre Handlungen übernehmen (Altrichter & Maag Merki, 2016). Ebenso haben die Lehrpersonen ein Interesse daran, die Schule gemeinsam zu gestalten. Denn aufgrund der Teilautonomie der Schulen können Lehrpersonen ihre Aufgaben nicht mehr optimal erfüllen, wenn sie allein handeln oder in ausschliesslicher Verantwortung gegenüber den Behörden. Vielmehr sind die Lehrpersonen in ein „Kollektiv“ eingebunden, in ein Kollegium, das eine gemeinsame Verantwortung trägt (Fend, 2008). Werden Innovationen im Schulalltag umgesetzt, erleben die Schulleitung und die Lehrpersonen Erfolg gemeinsam. Damit wird auch die Wirksamkeitserwartung der Lehrpersonen gestärkt. Die kollektive Wirksamkeit der Lehrpersonen trägt dazu bei, die Lernleistung und den Lernzuwachs der Schüler\*innen positiv zu beeinflussen und sogar herkunftsbedingte Benachteiligung zu mindern (Beywl, 2019). Eine Schulleitung, die das Kollektiv der Lehrpersonen bei Innovationen gezielt miteinbezieht, teilt zum einen die Verantwortung für die gelingende Umsetzung mit dem Kollegium, zum anderen kann sie die Schulqualität in Bezug auf die Schüler\*innen-Leistungen steigern.

Damit die Schulleitungen gemeinsam mit dem Schulteam an ihren Schulen innovativ handeln können, braucht es ein Gesamtkonzept der teilautonomen Schulführung und darauf ausgerichtete rechtliche Vorschriften. Ansonsten entstehen für die Schulleitungen immer wieder Kompetenzkonflikte, Zuständigkeitsprobleme und Unsicherheiten. Zentral ist die Trennung zwischen strategischer und operativer Führung, wobei der Schulbehörde die strategische und der einzelnen Schule die operative Führung zukommt (Dubs, 2019). Es besteht gewissermassen ein Auftrags-Ausführungs-Verhältnis: Auf der strategischen Ebene werden Aufträge formuliert und anschliessend auf operativer Ebene umgesetzt (Fend, 2008). Die Rahmenvorga-

ben müssen jedoch auf die einzelne Schule adaptiert werden, denn der Kontext jeder Schule ist anders und erfordert eine andere Ausgestaltung des Auftragshandelns. Fend (2008) nennt diesen Vorgang Rekontextualisierung. Bei der Ausgestaltung des Auftragshandelns sollte die Schulleitung der stringenten und systematisch reflektierten Umsetzung von Innovationen einen hohen Stellenwert beimessen und die Entwicklung von Zielen immer in Zusammenhang mit Zielüberprüfung und Rechenschaftslegung betrachten (Bonsen, 2016). Werden beispielsweise Schüler\*innenleistungen verbessert, können Innovationen gegenüber höheren Steuerungsebenen legitimiert werden. Damit schafft die Schulleitung Freiräume für weiteres innovatives Handeln, was zu grösserer Autonomie der Schulleitung und der gesamten Schule führt.

## Gut ausgebildete Schulleitungen handeln innovativ und erleben sich als autonom

Um im oben beschriebenen Sinn innovativ handeln zu können, brauchen Schulleiter\*innen eine umfassende Ausbildung, die sich mit den hohen Ansprüchen *an* und der flexiblen Gestaltung *von* Führung auseinandersetzt. Schulleitende sollen so für sich ein klares, ganzheitliches Verständnis ihrer Führungsrolle entwickeln, um sich sicher zwischen Ergebnis- und Menschenorientierung einerseits sowie zwischen Alltagsbewältigung und Innovation andererseits bewegen zu können.<sup>2</sup> Führung soll dabei als sozialer Prozess verstanden werden, in dem Schulleiter\*innen ihr persönliches Führungshandeln, ihre Beziehung zu den am Führungsgeschehen Beteiligten und – bis zu einem gewissen Grad – auch den Führungskontext gestalten können. Um sich ihrer Handlungen sicher zu fühlen, benötigen Schulleitungen auch Kompetenzen in den Handlungsfeldern, mit denen sie in Berührung kommen, wie Pädagogik, Personal oder Management, um nur eine Auswahl zu nennen. Das bedeutet, dass sie aktuelles, wissenschaftlich fundiertes Wissen benötigen, das sie in einer Ausbildung vermittelt bekommen. Dieses Wissen müssen die Schulleitungen aber auch parallel zur Ausbildung direkt in der eigenen Führungspraxis ausprobieren und weiterentwickeln können. Das an der Pädagogischen Hochschule Zürich in Zusammenarbeit mit verschiedenen Exponent\*innen aus Lehre, Verwaltung und Schulführungspraxis entwickelte „Zürcher Schulführungsmodell“<sup>3</sup> umfasst sämtliche der genannten Aspekte und dient als Orientierung für die neu gestaltete Schulleitungsausbildung im Kanton Zürich, dem Diploma of Advanced Studies (DAS) „Schulleitung“<sup>4</sup>, die im März 2023 zum ersten Mal startet. Die Gestaltung von Führung bildet dabei den thematischen roten Faden durch sechs Pflichtmodule und der Wissenserwerb zu den Handlungsfeldern geschieht in Wahlpflichtmodulen, aus denen die Teilnehmenden in Absprache mit den Studiengangsleitenden zeitlich flexibel und inhaltlich auf den jeweiligen Kompetenzstand abgestimmt Angebote auswählen. Die Teilnehmer\*innen absolvieren die Ausbildung berufsbegleitend, eingebettet in ein vielfältiges Unterstützungssystem aus mehreren individuellen Standortgesprächen mit der Studiengangsleitung sowie der gemeinsamen Reflexion und dem moderierten Austausch innerhalb der Peergruppe im Studiengang. So wird ein sorgfältiger, begleiteter Praxistransfer ermöglicht. Durch eine solche ganzheitliche, kompetenzorientierte

Schulleitungsausbildung kann ein Beitrag dazu geleistet werden, dass Schulleitungen ein breites, aktuelles Wissen über ihr Aufgabenfeld und ein breites, reflektiertes Verständnis für ihre Rolle haben – die Grundlagen für innovatives, zukunftsgerichtetes Führungshandeln zur Erhaltung oder Wiedererlangung des Autonomieerlebens.

## Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2016). Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 1–27). Springer.
- Altrichter, H. & Rürup, M. (2016). Schulautonomie und die Folgen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 107–149). Springer.
- Anderegg, N. & Breitschaft, J. (2020). Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden in der deutschsprachigen Schweiz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112(3), 302–309.  
doi:<https://doi.org/10.25656/01:21851>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Beywl, W. (2019). Vom Miteinander überzeugte Lehrpersonen steigern die Lernerfolge. Kollektive Wirksamkeitserwartung als Angelpunkt der Schulentwicklung. *Journal für Schulentwicklung*(1/19), 50–53.
- Bonsen, M. (2016). Wirksame Schulleitung. In H. Buchen & H.-G. n. Rolff (Hrsg.), *Professionswissen Schulleitung* (4. überarbeitete und erweiterte Auflage Aufl., S. 193–228). Beltz.
- Dubs, R. (2019). *Die Führung einer Schule: Leadership und Management* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage Aufl.). Franz Steiner.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hostettler, U. & Windlinger, R. (2016). Schulleitung – Profession und Forschung. In H. U. Hofmann & P. Hellmüller (Hrsg.), *Eine Schule leiten. Grundlagen und Praxis* (S. 12–24). hep Verlag.
- Huber, S. G., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2013). Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz. In S. G. Huber (Hg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013* (S. 259–271). Wolters Kluwer.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2018). *Handbuch für Zürcher Schulbehörden und Schulleitungen*. <https://behoerdenhandbuch.ch/web/>. Abgerufen am 12.08.2022.
- Kemethofer, D. & Weber, C. (2020). Schulleitungshandeln im Kontext von Autonomie und Accountability. *Erziehung und Unterricht*, 170 (1-2), 98–107.
- Lippmann, E. & Steiger, T. (2019). Das Rollenkonzept der Führung. In E. Lippmann, A. Pfister, & U. Jörg (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Psychologie für Führungskräfte* (S. 75–93). Springer.
- Lohmann, A. (2008). *Führungsverantwortung der Schulleitung: Handlungsstrategien für eine Schulentwicklung im Reissverschlussverfahren* (3., überarbeitete Auflage). Wolters Kluwer.

Manhart, S., Wendt, T. & Schröer, A. (2020). Individuelle Kreativität und organisierte Innovation – Elemente einer organisationspädagogischen Synthese. In C. Fahrenwald, N. Engel, & A. Schröer (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung* (S. 339–353). Springer.

Reichenbach, R. (2012). Der Mensch – ein dilettantisches Subjekt: Ein inkompetenztheoretischer Blick auf das vermeintliche Leben. In A. Sieben, K. Sabisch-Fechtelpeter, & J. Straub (Hrsg.), *Menschen machen. Die hellen und die dunklen Seiten humanwissenschaftlicher Optimierungsprogramme* (S. 305–328). transcript Verlag.

Schratz, M., Hartmann, M. & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten: Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Waxmann.

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S., et al. (2015). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich, Band 2* (S. 221–262).

Seitz, H. & Capaul, R. (2005). *Schulführung und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Haupt.

Tulowitzki, P., Pietsch, M., Grigoleit, E. & Sposato, G. (2022). *Schulleitungsmonitor Schweiz 2021 – Befunde zu Werdegängen, Karrieremotiven, beruflicher Zufriedenheit und Führungsweisen*. Fachhochschule Nordwestschweiz.

Wagner, C. (2011). *Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Triangulative Fallstudien zum Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischer Führungskräfte*. Peter Lang.

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

Weber, S. M. (2018). Innovationsmanagement als Gegenstand der Organisationspädagogik. In M. Göhlich, A. Schröer, & S. M. Weber (Hrsg.), *Handbuch Organisationspädagogik* (S. 517–527). Springer.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Die drei weiteren Leitungstypen sind „Teamleiter\*in“, „Vorgesetzte\*r“ und „pädagogische Führungsperson“.

<sup>2</sup> Diese Polaritäten wurden aus dem Integralen Leadership-Modell nach Schratz et al. (2010) adaptiert.

<sup>3</sup> Noch nicht publiziert.

<sup>4</sup> <https://phzh.ch/sl-ausbildung>

## Autor\*innen

### Hansjürg Brauchli

ist Dozent in der Schulleitungsausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Zentrum Management und Leadership. Er wirkt bei der Planung des neuen DAS Schulleitung mit, war selbst zwölf Jahre lang Schulleiter und übernimmt im November 2022 als Leiter



Bildung mit vier Kolleg\*innen die operative Leitung der Volksschule der Stadt Winterthur.  
Kontakt: hansjuerg.brauchli@phzh.ch bzw. hj.brauchli@bluewin.ch

**Stefanie Michel-Loher**

arbeitet seit 2022 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist mitverantwortlich für die Neukonzeptionierung der neuen Schulleitungsausbildung DAS Schulleitung und wirkt bei #schuleverantworten im Projektteam mit. Daneben ist sie in der Schulaufsicht im Kanton Zug als Bereichsleiterin Privatschulen/Privatschulung tätig.  
Kontakt: stefanie.michel@phzh.ch

Isabella Zins  
BORG Mistelbach

## Trotz Krise im Flow: Gute Kapitän\*innen braucht das Land

### Anleitung zu freudvollem Führen aus Sicht einer Gymnasialdirektorin

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a237>

Aktuell hat das Bildungssystem nicht nur mit einem Mangel an Lehrkräften zu kämpfen. Auch Führungsfunktionen erfreuen sich kaum mehr großer Beliebtheit. Das wird zum Anlass genommen, um eine Lanze für den Beruf Direktor\*in zu brechen, wobei der Fokus auf die attraktiven Seiten gerichtet wird. Dazu zählen vor allem die Möglichkeiten der autonomen Gestaltung und die Mitwirkung an der Bildungskarriere junger Menschen. Glücklich ist bzw. wird, wer seinen Handlungsspielraum nützt, statt sich bloß als Befehlsempfänger\*in und kleines Rädchen zu sehen, und wer mit Gelassenheit und Hausverstand agiert, statt sich vor Entscheidungen zu fürchten oder bloß zu reagieren. Praktische Beispiele aus dem Arbeitsalltag gewähren Einblick ins Leben einer Direktorin und sollen, verstärkt durch aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse, Mut zum Führen machen.

*Gestaltungsspielraum, Kommunikation, Verantwortung, Führungsstil, Schulautonomie*

„Würde ich mich noch einmal um die Direktionsstelle bewerben?“ Auch die erfahrensten und „coolsten“ Schulleiter\*innen gerieten in den letzten zweieinhalb Jahren an ihre Grenzen: Permanente Erreichbarkeit – auch am Wochenende, kurzfristige Planungsänderungen und v.a. die Bürde hoher (Mit-)Verantwortung für die Gesundheit von Schüler\*innen, Lehrkräften und deren Familien haben ihre Spuren hinterlassen. Auch der Blick ins neue Schuljahr lässt manche bange werden: Die Bedrohung durch das Coronavirus ist noch nicht gebannt und auch neue krisenhafte Szenarien werfen einen Schatten auf das Zusammenleben in den Schulen. Ein Krieg wütet in Europa und das macht auch allen Schulpartner\*innen mental zu schaffen. Klima- und Wirtschaftskrise sind täglich medial präsent und die Unsicherheit der Menschen wächst. Mit direkten Auswirkungen auf die Schulen.

## Auf der Waagschale: Mühsal versus Erfolgserlebnisse

Mehr Herausforderungen von außen bedeuten weniger Planbarkeit für schulische Führungskräfte, die sich damit abfinden müssen, dass im Moment eben vieles nicht planbar ist. Eine schmerzliche Erfahrung für alle, die zum Perfektionismus neigen. Wer allerdings gelernt hat, sich in Gelassenheit zu üben, und Fels in der Brandung zu sein versucht, wurde und wird mit Erfolgserlebnissen belohnt. Viele Direktor\*innen sind in Krisenzeiten selber erstaunt über die eigene Stärke und können voll Bewunderung auf das blicken, was – im Zusammenspiel mit allen Schulpartner\*innen – erreicht wurde und wird. Schön zu sehen, wie die Schulgemeinschaft in der Corona-Zeit zusammengedrückt ist. Schön zu sehen, wie trotz hoher Anforderungen an alle Beteiligten im Konferenzzimmer und in den Klassen immer noch Platz ist für Humor. Schön zu sehen, dass mit Kraftanstrengung aller erreicht wurde, dass die Schüler\*innen der Abschlussklassen fast vollzählig erfolgreich maturiert haben. Auch das ist es, was den Beruf Direktor\*in ausmacht: die vielen schönen Erlebnisse, das Mitansehen-Dürfen, wie junge Menschen durch professionelle fachliche und pädagogische Begleitung Hindernisse zu überwinden lernen, Resilienz entwickeln und die Schule erfolgreich absolvieren.

Was macht den Beruf so besonders und noch immer erstrebenswert? Anbei der subjektive Versuch einer Annäherung.

## Abwechslung ist garantiert, autonomes Handeln gefragt

Kein Schultag ist wie der andere. Auch in „Normalzeiten“ beginnen Schulleiter\*innen ihren Arbeitstag täglich mit zahlreichen Fixpunkten im Kalender und in Erwartung unvorhersehbarer Ereignisse, für die Platz zu schaffen ist. Eine Lehrkraft berichtet davon, dass eine Schularbeit wiederholt werden muss: Gemeinsam wird beraten, welche Maßnahmen eine Eskalation vermeiden helfen und dafür sorgen, dass sich der Erfolg der Schüler\*innen wieder einstellt. Schüler\*innen oder Eltern haben ein dringendes Anliegen: Die Schulleitung nimmt sich unverzüglich Zeit für ein Gespräch. Die Arbeitsinspektion steht unangekündigt vor der Tür: Alle Unterlagen werden organisiert und eine Besprechung wird sofort eingetaktet. Die Bildungsdi-rektion braucht rasch bestimmte Daten zur Schulorganisation: Gemeinsam mit dem\*der Administrator\*in wird recherchiert und gemeldet, was gebraucht wird. Ein\*e Kolleg\*in fällt krankheitsbedingt für längere Zeit aus: Im Einvernehmen mit der Personalvertretung wird nach schulinternen Vertretungsmöglichkeiten gesucht. Die Stadtgemeinde ist auf der Suche nach musikalischer Begleitung bei einer Veranstaltung: Unverzüglich wird die Musik-Fach-sprecherin kontaktiert, um ein Ensemble zu organisieren ... Die Liste ließe sich beliebig fortsetzen: Im Grunde sind Schulleiter\*innen in alles involviert, was sich in der Schule abspielt. Was anstrengend klingt, ist es auch, es gibt aber gleichzeitig auch Anlass, stolz auf das zu sein, was – neben den großen Projekten mit längerer Vorlaufzeit – tagtäglich gelingt.



## Klein, aber oho: das Schulleitungsteam

Fast alle Anliegen landen in der Zentrale, die meist aus drei Personen besteht: Direktor\*in, Administrator\*in, Sekretär\*in. Im besten Fall ist dieses Mini-Team so gut eingespielt, dass keine Redundanzen entstehen und trotzdem alle darüber Bescheid wissen, was läuft. Damit bei der Fülle verschiedenster Aufgaben – der kontinuierlichen ebenso wie der spontan zu erledigenden – nichts vergessen wird, muss Klarheit herrschen, wer wann was zu erledigen hat. Gerade in der Corona-Zeit wurde die Belastbarkeit der Schulleitungsteams ausgereizt: Die Palette der zusätzlichen Tätigkeiten gegenüber Normalzeiten reichte vom Bestellen und Vorbereiten der Tests über das Einmelden positiver Ergebnisse bis zur Information von Schüler\*innen und Eltern am Tag nach den PCR-Testungen, von der Datenerhebung für die Gesundheitsbehörden bis zum Entscheiden schulautonomer Maßnahmen, vom laufenden Studieren neuer Verordnungen und Erlässe bis zur „kurzen und knackigen“ Zusammenfassung und Kommunikation an alle Schulpartner\*innen. Die Hoffnung lebt, dass dieser Aufwand der Vergangenheit angehört.

Jedes Rädchen ist unersetzbar, innerhalb des Schulleitungsteams ebenso wie innerhalb des Kollegiums. Professionalität, Verlässlichkeit, Wertschätzung füreinander und gegenseitiges Vertrauen verhindern, dass Sand ins Getriebe gerät oder sorgen zumindest dafür, dass er das Getriebe nicht beschädigt. Und die Führungsperson trägt die Hauptverantwortung dafür, dass die Zusammenarbeit im Kernteam gut läuft, denn das hat Auswirkungen auf das große Ganze.

## Kommunikation und Motivation sorgen für gute Stimmung an Bord

Kommunikation ist für Schulleiter\*innen immens wichtig, nach innen und außen, von Angesicht zu Angesicht und über verschiedene Kanäle. Was im Lockdown notgedrungen zum Einsatz kam, ist aus dem Schulalltag mittlerweile nicht mehr wegzudenken: die direkte Kommunikation an alle Schulpartner\*innen via Teams, Schoolfox etc. Neben all den technischen Möglichkeiten darf der persönliche Kontakt allerdings nicht zu kurz kommen. Gute Organisation allein ist zu wenig: Erfolgreiche Direktor\*innen müssen greifbar und spürbar sein und dürfen keine Scheu davor haben, im Rampenlicht zu stehen. So wie das Agieren der Lehrkraft in der Klasse maßgeblichen Einfluss auf das Unterrichtsklima und die Motivation hat, beeinflusst die Schulleitung in hohem Maß durch ihr Agieren die Stimmung an Bord, nicht nur im Konferenzzimmer, sondern auch in den Klassen. Studien zeigen, dass die Leitung einer Schule sogar Auswirkungen auf die Lernleistung der Schüler\*innen hat. Und darüber hinaus repräsentieren Schulleiter\*innen die Schule nach außen und beeinflussen damit den Ruf der Schule.

Gerade in der Corona-Zeit wurde besonders gut sichtbar, wie wichtig die Rolle von Direktor\*innen ist, nicht nur als Krisenmanager\*innen, sondern als Vordenker\*innen und Entwickler\*innen.

innen: vom Fördersystem zum Abfedern von Corona-Rückständen über die Sommerschule bis zur Aufnahme von Schüler\*innen aus der Ukraine. Noch nie zuvor wurde die Bedeutung von Schulleitungen auch öffentlich so sichtbar wie in den letzten zweieinhalb Jahren. Eine gute Möglichkeit, um aufzuzeigen, was alles geleistet wird, aber auch, wo es Unterstützung braucht, vom System und von der Gesellschaft.

## Ohne professionelle und motivierte Crew geht gar nichts

Denn allein ist das alles keineswegs zu schaffen. Ohne gutes Team geht gar nichts und in viele Abläufe sind Kolleg\*innen mit speziellen Expertisen eingebunden, nicht nur Fachsprecher\*innen und Klassenvorständ\*innen. Es ist eine Kunst, Kolleg\*innen genau dort einzusetzen, wo sie sich am besten entfalten können, dabei niemanden zu überlasten und insgesamt auf Gerechtigkeit zu achten. Eine tägliche Gratwanderung, denn eigentlich liegt der Fokus der Tätigkeit von Lehrkräften auf der Unterrichtsarbeit. Es kommt nicht von ungefähr, dass sich die Direktor\*innen-Vertretung seit Jahren für mehr Unterstützung einsetzt – in Form eines „mittleren Managements“ bzw. einer Anzahl von Ressourcen für Kolleg\*innen, die Teilaufgaben übernehmen – bei gleichzeitiger Entlastung von allzu vielen Verwaltungsaufgaben. Dadurch würde der Beruf Direktor\*in jedenfalls attraktiver.

## Wissenschaftliche Bestätigung

In einer im Sommer 2022 erschienenen wissenschaftlichen Publikation setzt sich Michaela Tscherne – Professorin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich mit Arbeitsschwerpunkt Leadership, Schulautonomie, Personalentwicklung und Qualitäts- bzw. Projektmanagement – mit der Rolle von schulischen Führungskräften für gelingende Schulautonomie auseinander. Auf Basis zahlreicher internationaler Studien und unter Einbeziehung von Interviews mit schulischen Führungskräften unterschiedlicher Schularten kommt sie zu folgendem Schluss:

Um eine eigene, stark ausgeprägte, sinnstiftende Kultur zu entwickeln, müssen schulische Führungskräfte offen für Ideen sein, Fehler zulassen und auf eine Schulkultur achten, in der durch möglichst wenig Controlling das Selbstvertrauen der Lehrkräfte gefördert werden kann. [...] Wertschätzung, offene Kommunikation, Respekt, Leistungsorientierung und Transparenz sind Werte, die in der autonomen Schule von großer Bedeutung sind. (Tscherne, 2022, S. 249 f.)

Erfolgreiche Schulleiter\*innen haben schon bisher ihren Gestaltungsspielraum zu nützen gewusst. Die durch das Bildungsreformgesetz 2017 vergrößerten pädagogischen, organisatorischen und personellen Handlungsspielräume von Direktor\*innen würden ein neues Verständnis von Führung erfordern, meint Michaela Tscherne, aber auch ein Reagieren des Systems, denn der administrative Aufwand und der Zeitaufwand für gut überlegte Entscheidungen sei für Führungskräfte gestiegen. Zugleich stehe die „noch vorhandene Anordnungskultur

von oben“ der Schulautonomie entgegen. Zwei Ansatzpunkte, die Direktor\*innen als Expert\*innen der Praxis nur bestätigen können.

## **Persönliches Fazit: Kapitän\*in zu sein ist spannend, fordernd, erfüllend und erstrebenswert**

Trotz oder gerade wegen der vielen Anforderungen, die an Direktor\*innen gestellt werden: Ich würde mich wieder bewerben. Für mich gibt es keinen schöneren Beruf. Mein Rat: Wer als Pädagog\*in empathisch und gut organisiert ist, gern gemeinsam mit anderen Ideen entwickelt und umsetzt, sich für andere einsetzt, über den Tellerrand blickt und auch in schwierigen Situationen kühlen Kopf bewahren kann, dem kann ich nur raten, über eine Karriere als Direktor\*in nachzudenken und sich zur Vorqualifizierung anzumelden. Gute Kapitän\*innen braucht das Land!

## **Literaturverzeichnis**

Tscherne, Michaela (2022). *Die Rolle von schulischen Führungskräften für gelingende Schulautonomie. Eine Analyse über den Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und erfolgreich umgesetzter Schulautonomie*. Basel: Beltz Juventa.

## **Autorin**

**Isabella Zins, Mag.,**

seit 2007 Direktorin am BORG Mistelbach, davor seit 1987 AHS-Lehrerin für Latein und Deutsch; Sprecherin der AHS-DirektorInnen Niederösterreichs und Österreichs; stellvertretende Vorsitzende der „Bildungsplattform Leistung und Vielfalt“ und Vorstandsmitglied der ÖPU (Österreichische Professorenunion); Mitautorin eines Lehrwerks für Latein; Mitarbeit im Zentrum Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Kontakt: [isabella.zins@bildung.gv.at](mailto:isabella.zins@bildung.gv.at)

**Markus Juranek**

Präsidenten der Bildungsdirektion Vorarlberg

## Schulautonomie

### Schlagwort oder Inhalt?

**DOI:** <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a248>

Mit der Anzahl der schulischen Möglichkeiten zur Entscheidung vor Ort steigt die Eigenverantwortung der einzelnen Bildungseinrichtung. Mit dem Begriff ‚Schulautonomie‘ wird die bemerkenswerte Ausweitung der Entscheidungsmöglichkeiten an den Schulen beschrieben. Eigenverantwortliche, vielfältige Entscheidungsfelder der Schule werden für alle Schularten aufgezeigt. Nach drei Gesichtspunkten wird hinterfragt, welche – meist noch heute gültigen – Schritte der Gesetzgeber seit den ersten Regelungen zur Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen im Sinne einer Autonomieentwicklung gesetzt hat. Die dargestellten entwicklungspsychologischen Denkanstöße zur Schulautonomie sollen zur Reflexion anregen und Mut machen.

*Schulautonomie, Eigenverantwortung, Entscheidungsfelder*

### Ein Kontrapunkt zu Corona-Zeiten

Corona-Zeiten haben es notwendig gemacht, dass viele Vorgaben zentral notwendig waren, um bestmöglich durch die schwierigen Monate, leider inzwischen Jahre, der Covid-19 Pandemie zu steuern. Für Insider ist es klar, dass hier das Bildungsministerium gemeinsam mit den Bildungsdirektionen – vielleicht nicht immer zur Freude der Schulpartner – immer wieder neue oder abgeänderte Regelungen vorgeben musste. Dies war aber nicht leichtfertig, sondern war aufgrund der Pandemieentwicklung notwendig. Durch diese zentralen Steuerungsnotwendigkeiten sind die Themen, Fragestellungen und Entwicklungen einer autonomen Schule (nicht nur) in Österreich in den Hintergrund gedrängt worden. Gut, dass wir nun mit viel Erfahrung und vereinfachten Regelungen, die an die allgemeinen, österreichweiten Vorgaben des Gesundheitsressorts angepasst sind, in das neue Schuljahr gehen konnten. Nun aber heißt es, dem dadurch vielleicht hervorgerufenen Eindruck eines zentralistischen Schulsystems gegenzusteuern und das Thema der Schulautonomie als Kontrapunkt neuerlich in den Mittelpunkt zu stellen.

## Die Anfänge

Während z.B. in Italien mit einem einzigen Gesetz eine umfassende Schulautonomie eingeführt und ein komplexes System der Beziehungen und gegenseitigen Verantwortlichkeiten zwischen der autonomen Schule sowie den zentralen und peripheren staatlichen Schulbehörden festgelegt wurde (Gesetzesverordnung 112/98 iVm dem Gesetzdekret 59/97), hat sich die Autonomie der österreichischen Schule über die Jahrzehnte entwickelt. Seit der 14. Schulorganisationsgesetz-Novelle 1993 haben die österreichischen Primar- und Sekundareinrichtungen schrittweise vom Gesetzgeber immer mehr Möglichkeiten zur selbsttätigen und eigenverantwortlichen Entscheidung übertragen bekommen. Mit dem Bildungsreformpaket 2017 wurden diese Entscheidungsmöglichkeiten bemerkenswert ausgeweitet, aber auch in den folgenden Schulgesetznovellen sind immer schulrechtliche Elemente zu finden, die die Eigenverantwortung der Schulen vor Ort verstärken (vgl. die Übersicht bei Juranek, 2022, S. 383 ff).

## Der Begriff der Schulautonomie

Der Begriff der Schulautonomie wird gerne unreflektiert in den verschiedensten pädagogischen oder bildungspolitischen, manchmal sogar in juristischen mündlichen oder schriftlichen Ausführungen verwendet und damit von ihrer eigentlichen Bedeutung her verwischt oder sogar verfälscht. So werden Überlegungen zu Deregulierung, Dezentralisierung, Demokratisierung sowie finanzieller, pädagogischer, administrativer und/oder personeller Eigenständigkeit, zu Verwaltungsreform, leistungsstimulierender Konkurrenz und Regionalisierung oder Selbstverwaltung darin ebenso verpackt wie die begrifflichen Inhalte echter Autonomie.

Autonomie ist ein bestimmendes Element von Selbstverwaltungskörpern, deren Wesen nicht in der Entbindung vom Gesetzmäßigkeitsgrundsatz (Legalitätsprinzip), sondern in der Weisungsfreiheit erblickt wird. Damit ist nicht gemeint, dass innerhalb eines Selbstverwaltungskörpers Weisungsfreiheit besteht, im Gegenteil, hier herrscht grundsätzlich sehr wohl ein Verhältnis von Nicht-Weisungsberechtigung und Weisungsgebundenheit. Die Weisungsfreiheit bezieht sich jedoch auf die Freistellung von Weisungen von außerhalb des Selbstverwaltungskörpers stehenden anderen staatlichen Organen.

Weitere Einrichtungen der beruflichen bzw. wirtschaftlichen Selbstverwaltung in der österreichischen Rechtsordnung – wie Kammern und Sozialversicherungsträger – sowie autonome Verwaltungseinrichtungen – wie Universitäten und Hochschulen – unterscheiden sich in unterschiedlicher Ausprägung von klassischen Einrichtungen der hoheitlichen Verwaltung durch:

- Einrichtung als juristische Person mit personellem Substrat,
- Einrichtung durch einen Hoheitsakt,
- obligatorische Mitgliedschaft,

- Kompetenzen zur Besorgung von eigenen Angelegenheiten in weisungsfreier Eigenverantwortung,
- Mitbestimmung der Verbandsangehörigen insbesondere bei der Bestellung der Organe,
- Befehls- und Zwangsgewalt gegenüber den Mitgliedern,
- Staatsaufsicht sowie
- finanzielle Selbstständigkeit oder
- das Fehlen von Rechtsmittelmöglichkeiten an vorgesetzte Behörden.

Es sei nochmals betont, dass diese Elemente eines juristischen Selbstverwaltungsbegriffes in völlig unterschiedlicher Intensität und Vollständigkeit bei den einzelnen Arten der Selbstverwaltungskörper vorhanden sein können. Die österreichische Schule ist (noch) kein Selbstverwaltungskörper, hat aber – wie bereits betont – seit 1993 durchaus einzelne Elemente der Selbstständigkeit aus diesem „Begriffspaket“ übertragen erhalten, die sich gemeinsam zu einer doch stärker eigenverantwortlichen staatlichen Einrichtung verdichten.

Autonomie (wörtlich: Selbstgesetzgebung) bedeutet also zusammenfassend:

- Freiheit von Weisungen staatlicher Behörden,
- Ausschluss eines meritorischen (inhaltlichen) Rechtsmittels zu staatlichen Behörden gegen Entscheidungen der autonomen Einrichtung sowie
- eine Selbstgesetzgebung (Selbstregelungsmöglichkeiten) z.B. bei Satzungen.

Wenn diese Maßstäbe nun an die schulische Situation angelegt werden, dann sind die wenigsten der folgenden Elemente tatsächlich als „autonom“ insbesondere im Sinne der Weisungsfreistellung einzuordnen. Nur bei wenigen stellt der Gesetzgeber ausdrücklich fest, dass die jeweilige Entscheidungsberechtigung „autonom“ und damit weisungsfrei erfolgen soll. Trotzdem wächst mit der Anzahl der schulischen Möglichkeiten zur Entscheidung vor Ort die Eigenverantwortung der einzelnen Bildungseinrichtung.

## Aktuelle Stärkung der Schulautonomie

Der Gesetzgeber hilft uns dabei, den Fokus bildungspolitisch, aber auch in der einzelnen Schule und in der Praxis der Schulverwaltung aktuell wiederum auf die Entwicklung der eigenverantwortlichen Schule zu richten: In einer Schulrechtsnovelle vom Sommer 2022 (BGBl I 96/2022) hat er die Schulautonomie an AHS und BMHS durch mehrere nun den Schulen eingeräumte Entscheidungsfreiräume gestärkt:

- Zusätzlich zu den im Schulorganisationsgesetz (SchOG) bei den einzelnen Schularten genannten Unterrichtsgegenständen können schulautonom weitere Pflichtgegenstände, alternative Pflichtgegenstände, insbesondere Wahlpflichtgegenstände, und verbindliche Übungen festgelegt sowie Pflichtgegenstände oder Teile davon zusammengefasst werden (§ 6 Abs 4 SchOG).
- Eine Änderung im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) soll parallel dazu die Wahlmodi, den Unterrichtsbesuch und die Beurteilungzeiträume flexibilisieren, indem für diese Wahl-

pflichtgegenstände an mittleren und höheren Schulen der Eintritt in diese Wahlpflichtgegenstände auch in einer höheren Schulstufe als jener Schulstufe erfolgen kann, in der sie erstmals angeboten werden. Dazu kann die Schulleitung festlegen, dass die Wahl oder Zuweisung schuljahres- oder semesterweise zu erfolgen hat und auch jeweils nur für das betreffende Schuljahr oder für das betreffende Semester gilt (vgl § 11 Abs 3a SchUG). Dadurch kann eine Art Kurssystem entwickelt werden, womit die Eigenverantwortung der Schüler\*innen für den Lernerfolg und das Bewusstsein für einen sorgfältigen Umgang mit ihren Lern- und Lebenszeiten gestärkt werden.

- An zumindest dreijährigen mittleren und höheren Schulen kann die Schulleitung, insbesondere zur Begabungsförderung, nach organisatorischen Möglichkeiten und wenn keine pädagogischen oder didaktischen Gründe entgegenstehen, Schüler\*innen auf ihr Ansuchen die Teilnahmen
  - an anderen als den stundenplanmäßigen Pflichtgegenständen oder anderen schulischen Angeboten des gleichen Semesters oder der gleichen Schulstufe,
  - am Unterricht einer höheren Schulstufe oder eines höheren Semesters oder auch
  - am Unterricht eines niedrigeren Semesters

genehmigen. Für die Teilnahme am Förderunterricht ist nicht mehr die Feststellung der Förderbedürftigkeit durch die unterrichtende Lehrperson notwendig – es kann dies auch der\*die Schüler\*in aus Eigeninteresse wählen, um eventuell drohende Mängel frühzeitig zu verhindern (diese Regelung gilt für alle Schulen; § 12 Abs 7 SchUG).

- Schulen, an denen die semestrierte Oberstufe geführt wird, können nun schulautonom über die Anwendung der Bestimmungen zur verstärkten Individualisierung (sogenannte „semestrierte Oberstufe mit verstärkter Individualisierung“) entscheiden (§ 36a SchUG). Schulen, an denen eine solche Festlegung getroffen wurde, unterscheiden sich von den sonstigen semestrierten Oberstufenformen dadurch, dass Schüler\*innen vor der jeweiligen Abschlussprüfung mehr zeitliche und organisatorische Möglichkeiten eingeräumt werden:
  - Im Falle einer Schulstufenwiederholung bleiben die jeweils besseren Beurteilungen bestehen, Schüler\*innen können sich von den bereits positiv absolvierten Unterrichtsgegenständen befreien lassen, um in der dadurch freiwerdenden Zeit Pflichtgegenstände auf höheren Semestern vorzuziehen (vgl § 11 Abs 6b SchUG).
  - Der Vorzug von Pflichtgegenständen höherer Semester kann jedoch auch im Sinne einer Begabungsförderung genutzt werden (s.o. § 11 Abs 6b).
  - Schüler\*innen können auch mit insgesamt höchstens zwei Nichtbeurteilungen oder Beurteilungen mit „Nicht genügend“ aufsteigen.
  - Nicht oder mit „Nicht genügend“ beurteilte Wahlpflichtgegenstände im Kurssystem können durch andere, zum selben Pflichtgegenstand gehörende Wahlpflichtgegenstände ersetzt werden, deren erfolgreicher Abschluss dieselbe Wirkung entfaltet wie eine positiv absolvierte Semesterprüfung (§ 23a Abs 11 Z 3 SchUG).
  - Semesterprüfungen und deren Wiederholung können jedenfalls auch in dem auf die Semesterbeurteilung folgenden Semester abgelegt werden.

Schulen, die sich für eine solche semestrierte Oberstufe entschieden haben, können diese Zuordnung schulautonom auch wieder aufheben (§ 36a Abs 1a letzter Satz).

Aber auch die Frage, inwieweit eine mindestens dreijährige Oberstufenform semestriert oder klassisch nach dem Jahrgangssystem geführt wird, kann jährlich neu entschieden werden: Die Schulleitung kann diese Entscheidung mit Zustimmung des SGA bis spätestens 1. Februar mit Wirkung frühestens ab dem folgenden Schuljahr festlegen (§ 22a Abs 1 SchUG sowie die Übergangsregelung in § 82c Abs 1 Ziff 1 SchUG). Damit wurden die langjährigen Schulversuche von NOVI und MOST in die Verantwortung der jeweiligen Schule gelegt.

Schließlich kann bei abschließenden Klassen von mindestens dreijährigen Oberstufenformen durch schulautonome Entscheidung das Ende des Wintersemesters vorverlegt werden (auf einen zwischen dem 23. Dezember und dem Beginn der Semesterferien liegenden Sonntag; vgl. § 2 Abs 2b SchZG). Dadurch soll erreicht werden können, dass beide Semester annähernd gleich lange dauern, was die Unterrichtsorganisation und Gestaltung des Schuljahres erleichtern kann.

## Eigenverantwortliche Entscheidungsfelder der Schule

Interessent\*innen aus dem Bereich der Pflichtschulen werden vielleicht enttäuscht sein, dass in diesem aktuellen Gesetzespaket keine Verstärkungen der autonomen Möglichkeiten für diese Schularten enthalten sind. Das war eben in diesem Regelwerk nicht das Thema. Der folgende Überblick soll jedoch die vielfältigen Entscheidungsmöglichkeiten (entnommen Juranek, 2022, S. 383 ff) für alle Schularten skizzieren, welche Kompetenzen den Schulen seit den ersten Schritten in Richtung Schulautonomie zur eigenen Verantwortung übertragen wurden. Erst in ihrer Gesamtheit kann erfasst werden, welche bunten Möglichkeiten der selbstständigen Gestaltung sich daraus der einzelnen Bildungseinrichtung, auf die jeweilige konkrete Schulsituation abgestimmt, profilbildend eröffnen.

Schulische Freiräume lassen sich strukturiert nach organisatorisch-pädagogischen, finanziellen und personellen Angelegenheiten untersuchen. Nach diesen drei Gesichtspunkten soll daher hinterfragt werden, welche – meist noch heute gültigen – Schritte der Gesetzgeber seit den ersten Regelungen zur Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen im Sinne einer Autonomieentwicklung gesetzt hat.

## Die Entwicklung bis zum Bildungsreformgesetz 2017

### Elemente der Schulautonomie in organisatorisch-pädagogischen Fragen

1993 (BGBl 323): der Start mit der 14. SchOG-Novelle

- Schulautonomie Lehrplanbestimmungen
- Erhöhung bzw. Reduktion der Stundenzahl
- Schaffung von Pflichtgegenständen



- Umwandlung von Freigegegenständen in Pflichtgegenstände
- Gestaltungsmöglichkeiten bei Freigegegenständen und unverbindlichen Übungen
- Gestaltungsmöglichkeiten beim Förderunterricht im Rahmen des Stundenkontingents
- Achtung: Unterschiedliche Gestaltungsspielräume in den Lehrplänen der einzelnen Schularten
- Schulautonome Klassen- und Gruppenteilungen (im Rahmen von zugeteilten Lehrerwochenstundenkontingenten)

1995 (BGBl 467): Schulzeitregelungen (§ 2 Abs 5 u 8 u § 3 Abs 2 SchZG)

- Fünf- oder Sechstageswoche
- Schulautonom freie Tage

1995 (BGBl 498): Schulveranstaltungen

1996 (BGBl 767)

- Aufnahmeprüfung: Aufgabenstellung durch die jeweilige Schule
- Aufnahmeverfahren: Festlegung von Reihungskriterien
- Schulbezogene Veranstaltungen: drei Tage – Festlegung durch die Schule
- Festlegung der Unterrichtsmittel

1997: SchUG-BKV

1998 (BGBl I 22): Richtlinien für Wiederverwendung von Schulbüchern (§ 14 Abs 6 SchUG)

1998 (BGBl I 133)

- Schulstufenwechseln in variabler Grundstufe I (§ 17 Abs 5 SchUG)
- Leistungsbeurteilung mit Ziffern und Beschreibung (§ 18 Abs 2 SchUG)

2001 (BGBl I 78)

- Hausordnung und Verhaltensvereinbarung (§ 44 SchUG)
- Ausschluss eines Schülers von einer Schulveranstaltung oder schulbezogenen Veranstaltung (§§ 13 und 13a SchUG)

2004 (BGBl I 172): Individuelle Berufsorientierung (Freigabe durch KV)

2005 (BGBl I 95) + 2015 (BGBl I 38)

- Ganztägige Schulformen (seit 1993) – neu: autonome Betreuungspläne (§ 6 Abs 4a SchOG)
- Zusammenfassung mehrerer Klassen in Bewegung und Sport (§ 8b SchOG)
- Samstag schulfrei oder Schultag für einzelne Klassen/Schulstufen/Schulen
- schulautonome Stundenblockungen (im Rahmen des Lehrplanes)

2005 (2. Schulrechtspaket 2005 BGBl I 20/2006)

- Schulkooperationen mit anderen Schulen oder außerschulischen Einrichtungen (§ 65a SchUG)
- schulautonome Reihung für Schulaufnahme
- Festlegung der Tage der WH
- Überspringen von Schulstufen auch an Nahtstellen

2008 (BGBl I 27): WH auch in den Ferien

2012 (BGBl I 336)

- Zusammenziehen von Schüler\*innen mehrerer Klassen bei alternativen Pflicht- und Freigegenständen, unverbindlichen Übungen, Förderunterricht
- NMS: Päd. Schwerpunktbildung in Deutsch / Mathematik / Englisch (Individualisierung, Differenzierung, inklusive Pädagogik, Teamteaching u.a.m.)

2015 (BGBl I 67): NMS: Schwerpunktbildung auch in Pflichtgegenständen eines (schulautonomen) Schwerpunktbereiches

2016 (Schulrechtsänderungsgesetz BGBl 56)

- schulstufenübergreifende Klassenführung
- alternative Leistungsbeurteilung bzw -beschreibung (§ 18a SchUG)
- vorgezogene Teilprüfung der Reifeprüfung (§ 36 Abs 3 SchUG)
- Verschiebung der Oberstufenreform (§ 82e SchUG)

### Elemente der Schulautonomie in der Budgetverwaltung

1991: Bundesschulen werden zu anweisungsermächtigten Organen im Rahmen des Jahresvoranschlags sowie eines vierjährigen Investitionsprogrammes; Ausgabenrahmen: 50.000 Schilling; 1997: Erhöhung des finanziellen Wirkungsbereiches auf 100.000,- Schilling

1996 (BGBl 330): Einführung der zweckgebundenen Gebarung durch

- Schulraumüberlassung (§ 128a SchOG)
- Schul sponsoring und andere Drittmittel (§ 128b SchOG)

1998 (BGBl I 20): Teilrechtsfähigkeit (§ 128c SchOG)

### Elemente der Schulautonomie im Personalbereich

1996 LDG (BGBl 329) & 1997 BDG (BGBl 67): Mitwirkung bei der Schulleiterauswahl durch SGA/SF durch die Möglichkeit der Abgabe einer Stellungnahme.

### Vertiefung schulischer Freiräume durch das Bildungsreformgesetz 2017

#### im SchOG

- schulautonome Lehrplanbestimmungen auch im Rahmen von Schulkooperationen (§ 6)

- klare Abgrenzung von schulautonomen pädagogischen Experimenten und echten Schulversuchen (§ 7)
- Festlegung der Klassenschüler\*innenzahl (§§ 14, 21, 21h, 27, 33, 43, 51, 57, 71)
- Festlegung der Schüler\*innenzahlen bei der Führung von alternativen Pflichtgegenständen, Freigegegenständen, unverbindlichen Übungen und Förderunterricht und Bildung von Schülergruppen (§ 8a)
- Absehen der Geschlechtertrennung in Bewegung und Sport (§ 8b)
- Eröffnung von Sprachstartgruppen und Sprachförderkursen (§ 8e)
- Bundeschulclusterbildung (§ 8f)
- NMS: Digitale Grundbildung als verbindliche Übung (ohne Angabe in welcher Schulstufe)
- Einrichtung von Modellregionen (§ 131a)

#### im Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz

- Pflichtschulen erhalten Schulkonto (§ 19 Abs 14)
- Schulcluster auch für Pflichtschulen ev. mit Bundeschulen (§ 5b)

#### im Schulzeitgesetz

- Öffnung der 50 Minutenstunde (§§ 4, 5, 9, 10)
- bei Samstag schulfrei: einzelne Samstage können für Schule / einzelne Schulstufen / einzelne Klassen zum Schultag erklärt werden (§ 2 Abs 8)
- Vorverlegung des Unterrichtsbeginns (§ 3 Abs 2/§ 9 Abs 3)
- Ausweitung der Öffnungszeiten für Schulen vor und nach dem Unterricht sowie an schulautonomen freien Tagen (§ 3 Abs 4/§ 9 Abs 3a)
- Flexibilisierung der Öffnungszeiten am Nachmittag an ganztägigen Schulen

#### im Schulunterrichtsgesetz

- Zeitweise schulstufen- oder schulartenübergreifender gemeinsamer Unterricht (§ 9 Abs 1a)
- Klassenlehrerwechsel nicht mehr nur aus zwingenden Gründen (§ 9 Abs 2)
- keine Vorlage des Stundenplanes mehr an die Schulbehörde
- leichtere Stundenplanverschiebungen (auch aus pädagogischen Gründen)
- vorübergehende Änderungen des Stundenplanes auch für Blockungen (§ 9)
- Befreiung von Pflichtgegenständen (keine VO, freie Entscheidung des Schulleiters [§ 11 Abs 6])
- Förderunterricht: keine einschränkende Verordnung, Schulleiter\*in entscheidet im Hinblick auf die Belastbarkeit und Förderbedürftigkeit der Schüler\*innen (§ 12 Abs 9)
- schulbezogene Veranstaltungen: Erklärung nicht mehr durch Schulbehörde, sondern nur noch durch Schule
- keine Festlegung von punktuellen Unterrichtsthemen mehr durch BMBWF (§ 17 Abs 3)
- KEL-Gespräche (Kind-Eltern-Lehrer) & Elternsprechtage können getrennt oder gemeinsam durchgeführt werden (§§ 18a Abs 4 & 19 Abs 1a)

- Fernbleiben vom Betreuungsteil bei ganztägigen Schulen: auf Verlangen der Erziehungsberechtigten, wenn es sich um Randstunden handelt, die Freizeiteinheiten sind
- Beaufsichtigung durch Nichtlehrer\*innen nicht nur zur Gewährleistung von Sicherheit, sondern auch, wenn es im Hinblick auf die Aufgabe der Schule zweckmäßig (und Sicherheit gegeben) ist (§ 44a)
- Einsatz und Aufgabenbereich von Bereichsleiter\*innen in Schulclustern laut Organisationsplan und Delegation durch Schulleiter\*in (§§ 55a & 56 Abs 9)
- Schulclusterbeirat: Entscheidungskompetenzen in den von den SGA oder SF der beteiligten Schulen übertragenen Angelegenheiten (§ 64a)
- Zusammensetzung des Schulclusterbeirates im Hinblick auf die drei bis acht Repräsentant\*innen der regionalen Kooperationspartner (§ 64a)
- Ausübung ärztlicher Tätigkeiten durch Lehrer\*innen (§ 66b)
- elektronische Klassenbücher: Ausweitung der Zugriffsmöglichkeiten auf Schüler\*innen und Erziehungsberechtigte (§ 77 Abs 3)

#### im Lehrerdienstrecht

- Besetzung freier Planstellen: Schulleiter\*in hat das Recht, eine begründete Auswahl aus den Bewerbungen vorzunehmen oder/und sich begründet gegen die von der Behörde geplante Lehrerzuweisung auszusprechen (§§ 4a & 4b LDG).
- Religionslehrer\*innen: Bei erstmals am Standort tätigen Lehrpersonen haben Schulleiter\*innen Gelegenheit zur Stellungnahme (§ 4b Abs 5 LDG).
- Schulleiter-Besetzungsverfahren: Vertreter\*innen der Eltern und Schüler aus SGA oder SF mit beratender Stimme (§ 26a LDG)
- Wochenstunden für Verwaltungsaufgaben (Schulcluster-Leitung, Bereichsleitung; § 26c LDG)
- Schulleiter\*innen: Planung der individuellen Fort- und Weiterbildung der Lehrer\*innen ihrer Schule (§ 32 Abs 6 u 7 LDG)
- überschießende Leitereinrechnungsstunden auf Lehrer\*innen übertragbar (§ 51 Abs 6a LDG)
- Ähnliche Regelungen finden sich für die Bundesschulen im BDG und GehG.

#### Schuleigene Entscheidungsmöglichkeiten nach 2017

##### Schulgesetzpaket v 14. 6. 2018 (BGBl I 35/2018)

- Deutschförderklassen: Gestaltung mit der Regelklasse nach Maßgabe der organisatorischen Möglichkeiten und der pädagogischen Zweckmäßigkeit (§ 8h SchOG iVm § 9 Abs 1b SchUG)
- Entscheidung der Klassenkonferenz bzw. an Schulen mit Klassenlehrersystem der Schulkonferenz, ob Schüler\*innen der Deutschförderklasse im folgenden Schuljahr nicht die gleiche, sondern die nächsthöhere Schulstufe besuchen dürfen (§ 25 Abs 5c SchUG)

- Verfahrenshoheit für die Schulleitung bei der Feststellung der Schulreife (§ 6 Abs 2d SchPflG)
- Gestaltung der schulischen Maßnahme zur Vermeidung von Schulpflichtverletzungen (§ 25 SchPflG)

#### **Pädagogikpaket 2018 (BGBl I 101/2018)**

- Einrichtung von Deutschförderklassen unter acht Schüler\*innen (§ 8h SchOG)
- MS: zeitweise oder dauernde Einteilung in Gruppen bei Leistungsniveaus in Deutsch, Mathematik und lebenden Fremdsprachen (§ 21d Abs 2a SchOG)
- VS, MS und SoS: Durchführung von therapeutischen und funktionellen Übungen in Form von Kursen (§ 25 Abs 6 SchOG)
- VS und MS: Durchführung von Kursen zur Überprüfung des SPF (§ 25 Abs 6 SchOG)
- PTS: Zur Förderung der Schüler können in Deutsch, Mathematik und lebenden Fremdsprachen Differenzierungsmaßnahmen (zwei Leistungsniveaus oder Interessensgruppen) und kann in technischen, wirtschaftlichen, kommunikativen Fächern ein erweiterter Unterricht nach Wahl der Schüler\*innen vorgesehen werden (§ 28 Abs 2 SchOG).
- PTS: klassenübergreifende Zusammenfassung von Leistungsniveaus in Schüler\*innengruppen (§ 30 Abs 3 SchOG)
- BS: im betriebswirtschaftlichen und fachtheoretischen Unterricht Führung von zwei Leistungsniveaus in einem, zwei oder drei Pflichtgegenständen (§ 46 Abs 2 SchOG)
- BS: Entscheidung der Schulleitung über Führung von Schüler\*innengruppen bei schulstufenübergreifenden Klassen (iSd § 11 SchOG iVm § 48 Abs 2 SchOG)
- MS/SoS (Sekundarstufe I): schriftliche Erläuterung zur Ziffernnote: Beschluss des Klassen- oder Schulforums (§ 18 Abs 2 SchUG)
- VS/SoS: alternative Leistungsbeurteilung in 1. Klasse und 2. Klasse 1. Semester: Beschluss des Klassenforums (§ 18a SchUG)
- VS/SoS: Schüler\*innen der 2. Schulstufe sind bei mehr als 2 NG nur aufstiegsberechtigt, wenn dies die Schulkonferenz beschließt (§ 25 Abs 4 SchUG).
- MS/PTS/BS: Festlegung des Beobachtungszeitraumes in leistungsdifferenzierten Pflichtgegenständen bis zu zwei Wochen (§ 31b SchUG)

#### **Schulgesetz v 31. 7. 2019 (BGBl I 86/2019)**

- Nationale Leistungsmessungen (heute: Kompetenzerhebungen; BGBl I 19/2021) sind so auszuwerten und rückzumelden, dass sie für die standortbezogene Förderplanung und Unterrichtsentwicklung nutzbringend verwendet werden können (§ 17 Abs 1a SchUG).
- PTS: In den Pflichtgegenständen Deutsch und Kommunikation, Angewandte Mathematik und Lebende Fremdsprache können Differenzierungsmaßnahmen (zwei Leistungsniveaus oder Interessengruppen) vorgesehen werden (§ 28 Abs 2 SchOG).
- PTS: Sofern in diesen Pflichtgegenständen eine Differenzierung nach zwei Leistungsniveaus erfolgt, sind die Schüler\*innen mehrerer Klassen entsprechend ihrem Leistungsni-

veau unter Anwendung des § 8a SchOG schulautonom nach Möglichkeit in Schüler\*innen-  
gruppen zusammenzufassen (§ 30 Abs 3 SchOG).

- PTS: In diesen Pflichtgegenständen sind von den Lehrer\*innen im Zusammenwirken mit der Schulleitung aus einer gesetzlich vorgegebenen Liste an Möglichkeiten von Inklusion bis Teamteaching Differenzierungsmaßnahmen festzulegen (§ 31a Abs 2 SchUG).
- PTS: Nach Wahl der Schüler\*innen kann ein erweiterter Unterricht im jeweiligen Cluster Technik, Dienstleistungen oder in einem sonstigen, den Interessen, Begabungen und Fähigkeiten der Schüler\*innen oder der Wirtschaftsstruktur der Region entsprechenden Bereich, vorgesehen werden (§ 28 Abs 2 SchOG).
- PTS: Die Frist für die Wahl alternativer Pflichtgegenstände ist von der Schulleitung für innerhalb der ersten zehn Wochen des Unterrichtsjahres festzulegen; dieser ist eine Orientierungsphase von mindestens vier und längstens acht Wochen vorzulagern. Daran anschließend kann eine Schwerpunktphase vorgesehen werden, die spätestens mit Ablauf des ersten Semesters endet (§ 11 Abs 1 SchUG).

#### **Schulgesetz v 7. 1. 2020 (BGBl I 19/2021)**

Für alle öffentlichen Schulen: Einrichtung einer eigenen Teilrechtsfähigkeit im Rahmen von Förderprogrammen der Europäischen Union

#### **Schulgesetz v 7. 1. 2021 (BGBl I 19/2021)**

Abschließende Prüfungen: Die Schulleitung kann (im Einvernehmen mit der Schulbehörde) die grundsätzlich zwingende zweiwöchige Frist zwischen schriftlicher und Beginn der mündlichen Prüfungen der abschließenden Prüfungen beim Herbst- und beim Wintertermin verkürzen oder entfallen lassen (§ 36 Abs 4 SchUG).

#### **Schulgesetz v 24.8.2021 (BGBl I 170/2021)**

Abschlussprüfung an einer höheren Schule: Die Schulleitung kann im Prüfungsgebiet „Lebende Fremdsprache“ sowie für andere Prüfungsgebiete, deren zugrundeliegende Unterrichtsgegenstände in fachlichem Zusammenhang mit lebenden Fremdsprachen stehen, nach Anhörung des SGA festlegen, dass der dialogische Prüfungsteil in Form eines Gespräches zwischen Prüfungskandidat\*innen erfolgt (alternative Prüfungsform; § 37 Abs 1a SchUG).

#### **Schulgesetz v 30.12.2021 (BGBl I 232/2021)**

Schulautonome Entscheidung über die Durchführung der Sommerschule (§ 8i SchOG iVm § 12 Abs 10 is 12 SchUG)

Spüren Sie, verehrte Leser\*innen, die Dynamik der Entwicklung? Diese Auflistung eigenständiger (autonom) schulischer Entscheidungsmöglichkeiten erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und umfasst nicht die darüber hinaus existierenden klassischen Leitungsentscheidungen einer Schulleitung, Lehrperson oder des Schulpartnerschaftsgremiums, die seit 1974 im SchUG vorhanden sind. Es handelt sich jedoch um Entscheidungsfelder, die – dies sei nochmals betont – seit der 14. SchOG-Novelle 1993 zusätzlich an die Schule in Eigenverant-

wortung verlagert wurden. Sie gilt es nun für die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens zu nützen und für die eigene Profilbildung verantwortlich einzusetzen.

## Autonome Schule im Endbahnhof?

Wie unterschiedlich im deutschsprachigen Raum der jeweilige Gesetzgeber das Thema der Schulautonomie aufgegriffen und geregelt hat, wurde zwischen 2018 und 2021 in einem großen Erasmus+-Projekt mit zehn starken Partnereinrichtungen (unter anderem auch mit der PH NÖ) zur strategischen Partnerschaft untersucht. Neben den dabei festgestellten Gleichheiten und Ähnlichkeiten lässt sich dabei faszinierend feststellen, welche unterschiedlichen Lösungen in Bayern, Hessen, Italien/Südtirol, Schweiz oder Österreich Eingang in die jeweiligen Schulgesetze gefunden haben, immer im Bemühen, für die Jugend die bestmöglichen schulischen Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten sicherzustellen (vgl. Juranek et al., 2018, S. 71–119). Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die Entwicklung der Schulautonomie der österreichischen Schule, eingebettet in eine europäische Schulentwicklung, das Ende der Fahnenstange noch (lange) nicht erreicht hat. Dies gilt sowohl für den pädagogisch-organisatorischen Bereich, als auch für den Personaleinsatz, aber auch für die finanziellen Entscheidungsmöglichkeiten im Bereich der Schulerhaltung. Eines muss jedoch für alle ange-dachten Entwicklungsmöglichkeiten bewusst mitüberlegt werden: Damit Schulautonomie gelingt, muss sich die Rolle und das Führungsverhalten schulischer Führungskräfte inklusive ihrer Aus- und Weiterbildung weiterentwickeln. Dafür braucht es ein an die neuen Möglichkeiten herangebildetes Führungsverhalten von Schulleiter\*innen mit dem Bewusstsein, dass Schule nicht nur eine „pädagogische Organisation“ ist, sondern „Schule als Gesamtbetrieb“ gesehen werden muss (Tscherne, 2022, S. 15). Der Qualifikation dieser neuen Führungskräfte kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, denn je umfassender die Handlungs- und Entscheidungsspielräume sind, desto wichtiger werden umfassende Management- und Leadershipkompetenzen. Schulautonomie bedingt jedoch auch, dass politische Entscheidungsträger\*innen und Schulbehörden einschließlich der Schulaufsicht die eigenverantwortlichen Entscheidungen der autonomen Schule respektieren müssen (Juranek et al., 2018, S. 107).

## Entwicklungspsychologie für Schulautonomieentwicklung

Sie haben nun viel Juristisches über Autonomiebestimmungen und -regelungen gelesen. Lassen Sie mich daher zum Abschluss dieser hoffentlich für Sie interessanten und informativen Seiten das Thema dieser Ausgabe von #schuleverantworten noch von einem ganz anderen Ansatz mit Impulsen von den Neurowissenschaften her beleuchten. So führt der bekannte Arzt Joachim Bauer in seinem Buch *Wie wir werden, wer wir sind* (2022, S. 52) aus:

Wo bleibt angesichts der komplexen Verwobenheit des menschlichen Selbst mit seinem sozialen Umfeld der Freiraum für Autonomie? Sie lässt sich nicht gegen die sozialen Texturen, deren Teil wir sind, durchsetzen, sondern setzt sie voraus. Die Entwicklung und der Erwerb von gelingender

Autonomie ist ein Prozess, der drei entscheidende Voraussetzungen hat. Zunächst muss es einen hinreichend befähigten Akteur geben, der, wenn die Zeit reif ist, Autonomie anstrebt.

Ich denke, die Zeit ist reif dafür – und Sie sind die durch ein entsprechendes Auswahlverfahren gegangen und durch entsprechende Ausbildungslehrgänge (z.B. „Schule professionell führen“) und entsprechende Weiterbildung dafür befähigten Akteur\*innen!

Bauer führt weiter aus:

Autonomieversuche zu unternehmen, bedeutet, bekannte Wege, auf denen man von Begleitern gelenkt und beschützt wurde, zu verlassen. Autonom zu werden, bedeutet also nicht nur, sich neue Möglichkeiten und Chancen zu erschließen, sondern immer auch Wagnisse und Risiken einzugehen.

Eine persönliche Frage: Sind Sie in Ihrem jeweiligen Verantwortungsbereich bereit dazu?

Dies erfordert Mut. Bauer: „Den besitzt nur, wer einen ausreichend starken Selbstkern in sich fühlt.“ (Ebd., S. 53) Diesen Kern nicht nur bei sich – sondern auch im Team des Lehrkörpers und der Schulgemeinschaft zu stärken, ist Führungsaufgabe.

Bauer weiter:

Autonomie erfordert jedoch nicht nur ein starkes Selbst und Mut, sondern auch Besonnenheit und die Anerkennung von Grenzen, womit ihre zweite Voraussetzung genannt ist. Dies hängt davon ab, ob ich einen funktionierenden Selbst-Beobachter habe, der mich darüber informiert, wie Andere mich sehen, und mir hilft, das eigene Schiff zu navigieren. Wer nicht über ihn verfügt, ist zu realistischen Einschätzungen nicht in der Lage, wird sich über- oder unterschätzen und unterliegt einer hohen Gefahr, dass seine Autonomieversuche scheitern.

Wer könnte nun dieser Beobachter einer autonomen Schule und ihrer Führung sein? Schwer zu erraten: Aus meinem Blickwinkel würde ich hierin die Aufgabe der Bildungsdirektion – und natürlich ganz besonders der Schulqualitätsmanager\*innen (SQM) sehen, die schon von ihrer gesetzlichen Aufgabe ihren Schulen professionelle Feedback-Geber\*innen sein sollen (und dafür auch intensiv geschult werden müssen!).

Und noch ein letztes Mal Joachim Bauer:

Leicht übersehen wird, dass für die Entwicklung von Autonomie eine dritte Voraussetzung gegeben sein muss: Menschen bedürfen einer Inspiration, einer Anregung, einer Ermutigung, sich auf den Weg in Richtung Autonomie zu machen. Eine solche Inspiration erreicht den Menschen nicht auf höheren Sphären, sondern nimmt ihren Ausgang von anderen Menschen, meistens von Mentorinnen und Mentoren.

Auch hierin möchte ich nochmals die Aufgaben der SQM und Ihrer Schulbehörde sehen: Anreger\*in und Ermutiger\*in zu sein, im Sinne Ihrer schulischen Möglichkeiten die besten Schritte in Richtung Schulentwicklung für Ihre Schüler\*innen zu setzen.

So wünsche ich Ihnen, verehrte Leser\*innen, zum Abschluss viel Mut, Besonnenheit und Unterstützung, wenn Sie sich vielleicht nun (wieder) animiert fühlen können, Autonomiestritte zu setzen – natürlich in Anerkennung der Grenzen, die der Gesetzgeber uns gibt. Wenn die-



ser Beitrag und auch die weiteren Publikationen dieser Zeitschrift Inspiration, Anregung und Ermutigung zu einer eigenständigen und selbstverantworteten Führungsarbeit sind, dann hat sich Ihr Leseinsatz und unser Schreibaufwand gelohnt.

## Literaturverzeichnis

Bauer, J. (2022). *Wie wir werden, wer wir sind*. Heyne.

Heißenberger, P. (2019). *Berufsbild Schulleiter/in. Europäische Qualifizierungsimpulse*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/Forschung/Innovitas/Broschuere\\_Schulleiter\\_Internet.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Innovitas/Broschuere_Schulleiter_Internet.pdf)

Juranek, M. (1999). *Schulverfassung und Schulverwaltung in Österreich und in Europa*, Band I, 1999, insb. S. 271–376 und Band II, 1999, S. 299–334.

Juranek, M. (2022). *Das österreichische Schulrecht. Einführung in die Praxis* (6. Aufl.). Verlag Österreich.

Juranek, M.; Bott, W.; Fresner, M.; Graf, S. & Sporer, W. (2018). Innovitas. Rechtsvergleichende Analyse im Hinblick auf mögliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiräume von Schulen. *ÖGSR, Schule und Recht*, Nr. 2, Jg. 2018, S. 71–119.

Juranek, M. & Fresner, M. (Hrsg.) (2020). *Selbst ist die Schule im Rahmen des Rechts. Hinweise zur Stärkung der Performanz von Schulleitungen*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie>

Rauscher, E. & Tscherne, M. (Hrsg.) (2019). *Selbst ist die Schule. Eine Handreichung zur Anstiftung autonomer Aktivitäten*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie>

Rauscher, E.; Wiesner, Ch.; Paasch, D. & Heißenberger, P. (Hrsg.) (2019). *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS*. Waxmann. <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie>

Rauscher, E. (1999). *Das Schulautonomie-Handbuch*, hg. v. BMBWK, Wien.

Tscherne, M. (2022). *Die Rolle von schulischen Führungskräften für gelingende Schulautonomie*. Beltz.

## Autor

**Markus Juranek**, Univ. Doz. HR Mag. DDDr MBA, seit 2020 Präsidialleiter der Bildungsdirektion Vorarlberg, von 2006 bis 2014 (Gründungs-)Rektor der Pädagogischen Hochschule Tirol, vorher verschiedene Führungsfunktionen im Landesschulrat für Tirol, zuletzt: Landesschulratsdirektor; Forschung und Lehre zu Schulrecht und öffentlichem Dienstrecht; zahlreiche Bücher, Buch- und Zeitschriftenbeiträge sowie Referententätigkeit (inter)national; Hochschullehrer und Lehraufträge an Universitäten und Päd-



gogischen Hochschulen; Präsident der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht.  
Kontakt: markus.juranek@bildungs-vbg.gv.at

**Petra Heißenberger**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Berufsbild Schulleiter\*in

### INNOVITAS: ein europäisches Projekt zur Schulautonomie

**DOI:** <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a236>

Schulautonomie muss den pädagogischen Diskurs verstärkt anregen! Einen Beitrag dazu leistet das länderübergreifende Projekt INNOVITAS: Es entstanden zahlreiche Publikationen, die zum Gratisdownload auf der von der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich gehosteten Projekthomepage (Schulautonomie\_Materialien) zur Verfügung stehen. Der vorliegende Artikel gibt einen Überblick über das Projekt und die Materialien.

*Schulautonomie, Schulleitung, Berufsbild, Anforderungsprofil, Führungskultur*

### Das Projekt INNOVITAS

Im Rahmen des länderübergreifenden Schulautonomie-Projektes INNOVITAS, das einen Blick über die Grenzen der teilnehmenden Länder Österreich, Schweiz, Deutschland, Südtirol ermöglichte, entstanden zahlreiche Publikationen: Neben dem „INNOVITAS-Handbuch“, in dem Schulautonomie aus historischer und pädagogischer Sicht beleuchtet wird und die unterschiedlichen Ausgestaltungen in den Projektländern beschrieben werden, werden in der Publikation „Selbst ist die Schule“ zahlreiche Beispiele gelebter Schulautonomie-Praxis übersichtlich auf je einer Seite dargestellt und im gleichlautenden Ergänzungsband kommentiert. „Autonomia“ leitet Empfehlungen zur Erstellung eines europäischen Curriculums ab und thematisiert Qualifikationskriterien für Schulleitungen. Die Publikation „Schulautonomie – Perspektiven in Europa“ wird mit einem Gedankenexperiment eingeleitet und beinhaltet Beiträge zur Schulautonomie in Deutschland, Österreich und Südtirol. Sie gibt Einblicke in die internationale Umsetzung von Schulautonomie und beleuchtet den europäischen Diskurs und seine Auswirkungen aus der Perspektive der verschiedenen Projektländer. Die Publikation „20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol“ liefert in ihren Beiträgen wertvolle Erfahrungsberichte aus der Sicht von Autor\*innen aus verschiedenen Ebenen des Bildungswesens in Südtirol, aber auch die Partner\*innen aus dem Projekt INNOVITAS bringen ihre Expertise aus der Außensicht ein. Im Band „Schule und Recht“ sind rechtliche Ausführungen der Partnerländer

des Projektes nachzulesen. Ebenso findet man auf der Projekthomepage Ergebnisdokumentationen und Fragebögen zur Schulautonomie in den Partnerländern. Mit dem Ziel, die gesamteuropäische Diskussion anzuregen, werden in der Publikation „Berufsbild Schulleiter/in“ das Anforderungsprofil und das Berufsbild von schulischen Führungskräften thematisiert. Weiters wird ein gesamteuropäisches Auswahlverfahren von für die Schulleitung qualifizierten Personen diskutiert. Auf diese Publikation wird im vorliegenden Artikel näher eingegangen.

## Zum Führungsverständnis

Das Leitbild für schulische Führungskräfte wird im Curriculum des Hochschullehrganges „Schulen professionell führen – Vorqualifikation“, das im Rahmen des Projektes immer wieder diskutiert wurde, wie folgt formuliert:

Grundlage des Führungsverständnisses österreichischer schulischer Führungskräfte ist ein positives Bild von Menschen, Gesellschaft und Umwelt. Schulische Führungskräfte begreifen Schule als Teil von und Motor für gesellschaftliche/n Entwicklungen. Sie haben Stabilität und Wandel gleichermaßen im Blick. Ihre Visionen, Leitvorstellungen und Ziele sind darauf ausgerichtet, die bestmöglichen Lernbedingungen für alle Schüler\*innen im Sinne der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz zu schaffen. Schulische Führungskräfte nehmen in aller Regel eine systemische Perspektive ein, sie verknüpfen die Ziele und Regeln des Schulsystems mit den Ansprüchen, Wünschen und Bedürfnissen am Standort. Sie sind sich ihrer Verantwortung für die Qualität der Lern- und Lehrprozesse an der Schule bewusst. Sie sorgen für Verbindlichkeit, Transparenz sowie professionelle Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Schulische Führungskräfte sind sich ihrer Führungsrolle & -verantwortung bewusst. Sie sind selbstreflexiv und glaubwürdig, treffen klare und zeitnahe Entscheidungen und gehen nötigenfalls auch Konflikte ein. Ihre Führungshaltung ist grundsätzlich von Vertrauen, Wertschätzung und Erfolgszuversicht geprägt, ihr Umgang mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Partnerinnen und Partnern ist dialogisch, partizipativ und gendgerecht.

Vorausgesetzt wird, dass schulische Führungskräfte über die nötigen Kompetenzen verfügen, um die Einhaltung und Anwendung gesetzlicher Vorgaben und Regelungen sicherzustellen. An die Schulleitungen von selbstverantwortlichen Schulen werden immer höhere Anforderungen gestellt. Es werden neue und komplexere Aufgaben zugeteilt. Viele Schulleitungen fragen sich, wie das denn alles zu schaffen sei. Druck und Belastung steigen. Schulleitungen müssen einerseits entlastet werden, beispielsweise durch den Einsatz von Management-Methoden oder durch Delegieren, und sie müssen andererseits in ihrem Tun professionalisiert werden durch persönliche und prozessuale Gestaltungsstrategien (Regenthal, 2018, IX).

Eine Schulleitung für selbstverantwortliche Schulen muss motivierende Veränderungs- und Entwicklungsprozesse anschieben, fördern und begleiten – zumindest für eine überwiegende Akzeptanz in der Schule sorgen, um den vielfältigen Aufgaben und Anforderungen gerecht zu werden. Dazu muss sie entsprechende Strukturen aufbauen, Bedingungen schaffen und professionelle Management-Methoden einsetzen. (Ebd., S. 17)

## Berufsbild Schulleiter\*in

### Empirische Erhebung

Im Oktober 2018 wurden Fragebögen an zahlreiche Institutionen der am Projekt teilnehmenden Länder Österreich, Bayern, Hessen und Südtirol geschickt. Es ging um (1) die Frage, ob es ein allgemeingültiges Anforderungsprofil für Schulleitungen geben kann/soll oder ob es Kriterien gibt, die gegen ein solches sprechen. Im zweiten inhaltlichen Teil des Fragebogens wurden bezugnehmend auf (2) das europäische Berufsbild der Schulleitungen autonomer Schulen erfüllende und belastende Aufgaben angesprochen. Auch die Frage nach einer Unterrichtsverpflichtung für Schulleitungen wurde gestellt. Unter dem Thema (3) Auswahl von für die Schulleitung qualifizierten Personen wurden Eckpunkte formuliert, die sich auf die Bereiche Leitung und Schulmanagement, Qualitätsmanagement, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Führung und Personalentwicklung, Außenbeziehung und Öffnung von Schule beziehen. Ergänzt wurden Empathie, Belastbarkeit, innovative pädagogische Führung, akademische Basisqualifikationen und Konflikt- und Kommunikationskompetenz. Im vierten Teil des Fragebogens wurden die fünf Dimensionen des Begriffes (4) Führungskultur erläutert. Das Ziel bestand in der Anregung des gesamteuropäischen Diskurses.

### Zum Anforderungsprofil

Für eine Unterscheidung sprechen aus Sicht der Befragten beispielsweise die Berücksichtigung der geografischen Lage und der Schulgröße.

Gegen eine Unterscheidung der Kriterien des Anforderungsprofils wird von den Befragten wie folgt argumentiert (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- Ein Anforderungsprofil für Schulleitungen soll einen großen Bogen für alle spannen.
- Die Anforderungen an Schulleitung sollten so definiert sein, dass es für die Ausübung des Amtes nur eine untergeordnete Rolle spielt, welche Schule geleitet wird.
- Die Anforderungen an eine Schulleitung dürfen sich nicht grundsätzlich unterscheiden.
- Die geforderten Kompetenzen für Schulleitungen sind bei jeder Schule gleich. Daher sollten an alle Schulleitungen vergleichbare Anforderungen gestellt werden, insbesondere hinsichtlich des Führungsverhaltens, des Entscheidungsvermögens und der Berufskenntnisse.
- Aufgabenbereiche und Führungsqualitäten einer Schulleitung müssen unabhängig von der Größe oder der geographischen Lage einer Schule definiert sein.
- Die grundsätzlichen Anforderungen an eine Schulleitung, beispielsweise Kommunikationsfähigkeit und Führung, sind an jedem Schulstandort gleich.
- Leadership-Kompetenzen sind für Schulleitungen aller Schultypen unumgänglich.
- Würde sich das Anforderungsprofil beispielsweise nach der geografischen Lage oder der Schulgröße ausrichten, dann gäbe es plötzlich Schulleitungen mit abgestufter Profession in unterschiedlichen Kategorien.

- Ein flexibler Einsatz und gegebenenfalls ein Schulwechsel müssen bei Schulleitungen möglich sein.
- Das Berufsbild sollte einheitlich sein und eine uneingeschränkte Mobilität zwischen den verschiedenen Schularten und Schulstandorten ermöglichen.

Es muss vermieden werden, dass es Schulleitungen unterschiedlicher „Güte“ gibt (Heißenberger, 2019, S. 17). Eine rechtliche Klärung, ob individuelle Ausschreibungen für Schulleitungen EU-konform wären, wird eingefordert.

In diesem Zusammenhang werden Kompetenzen für die Schulleitung diskutiert und bewertet: Delegieren, Empathie, Entscheidungsstärke, Fähigkeit zur Selbstorganisation, Innovationen einbringen, Kommunikationskompetenz, Konfliktfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Kreativität fördern, Leistungsbereitschaft, Mitarbeiterorientierung, Optimismus, Organisationskompetenz, Personalentwicklung und -führung, Repräsentation der Schule nach Außen, Sachorientierung, Selbstvertrauen, Weiterentwicklung der eigenen Professionalität, Verantwortung für die Qualität des Unterrichts und visionäres Denken

### Leitsatz zum Anforderungsprofil

Es wird vorgeschlagen, „dass es ein gesamteuropäisches Anforderungsprofil für Schulleitungen geben soll, die darin erwähnten Kompetenzen können sich aber in standortspezifischen oder schulartenspezifischen Details unterscheiden.“ (Heißenberger, 2019, S. 49)

### Zum europäischen Berufsbild der Schulleitungen von autonomen Schulen

Ein europäisches Berufsbild von Schulleiter\*innen setzt Verständnis für europäische Politik voraus. Die vergleichende Betrachtung von Bildungssystemen in Europa anhand ausgewählter Beispiele und die Reflexion und Arbeit an den eigenen Schulkonzepten und Strategien zur Europabildung können zur Weiterentwicklung dienen. Diese Aspekte müssen in ein Curriculum für die Ausbildung von Schulleitungen eingearbeitet werden (Regenthal, 2018, S. 22). Die Beschreibung erfüllender und belastender Aufgaben von Schulleitungen, die Erwähnung systematischer Qualitätssicherungssysteme als wesentlicher Aspekt für die Sicherstellung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Bildungsarbeit an der Schule vor Ort, aber auch für das Bildungssystem als Ganzes, und die Diskussion über Freistellung versus Unterrichtsverpflichtung von und für Schulleitungen münden in der (alphabetischen) Auflistung von Aufgabenbereichen der Schulleitung: Anregen des pädagogischen Diskurses im Kollegium, Auswahl von Lehrpersonen, Förderung der Lehrpersonen durch Fortbildungsplanung, Ziele und Visionen, Führen von Mitarbeitergesprächen, Kenntnisse im Schulrecht und der Schulverwaltung, Kommunikation am Schulstandort, Organisation gemeinsamer Aktivitäten im Rahmen der Schulkultur zur Pflege der Beziehungen am Standort, Öffentlichkeitsarbeit, Unterricht hospitieren und rückmelden, Weiterentwicklung des Standortes.

### **Leitsatz zum europäischen Berufsbild der Schulleitungen von autonomen Schulen**

Es wird festgehalten, „dass es Aufgaben gibt, die von Schulleitungen als belastend oder erfüllend bezeichnet werden. Eine einheitliche, für alle Schulleitungen geltende Festlegung ist aufgrund der Berücksichtigung der individuellen Persönlichkeit nicht möglich.“ (Heißenberger, 2019, S. 49)

### **Zur Auswahl von für die Schulleitung qualifizierten Personen**

Es wurden Eckpunkte formuliert, die sich auf die im § 56 Absatz 2 Schulunterrichtsgesetz definierten Bereiche Leitung und Schulmanagement, Qualitätsmanagement, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Führung und Personalentwicklung, Außenbeziehung und Öffnung von Schule beziehen.

#### **Leitung und Schulmanagement**

Dieser Bereich umfasst den Aufbau einer internen Organisationsstruktur an der Schule, die Verantwortung für die Wahrnehmung schul- und unterrichtsorganisatorischer sowie administrativer und verwaltungstechnischer Aufgaben – beispielsweise Klassenzuweisung, Lehrfächerverteilung, Beratung, Amtsschriften und vieles mehr. Auch die Erstellung und Verantwortung des Schulbudgets (soweit vom Schulerhalter zur Verfügung gestellt) und die Wahrnehmung der Interessen der Schule in baulichen und infrastrukturellen Angelegenheiten zählen dazu.

#### **Qualitätsmanagement**

Hier werden die Ergebnisverantwortlichkeit der Schulleitung, der Aufbau einer Feedbackkultur und eines internen Qualitätsmanagements, die Nutzung der jeweiligen Ergebnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung, der Dialog mit und die Rechenschaftslegung gegenüber den Organen der Schulaufsicht gebündelt.

#### **Schul- und Unterrichtsentwicklung**

In diesem Bereich werden insbesondere die Verantwortung für die standortspezifische Umsetzung und Wahrnehmung des bildungspolitischen Auftrags, die strategische Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse, die Sorge für den Aufbau von Strukturen zur Zusammenarbeit und Entscheidungsfindung, für Projektmanagement und Schnittstellenmanagement zwischen Einzelvorhaben, die Sorge für ein gesundheitsförderndes Schulklima und die Sicherung der Partizipationsmöglichkeiten der Schulpartner genannt.

#### **Führung und Personalentwicklung**

Bei diesem Thema geht es um die Wahrnehmung der gesetzlichen Dienstpflichten als Schulleitung, die Entwicklung von Leitvorstellungen für die Gestaltung der Lernprozesse und des

schulischen Lebens sowie die Initiierung eines entsprechenden Diskurses an der Schule, die Gestaltung wirksamer Informationsflüsse und Kommunikationsprozesse, die Umsetzung der Prinzipien von Gender- und Diversity-Management, Konfliktregelung und Mitarbeiterführung, die Förderung der professionellen Entwicklung und Stärkung der Lehrpersonen und Teams sowie die Erstellung von Fort- und Weiterbildungsplänen für die Schule.

### **Außenbeziehung und Öffnung von Schule**

Dieser Bereich meint insbesondere die aktive Pflege der Kontakte zu den Erziehungsberechtigten, die Kooperation mit den Schulbehörden und Schulerhaltern sowie mit Partner\*innen aus den pädagogischen, sozialen und psychologischen Bereichen, die Öffnung der Schule und die systematische Pflege der Kontakte zum schulischen Umfeld, beispielsweise zu Wirtschaftsunternehmen, Organisationen, Abnehmerinstitutionen und Zubringerschulen und zu außerschulischen Expert\*innen sowie die Pflege der europäischen und internationalen Orientierung.

### **Leitsatz zur Auswahl von für die Schulleitung qualifizierten Personen**

„Ein komplexes Verfahren zur Auswahl von für die Schulleitung qualifizierten Personen sollte vor allem die Kompetenzen und die Persönlichkeit der Bewerber\*innen in den Fokus stellen.“  
(Heißenberger, 2019, S. 49)

### **Führungskultur**

Die Diskussion der fünf Dimensionen der Führungskultur – das sind die personale Dimension, die soziale Dimension, die sinnorientierte Dimension, die organisationale Dimension und die systemische Dimension<sup>1</sup> – regt den europäischen Dialog an.

### **Leitsatz zur Führungskultur**

„Die fünf Dimensionen des Begriffes Führungskultur sollen ineinandergreifend zu einer Schulkultur werden, diese steht in engem Zusammenhang mit dem Habitus der Schulleitung.“  
(Heißenberger, 2019, S. 49)

### **Fazit**

Als erster Schritt wurde innerhalb der Projektgruppe über das Thema Berufsbild diskutiert, die Sichtweisen der teilnehmenden Länder wurden eingebracht, eine Publikation ist erschienen. Nun muss die Thematik weiter und mit Nachdruck disseminiert werden. Dies erfolgt durch das Thematisieren selbiger in den einzelnen Ländern – beispielsweise durch das Anregen des Diskurses in Gruppen schulischer Führungskräfte oder im Aufnehmen der Thematik



in Lehrveranstaltungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Das Aufnehmen der Thematik in zukünftigen Projekten ist wünschenswert, aber noch offen.

## Literaturverzeichnis

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2021): *Curriculum Hochschullehrgang Schulen professionell führen – Vorqualifikation*. [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/710\\_820\\_PHNOE\\_Vorqualifikation\\_Schulmanagement.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/710_820_PHNOE_Vorqualifikation_Schulmanagement.pdf)

Heißenberger, P. (2019). *Berufsbild Schulleiter/in. Europäische Qualifizierungsimpulse*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/Forschung/Innovitas/Broschuere\\_Schulleiter\\_Internet.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Innovitas/Broschuere_Schulleiter_Internet.pdf)

Regenthal, G. (2018). *Schulmanagement kompakt. Professionelle Praxishilfen zur Entlastung im Schulalltag*. Wolters Kluwer.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Wikipedia (o.J.): *Führungskultur in der Schulpädagogik*. Abgerufen am 31.08.2022 von [https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%BChrungskultur\\_in\\_der\\_Schulp%C3%A4dagogik](https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%BChrungskultur_in_der_Schulp%C3%A4dagogik)

## Autorin

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

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

Kontakt: [petra.heissenberger@ph-noe.ac.at](mailto:petra.heissenberger@ph-noe.ac.at)

**Erwin Rauscher**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Mut zum pädagogischen Imperativ!

Schulautonom handeln ist, dem eigenen pädagogischen Gewissen zu folgen

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a250>

Schulautonomie ist Mit- und Selbstverantwortung innerhalb eines gesetzlichen Rahmens, mitverantwortlich gelebte Freiheit, nicht aber Freizügigkeit als Widerspruch gegenüber Obrigkeit. Der Beitrag illustriert dies mit einer Anleihe an Immanuel Kants berühmtes *Sapere aude*. Die bekannten pädagogischen Leitwerte transponierend, werden im Verständnis Kants philosophische, ethische und soziale Parameter angeboten: Güte, Würde, Ermächtigung, Vertrauen und Mut: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen ...“

*Kant, Mut, Freiheit, Verantwortung*

The time is out of joint: O cursed spite,  
That ever I was born to set it right!  
Nay, come, let's go together.

*Hamlet I, 5, 190–192*

*Time out of joint* – Zeit und Welt aus den Fugen?<sup>1</sup>

Klimawandel, Corona, Ukrainekrieg – alles Folgen des menschlichen Fingerabdrucks im 21. Jahrhundert? Von Adorno kennen wir das fatale Wort: „Nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch, und das frisst auch die Erkenntnis an.“<sup>2</sup> Wie ändern sich unser Schulleben und Unterricht durch den Krieg in Europa? Wer, wenn nicht ein\*e Schulleiter\*in, übernimmt dafür die Verantwortung?

*To set it right* – Schule, Ort, um zurechtzurücken?

*Bildungs(gelingens)verantwortlichkeit* ist (nicht erst heute) die eigentliche gesellschaftliche Dimension für die Schulpädagogik – als Aufgabe an uns, für uns alle. Wer, wenn nicht die Schule, ist verantwortlich? Wer, wenn nicht ihre Leiter\*innen als Statthalter\*innen für und

Influencer\*innen von Bildung? Wann, wenn nicht heute, bestehen dafür Anlass, Grund und Notwendigkeit?

*Let's go together* – vom buchstabenkonformen Gehorsam zu selbstverantwortlichem Tun?

Autonomie ist mitverantwortlich gelebte Freiheit. Schulautonomie ist die Hoffnung, Führungskultur<sup>3</sup> als diese Freiheit lebendig zu halten und zu gestalten. Sie kann nicht verordnet, sie kann nur erworben und gelebt werden. Im je einzelnen schulischen Tun ist sie der realisierte Versuch, dem pädagogischen Gewissen zu folgen.

## Autonomie als Aufklärung 5.0

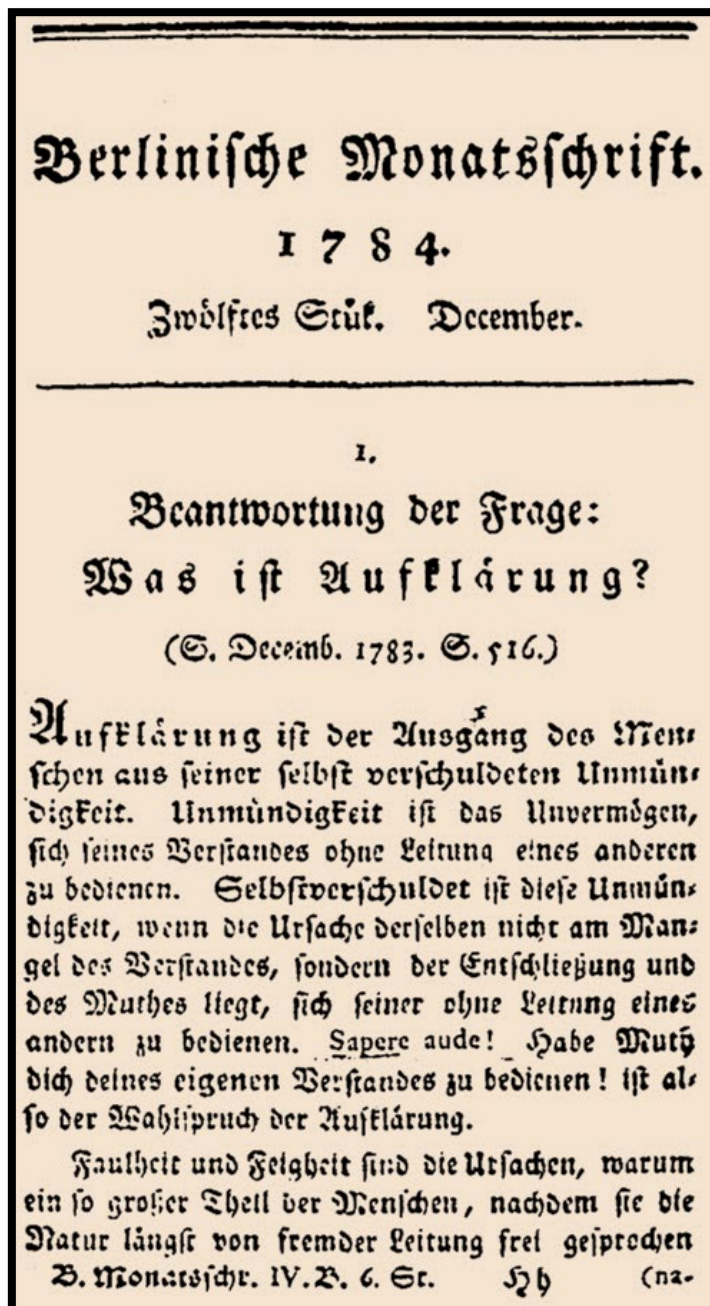
Wer über Digitalisierung spricht, nullpunktet gerne, und er tut es, den Schulnoten folgend, heute bereits bis zur Ziffer Fünf: Lernen 1.0 war Sammeln: Brockhaus, Enzyklopädien, tabellarisches Wissen speichern, Wissen per se. Lernen 2.0 war selbstorganisiert: Self Organized Learning, eigeninitiativ und selbstlernkompetent, lernseitige Didaktik, User Generated Content, Blended Learning. Lernen 3.0 war eine Antwort auf das Web 3.0: Auswählen, Vernetzen: Informationen, miteinander vernetzt, ergeben Wissen. Wissen mit Anwendungsbezug ergibt Können. Können mit Wollen verbunden ergibt Handeln. Lernen 4.0 hat neue Formen der Reflexion und Solidarität gebracht: Lesson and Learning Studies, Inverted Classroom usw.

Was macht uns Menschen mündig? Wie können wir selbst denkend, aufgeklärt autonom Schule gestalten und mitverantworten? Auch in einer freien Gesellschaft ist Freiheit bedroht – mit ihr das selbstständige Denken und das mitverantwortliche Handeln. Ein großer Feind ist die Gewöhnung. Es gibt sie in vielen Formen: Hörigkeit gegenüber Social Media, Political Correctness, Gruppendruck, blinde Regelbefolgung, Bequemlichkeit, Obrigkeitsgehorsam, Nur-nicht-auffallen-Wollen, Gleichgültigkeit und Resignation, Mutlosigkeit u.v.m.

Aufklärung mag heute längst Geschichte sein: Beginnen wir, sie an unseren Schulen als Autonomie neu zu leben, als Führungs- und Gestaltungskultur von Schule, mitverantwortlich im Anthropozän. Denn Autonomie als mitverantwortlich gelebte Freiheit fordert und fördert Denken als Wurzel, Gespräch als Medium, Verantworten als Grund, Entscheiden als Folge und Verbessern als Ziel. Das freilich sind die Aktionsformen gelebter Schulautonomie.

## Der pädagogische Imperativ

Wer kennt nicht Immanuel Kants weltberühmten, vielzitierten *Kategorischen Imperativ*? Aufklärerisches Handeln im Sinne Kants stellt – ebenso wie autonomes Tun im Kontext von Schulentwicklung – den Menschen über das System, das Gewissen über das Recht, die Vision über die Gewöhnung, Freude und Geist über Neigung und Buchstaben, Ermöglichung, Anstiftung, Impulsgebung über Kontrolle und Regelbefolgung, Gelassenheit über Macht und ihre Ausübung, Toleranz über Pflichtbewusstsein, Präzision in der Sache über Formalismen auf Papieren, Freiheitsmut über Obrigkeitsgehorsam und Dialog über Anweisung oder Weisung.



Ersetzen wir in Kants kategorischem Imperativ – den wir ja alle kennen – einfach nur *Aufklärung* durch *Autonomie* und *Mensch* durch *Schule*:

*Autonomie ist der Ausgang der Schule aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich ihres Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht im Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. „Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ ist also der Wahlspruch der Autonomie.*

Dieses kantische „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen ...“ kann ein zentraler Gedanke und Anspruch und Zumutung für den schulinternen Autonomiediskurs werden!

Kants Botschaft, unmissverständlich transponiert, bedeutet nämlich: Autonomie ist weder ein Produkt und ein Ziel, das man erreichen kann, wenn man nur das tut, was man selbst tun will, noch eines, wenn man genau das tut, was man tun soll. Schulautonomie kann nicht verordnet werden: Schulentwicklung darf niemals eine undialogische Anschafferei sein, niemals

Besserwisserei statt Bessermachen.<sup>4</sup> Sie braucht *immer* die Lebendigkeit des Standorts und die Beteiligung seiner betroffenen Menschen. Schulautonomie beinhaltet implizit das seltsame Paradox: Sie kann nicht verordnet werden. Sie muss erworben, gelebt, vereinbart, auf Gültigkeit und Wahrheit hin geprüft und zyklisch überprüft werden.

## Fünf Paradigmen zur Schulautonomie

### (1) Schulautonome Führung braucht Güte

An unseren Schulen, mitunter weit diesseits der jüngst erneut kritisierten Modewörter pädagogischer Lehrerbildung in den neuen Lehrplänen „zwischen fachlichen, überfachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen“<sup>5</sup>, aber nahe bei den uns anvertrauten Kindern, könnte jener Sänger Bertolt Brechts unseren Lehrpersonen das unzeitgemäße Wort zurufen: „Es verläuft das Kälbchen sich, wenn der Hirte schläft.“<sup>6</sup> Manche Lehrkraft mag mit Ernst und Güte an jene Aufgaben denken, die sich Bertolt Brecht vielleicht gerade auch für unsere Welt der Schule und des täglichen Unterrichtens wünscht:

Dass da gehören soll, was da ist,  
Denen, die für es gut sind, also  
Die Kinder den Mütterlichen, damit sie gedeihen,  
Die Wagen den guten Fahrern, damit gut gefahren wird,  
Und das Tal den Bewässerern, damit es Frucht bringt.<sup>7</sup>

Diesseits aller Pädagogik der Schlagworte und ihrer Methodologien reduziert es die schulpädagogische Aufgabe auf das Eigentliche: die Kinder, auf dass sie gedeihen; die Lehrer\*innen, auf dass sie mit den Wägelchen ihrer Handwerkszeuge gut fahren; die Lehrerbildner\*innen, auf dass sie nicht von den Bergen herabschreien, sondern im Tal säen, damit die Ernte gut sei.

### (2) Schulautonome Führung schenkt Würde

Würde ist kein Privileg, verleiht keine feudalistische Amtsgewalt mehr, aber sie kennzeichnet persönliche Einzigartigkeit und Ausstrahlung. Von Kants „Sittlichkeit [...] ist dasjenige, was allein Würde hat“<sup>8</sup> über den wunderbar hinweisenden Leadership-Vers Friedrich Schillers ...

Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben,  
Bewahret sie!  
Sie sinkt mit euch! Mit euch wird sie sich heben!<sup>9</sup>

... findet sich der schulrelevante Weg zu Mira Lobes wohl ebenso zurecht weltberühmtem Kleinen Ich-bin-ich<sup>10</sup>. Das hat auch Harmut Rosa erkannt, wenn er resümiert: „Ohne Liebe, Achtung und Wertschätzung bleibt der Draht zur Welt – bleiben die Resonanzachsen – starr und stumm.“<sup>11</sup> Schulautonome Führungskultur also ist auch, die Resonanzachsen aller Personen der Schulgemeinschaft dahingehend zu stärken, dass jede\*r Einzelne im Sein a priori

wertgeschätzt, im Tun befördert, ohne zu indoktrinieren stimuliert, ohne zu beschleunigen aktiviert wird, und dass dazu Anreize geschaffen werden.

### (3) Schulautonome Führung fördert Ermächtigung

In der pädagogischen Fachsprache wurde dafür der Begriff *Mentoring* entwickelt. Mentoring als Führen heißt nicht, von den eigenen Erfolgen berichten. Denn Mentoring ist: andere erfolgreich machen. Nicht: Fördere die Guten. Sondern: Fördere das Gute in allen! Führung in der Form des Mentoring ist deshalb keine Besserwisserei, aber soll zum Bessermachen führen. Ein\*e gute\*r Mentor\*in teilt Hoffnung aus. In Großmeister Goethes Worten:

Wenn wir [...] die Menschen nur nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter; wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollten, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind.<sup>12</sup>

Führungskultur im Mentoring ist es, Materialien aufzubereiten, Ideen anzubieten und als *critical friend* entgegenzunehmen, um auf jenes vielbenannte Weltwissen Neugierde zu schüren, sie auch zu sättigen und vor allem zu vernetzen. Pädagogische Professionalität ist nichts mehr und weniger als Ideenreichtum zu teilen statt Eskalationsprozess; gemeinsam Perspektiven zu entwickeln statt nur Erfahrungen zu teilen.

### (4) Schulautonome Führung hat Mut

Mut ist ein Bemühen des Willens, die eigene Denkkraft auf sittlich gute Ziele zu fokussieren, in komplexen Situationen Durchhaltevermögen auszuweisen, Risiken intelligent auszuloten und auf sie einzugehen, Lösungsorientierung gegenüber Gewöhnung und Annehmlichkeit zu präferieren, Handlungen besonnen vorzubereiten und zu setzen, selbst zuversichtlich zu sein und diese Zuversicht zu vermitteln, faktenbasierte und umsichtige Entscheidungen beziehungsnahe und menschenfreundlich zu treffen. Mut generiert Nächsten-Hilfe als unterstützendes Tun.

### (5) Schulautonome Führung spendet Vertrauen

Schon Demokrit hat eingefordert, nicht allen in Allem, sondern im Jeweiligen den Zuständigen zu vertrauen.

Traue nicht allen, sondern den Bewährten.  
Denn jenes ist einfältig, dies verständig.<sup>13</sup>

Blindes Vertrauen ist Schwäche, bedachtes ist Führungsstärke. Vertrauen öffnet, Misstrauen verschließt. Wo Sicherheit ohne Wahlfreiheit herrscht, braucht es kein Vertrauen. Delegierte Wahlfreiheit erhöht die eigene Verletzlichkeit, aber die Erwartung der positiven Entwicklung befördert eben diese. Vertrauen wächst, indem man Information transparent und fokussiert weitergibt. Das Zurückhalten von Information ist blindes Ausleben eines Machtkalküls. Ver-

trauen reduziert Komplexität durch Subsidiarität. Wenn Lehrer\*innen möglichst viel von dem tun können, was sie selbst tun wollen, machen sie alles, was sie tun müssen, besser.

Immanuel Kants Kategorischer Imperativ lässt sich also durch die Parameter Güte, Würde, Ermächtigung, Vertrauen und Mut transformieren in den pädagogischen Imperativ als Anstiftung zum schulautonomen Tun. Dieser Aufruf im Sinne Kants dazu, nicht darauf zu warten, dass Autonomie von irgendwo oben verordnet wird, sondern sie nach bestem Wissen und Gewissen an der je eigenen Schule, im je eigenen Verantwortungsbereich und -modell zu leben, lässt sich in einem einfachen Kindergedicht modellieren:

Es kommt kein Prinz, der dich erlöst,  
wenn du die Jahre blöd verdöst,  
wenn du den Verstand nicht übst,  
das Denken stets auf morgen schiebst.

Es kommt kein Prinz, der dich umfängt,  
von nun an deine Schritte lenkt.  
Befrei dich selbst vom Dauerschlaf,  
sonst bleibst du nur ein armes Schaf.

Es kommt kein Prinz mit einem Kuss,  
macht nicht mit deinen Sorgen Schluss;  
es bringt dich auch kein Königssohn,  
vom Kochtopf auf den Herrscherthron.

Du kannst dir selbst dein Leben bauen,  
musst allen deinen Kräften trauen.  
Mach noch heute den Versuch,  
und pfeif auf den Prinzen im Märchenbuch.<sup>14</sup>

Noch kürzer und prägnanter hat es Arthur Schopenhauer anno 1819 formuliert: „Vor Kant waren wir in der Zeit; jetzt ist die Zeit in uns.“<sup>15</sup>

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Eine wissenschaftskonforme und ausführliche Auseinandersetzung vgl. in Rauscher, E. (2019). Schulautonomie – Kant'sche Aufklärung 5.0? Ein Gedankenexperiment. In E. Rauscher, C. Wiesner, D. Paasch & P. Heißenberger (Hrsg.), *Schulautonomie – Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS* (S. 11–18). Waxmann. Vgl. weiters in Rauscher, E. (2020). Führung ist Kultur. Autonome Schulleitung im Anthropozän. In Ders. (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 35–82). Pädagogische Hochschule Niederösterreich. [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/Forschung/Innovitas/innovitas-handbuch\\_Internet.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Innovitas/innovitas-handbuch_Internet.pdf)

<sup>2</sup> Kiedaisch, Petra (Hrsg.) (1995). *Lyrik nach Auschwitz. Adorno und die Dichter*. Reclam, S. 10.

<sup>3</sup> Vgl. die begriffliche Verwendung im vom Autor federführend mitgestalteten definitorischen Bestimmungsversuch in [https://de.wikipedia.org/wiki/Führungskultur\\_in\\_der\\_Schulpädagogik](https://de.wikipedia.org/wiki/Führungskultur_in_der_Schulpädagogik), abgerufen am 04. 09. 2022.

<sup>4</sup> Vgl. Rauscher, Erwin (2012). *Schule sind WIR. Bessermachen statt Schlechtreden*. Residenz Verlag, passim.

<sup>5</sup> Lehrer-Kritik an neuen Lehrplänen, in: <https://apa.at/news/lehrer-kritik-an-neuen-lehrplaenen/#:~:text=Kritik%20%C3%BCben%20Lehrervertreter%20an%20den,deren%20Begutachtungsfrist%20am%20Montag%20endete>, abgerufen am 20. 09. 2022.

<sup>6</sup> Bertolt Brecht: *Der kaukasische Kreidekreis*, 4. Akt.

<sup>7</sup> A.a.O., 6. Akt.

<sup>8</sup> Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, in *Gesammelte Schriften*, Berlin 1902–1923, AA, Band IV, S. 435.

<sup>9</sup> Friedrich Schiller: Die Künstler, in *Sämtliche Werke*, München 1962, Band 1, S. 178.

<sup>10</sup> Lobe, Mira (1972). *Das kleine Ich-bin-ich*. Jungbrunnen.

<sup>11</sup> Rosa, Hartmut (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp, S. 25.

<sup>12</sup> Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Vollständige Ausgabe der 8. Bücher, Neuausgabe Berlin 2016, 8. Buch, S. 454.

<sup>13</sup> Hermann Diels & Walter Kranz (Hrsg.) (1903–1910). *Die Fragmente der Vorsokratiker*. 3 Bände, S. 67.

<sup>14</sup> Josef Reding: Pfeif auf den Prinzen, in Wolfgang Mieder (Hrsg.), *Deutsche Sprichwörter und Redensarten*, Reclam 1979, S. 70.

<sup>15</sup> Arthur Schopenhauer: *Die Welt als Wille und Vorstellung*, Bd. 1, J. Beck, Altenmünster 2015, S. 353.

## Autor

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

Kontakt: [erwin.rauscher@ph-noe.ac.at](mailto:erwin.rauscher@ph-noe.ac.at)



**Stephan Gerhard Huber**

Pädagogische Hochschule Zug, Johannes Kepler Universität Linz

**Larissa Lusnig**

Universität Erfurt

# Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz

## Problemlagen, Hauptursachen und Lösungsansätze – ein Überblick zum Diskurs über den Lehrkräftemangel in Schulen

**DOI:** <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a244>

Eine große Herausforderung für viele Schulen ist der aktuelle Personalmangel. Es fehlen v.a. Lehrkräfte, aber auch anderes pädagogisches Fachpersonal. Diese Anforderungssituation zeigt sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz, auch wenn es nationale und regionale Unterschiede gibt. Der vorliegende Artikel gibt einen Überblick zu den Problemlagen und Hauptursachen. Dazu gehören vor allem die Pensionierungswellen, der starke Zuwachs an Schüler\*innen, teilweise schwierige Arbeitssituationen der Lehrer\*innen, hohe Abbrecherquoten in den ersten Berufsjahren und vermehrte Teilzeitarbeit. Es werden ausgewählte kurzfristige und nachhaltige Lösungsansätze skizziert, wie zum Beispiel die Verbesserung der Arbeitssituationen von Lehrer\*innen, um den Beruf attraktiver zu gestalten (Berufswahl), und die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass Personen im Lehrerberuf verbleiben (Berufsverbleib). Es gibt verschiedene weitere Lösungsansätze in der Diskussion, wie zum Beispiel den Ausbau von multiprofessionellen Teams bis hin zu radikaleren Ansätzen der Reorganisation von Schule, besonders unter der Perspektive des digitalen Wandels und der Lehr-Lern-Forschung mit einer anderen Gestaltung und Rhythmisierung des Schulalltags weg vom Klassen- und Unterrichtsstundensystem mit einem festen Zeittakt.

*Lehrkräftemangel, Personalmangel, Arbeitssituation, Berufswahl, Berufsverbleib*

Viele Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz haben derzeit mit einem Lehrkräftemangel zu kämpfen. Die Problemlage gestaltet sich in den einzelnen Regionen der DACH-Länder (Deutschland, Österreich, Schweiz) jedoch sehr unterschiedlich. Das Thema stellt sowohl die Schulen als auch die Bildungspolitik vor große Herausforderungen. Lehrer\*innen müssen teilweise zwei Klassen gleichzeitig unterrichten, der Unterricht fällt aus, der Lern-

stand bzw. die Lernentwicklung der Schüler\*innen und damit der Anspruch an eine hohe Qualität von Bildung bleiben auf der Strecke, so die Annahmen, und die Belastung der Lehrer\*innen steigt immer weiter an.

Die Arbeitsbedingungen der Lehrer\*innen sind teilweise sehr schwierig geworden. Viele Lehrer\*innen arbeiten mit einem Teilzeitpensum (BFS, 2017; SKBF-CSRE, 2018, Statistisches Bundesamt, 2022) und in einer Schweizer Studie nennt ein Viertel davon die starke berufliche Belastung als Grund für die Reduktion des Arbeitspensums (Brägger, 2016). Einige geben ihren Beruf als Lehrer\*innen sogar auf. Dadurch verstärkt sich der Lehrkräftemangel noch weiter und immer weniger Menschen möchten als Lehrer\*innen an einer Schule arbeiten. Ein Teufelskreis, der durchbrochen werden muss. Aber wie? Hier sind nicht nur die Schulen gefordert, die nun Personalmarketingmaßnahmen einleiten, ihre Websites verbessern, Schulvideos auch über Social-Media-Kanäle teilen, Praktikant\*innen direkt akquirieren etc., sondern auch die Schulverwaltung und Schulaufsicht und natürlich auch die Politik.

Der vorliegende Artikel gibt einen Überblick zu den aktuellen Problemlagen des Lehrkräftemangels in den DACH-Ländern, fasst Gründe für den Mangel zusammen und stellt dar, welche möglichen Maßnahmen des Gegensteuerns derzeit thematisiert werden und vertieft zur Diskussion gestellt werden sollten.

## 1. Problemlagen

Der nachfolgende Abschnitt fasst die Befunde zum Lehrkräftemangel für Deutschland, Österreich und die Schweiz zusammen, so wie die entsprechende Datenlage es zulässt.

### Deutschland

Dem Nationalen Bildungsbericht (2022) zufolge ist die Anzahl an Lehrkräften an den allgemeinbildenden Schulen um 3% angestiegen (gut 25.000 Lehrer\*innen), dennoch gibt es einen Mangel an Lehrer\*innen. Vor dem Schuljahresbeginn 2022/23 fehlten an den Schulen mindestens 30.000 Lehrer\*innen (Deutsches Schulportal, 2022). Die Kultusministerkonferenz (KMK) prognostiziert, dass bis 2035 gut 23.800 Lehrer\*innen an den Schulen fehlen werden (KMK, 2022). Klemm (2022) hingegen hat berechnet, dass es bis 2035 127.100–158.700 Lehrer\*innen zu wenig geben wird. Klemm zieht in seine Berechnungen zusätzlich drei aktuelle Maßnahmen der Bildungspolitik mit ein: die Inklusion, die Förderung von Kindern mit herausfordernden sozialen Lagen und den Ausbau von Ganztagsbetreuung in Grundschulen. In seiner Berechnung wird angenommen, dass es gut 100.000 weniger neu ausgebildete Lehrer\*innen geben wird, als von der KMK geschätzt. Die Schätzung der KMK für neu ausgebildete Lehrer\*innen deckt sich nach Klemm (2022) nicht mit der Entwicklung der Anzahl von Lehramtsstudierenden und Schulabsolvent\*innen.

In einer weiteren Berechnung wurde für Nordrhein-Westfalen der fachspezifische Mangel an ausgebildeten Lehrer\*innen an den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II

ins Visier genommen. Bis zum Jahr 2030 wird das Problem mangelnder Lehrer\*innen in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) besonders groß sein. Nur ein Drittel der offenen Stellen für MINT-Lehrer\*innen, die 2030 verfügbar sein müssen, wird besetzt werden können (Klemm, 2020). Tabelle 1 zeigt die angenommene Entwicklung der Anzahl von MINT-Lehrer\*innen in NRW zwischen 2019 und 2030 (Klemm, 2020). In den Bundesländern ist der Lehrkräftemangel unterschiedlich ausgeprägt. Nordrhein-Westfalen hat mitunter die meisten Probleme, die Stellen für Lehrer\*innen zu besetzen. Am 1. Juni – vor dem Schuljahresbeginn 2022/23 – waren in Nordrhein-Westfalen beispielsweise noch 4.369 Stellen für Lehrer\*innen unbesetzt (Schulministerium NRW, 2022).

Unterrichtsfach	Lehrkräfte 2018/19 (Ist-Werte)	Lehrkräfte 2030/31*	2030/31 in % von 2018/19
Biologie	11.509	6.581	57,0
Chemie	6.410	4.122	64,3
Informatik	2.190	1.395	63,7
Mathematik	19.547	13.505	69,1
Physik	6.224	4.010	64,4
Technik	2.954	1.439	55,5
MINT-Fächer	48.834	31.052	63,6

Tabelle 1: Entwicklung Anzahl MINT-Lehrkräfte in NRW

\* Verringerung infolge des Ausscheidens aus dem Schuldienst. | Tabelle aus: Klemm, 2020

## Österreich

Auch der aktuelle Bildungsbericht für Österreich geht von einem zunehmenden Lehrkräftemangel in den nächsten zehn Jahren aus (BMBWF, 2021). Der aktuelle Mangel an Lehrer\*innen ist nach jüngsten Informationen der Bundesländer unterschiedlich ausgeprägt. Zum Beispiel gab es im Juni dieses Jahr im Bundesland Wien gut 1.000 Bewerbungen weniger als sonst und in Vorarlberg herrscht schon seit Jahren ein Mangel an Lehrer\*innen. In Niederösterreich und dem Burgenland konnten hingegen alle Stellen für Lehrer\*innen besetzt werden. Auch in Bezug auf die Fächer ist der Lehrkräftemangel in Österreich unterschiedlich stark ausgeprägt. Besonders viele Lehrer\*innen fehlen in den Fächern der Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik. Bei den Fächern Geografie, Psychologie, Fremdsprachen (bis auf Englisch), Geschichte und Philosophie gibt es sogar ein Überangebot an Lehrer\*innen (Vienna Online, 2022).

## Schweiz

Auch in den Schweizer Kantonen gestaltet sich der Mangel an Lehrer\*innen unterschiedlich. Nach aktuellen Berichten konnte der Kanton Zürich beispielsweise fast alle offenen Lehrstellen besetzen, allerdings mit Personen ohne Lehrdiplom. Im Kanton Bern waren hingegen kurz

vor Start des Schuljahres 2022/23 noch 130 Stellen unbesetzt, im Aargau waren es 223 offene Stellen (Meier, 2022). Bis 2025 ist vor allem in den Kantonen Basel-Stadt, Graubünden, Thurgau und Appenzell Innerrhoden mit einem steigenden Bedarf an neuen Lehrer\*innen zu rechnen (BFS, 2017). Diese Kantone werden vom Bundesamt für Statistik genannt und der Bedarf wurde aus dem erwarteten Anstieg an Schüler\*innen und der erwarteten Anzahl an Lehrer\*innen errechnet. Die letzten Berechnungen sind allerdings aus dem Jahr 2017. Bereits im Bildungsbericht Schweiz von 2018 wurde ein Lehrkräftemangel prognostiziert (SKBF-CSRE, 2018). Der letzte Bildungsbericht für die Schweiz ist aus dem Jahr 2018. Ein aktualisierter Bildungsbericht für die Schweiz wird für 2023 erwartet. Die letzten Berechnungen zu Szenarien für 2016–2025 für die Entwicklung der Anzahl und Pensionierungen von Lehrer\*innen in der Schweiz vom Bundesamt für Statistik basieren auf Statistiken bis zum Jahr 2025. Besonders für die Schweiz fehlt es derzeit an aktualisierten Zahlen zu dem Thema Lehrkräftemangel von offizieller Stelle.

## 2. Ursachen

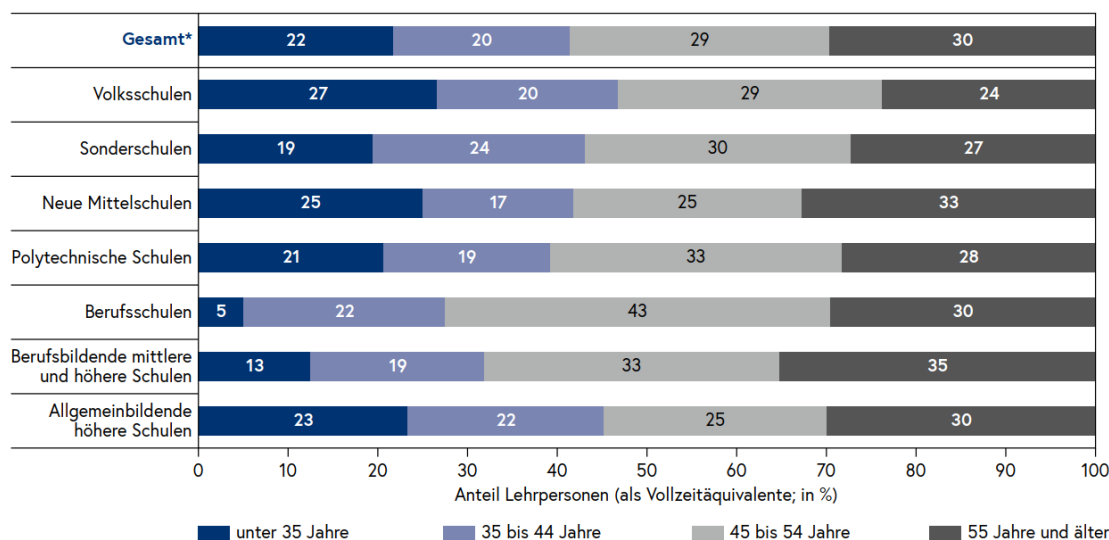
Im folgenden Abschnitt werden exemplarisch wichtige Ursachen für den Lehrkräftemangel in den DACH-Ländern zusammengefasst.

### Steigende Anzahl der Schüler\*innen

Die Anzahl der Schüler\*innen steigt in allen DACH-Ländern derzeit an. Ein Anstieg an Lehrer\*innen ist jedoch nicht zu erwarten (BMBWF, 2021; Klemm, 2022). In der Schweiz werden beispielsweise dem letzten Bildungsbericht (2018) zufolge in den Jahren zwischen 2018 und 2025 13% mehr Schüler\*innen erwartet (SKBF-CSRE, 2018). Allein aus dieser Prognose ergibt sich bereits ein zunehmender Lehrkräftemangel.

### Pensionierungswelle

In allen DACH-Ländern werden seit einigen Jahren sehr viele Lehrer\*innen pensioniert (BMBWF, 2021; Klemm, 2022; SKBF-CSRE, 2018). Während beispielsweise in Deutschland im Jahr 1994 noch 120.010 Lehrer\*innen pensioniert wurden, waren es im Jahr 2019 432.520 Lehrer\*innen (WiWo, 2020). Im Schuljahr 2019/20 waren in Österreich 30% der Lehrer\*innen 55 Jahre oder älter. In spätestens zehn Jahren werden diese Lehrer\*innen pensioniert werden. 29% der Lehrer\*innen waren in diesem Schuljahr zwischen 45 und 54 Jahre alt (siehe Abb. 1). Diese Anzahl der bevorstehenden Pensionierungen wird im aktuellen Nationalen Bildungsbericht für Österreich als „große Herausforderung für die Personalplanung und -entwicklung“ gewertet (BMBWF, 2021, S. 42). Die Pensionierungswelle ist demnach auch in Österreich ein anhaltendes Problem. Das bedeutet, dass es mehr neue Lehrer\*innen braucht und die derzeitigen Lehrer\*innen möglichst gehalten werden müssen, damit sich die Schere nicht noch weiter öffnet.



Anmerkungen: Die Werte für Statutschulen sind nicht dargestellt, finden sich aber im Online-Datenmaterial. Außer Lehrpersonal an Bundessportakademien und Schulen und Akademien des Gesundheitswesens. \* inkl. Lehrpersonen an Statutschulen.  
 Quelle: Statistik Austria (Lehrerstatistik). Darstellung: IQS.

Abb. 1: Altersverteilung der Lehrer\*innen in Österreich | Quelle: BMBWF, 2021

Auch in der Schweiz ist die Anzahl an Pensionierungen derzeit noch immer hoch, wenn auch für die nächsten Jahre ein Abflachen dieses Effekts erwartet wird. 1998 waren noch 20% der Lehrer\*innen älter als 50 Jahre, zwischen den Jahren 2009 und 2012 waren es hingegen 34%. Seitdem geht die Anzahl der Lehrer\*innen, die über 50 Jahre alt sind, leicht zurück. In den kommenden Jahren soll sie unter 30% sinken (BFS, 2017; SKBF-CSRE, 2018).

### Teilzeitbeschäftigung

Erhöhte Teilzeitpensen der Lehrer\*innen sind ebenfalls in allen DACH-Ländern zu finden. In der Schweiz ist die Teilzeitbeschäftigung von Lehrer\*innen sehr hoch, auch höher als in anderen Berufen mit ausgeprägter Frauenquote (BFS, 2017; SKBF-CSRE, 2018). Der durchschnittliche Grad der Beschäftigung liegt über die Kantone hinweg bei ca. 60% (s. Abb. 2). Gut 40% der PH-Absolvierenden arbeiten mit einem Pensum von 50 bis 89%, fast 10% der PH-Absolvierenden arbeiten mit einem Teilzeitpensum von weniger als 50% (BFS, 2019). In Deutschland arbeiteten an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2020/2021 etwa 40% der Lehrer\*innen mit einem Teilpensum (Statistisches Bundesamt, 2021). In Deutschland ist dies seit dem Jahr 2011 der höchste Stand an Teilzeitpensen, wie das Bundesamt für Statistik im August 2022 mitteilte. Im Jahr 2011 arbeiteten 39% der Lehrer\*innen mit einem Teilzeitpensum (RP-Online, 2022).

### Durchschnittlicher Beschäftigungsgrad von Lehrpersonen auf der Primarstufe

Daten: BFS; Berechnungen: SKBF

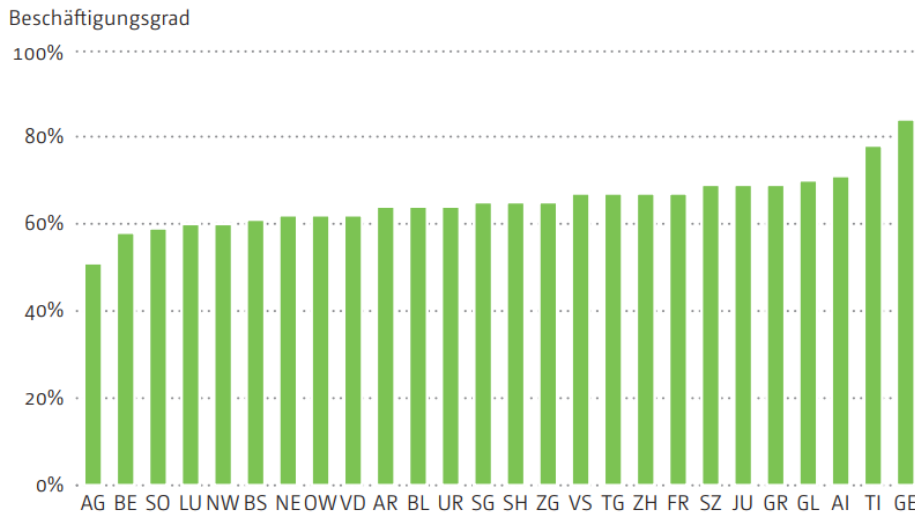


Abb. 2: Durchschnittlicher Beschäftigungsgrad von Lehrer\*innen in der Primarstufe nach Kantonen |  
Quelle: SKBF-CSRE, 2018

### Erhöhte Abbrecherquoten

Ein weiteres Problem sind hohe Abbrecherquoten bei Berufseinsteigenden in den ersten Jahren als Lehrer\*in (Sandmeier & Herzog, 2022). Dies wird auf einen Realitätsschock, auf die oft schwierigen Arbeitsbedingungen der Lehrer\*innen und fehlende Begleitstrukturen für Berufseinsteigende zurückgeführt.

### Zu wenig Wertschätzung

Darüber hinaus erfährt der Lehrerberuf in den DACH-Ländern wenig Wertschätzung, so die Stimmen in Medien von den Lehrerverbänden. Dabei geht es nicht nur um die fehlende Anerkennung von Leistung(en). Wertschätzung spiegelt sich auch im Erleben von Aufmerksamkeit, im Erhalten von konstruktivem Feedback, im Erleben von sozialer Unterstützung, im Ausüben sinnvoller Tätigkeiten, dem passgenauen Einsatz im Hinblick auf Aufgaben und Kompetenzen. Fehlen diese den Personaleinsatz, die Personalentwicklung, Personalbeurteilung, Personalführung und Personalunterstützung betreffenden wertschätzenden Haltungen oder sind sie nur rudimentär vorhanden, kann ein Arbeitsplatzwechsel bzw. ein Ausscheiden aus dem Schuldienst näher rücken. Wissenschaftliche Untersuchungen zu dem Thema wären wünschenswert.

### Mentale Erschöpfung der Lehrer\*innen

Lehrer\*innen fühlen sich zunehmend mental erschöpft. Besondere Belastungsfaktoren sind die Durchführung und Überwachung der Corona-Maßnahmen, der Lehrkräftemangel und das schwierige Verhalten von Schüler\*innen, welches mitunter auf die Corona-Pandemie zurückzuführen ist. Auch viele Überstunden belasten die Lehrer\*innen vermehrt (Robert Bosch Stiftung, 2022; Huber et al., 2020). Der Zusammenhang von mentaler Erschöpfung und den Kündigungsraten von Lehrer\*innen sollte wissenschaftlich untersucht werden. Wie bereits Sandmeier und Herzog angemerkt haben, fehlt es an „nationalen repräsentativen und standardisierten Datenerhebungen, um neben den Faktoren bei den einzelnen Lehrpersonen auch kontextuelle Gründe zu identifizieren, die zu einer erhöhten Kündigungsrate führen“ (Sandmeier & Herzog, 2022, S. 8).

### Lohnniveau und Lohnentwicklung im Benchmark mit vergleichbaren Branchen

Natürlich werden auch weitere Einstellungsbedingungen und der Lohn von den Lehrer\*innen-Verbänden diskutiert, differenziert nach Einstiegslohn und Lohnentwicklung. Hier gibt es Unterschiede in den Ländern und innerhalb der Länder nach Schulform oder Region, z.B. zeigen sich kantonale Unterschiede in der Schweiz.

## 3. Lösungsansätze

Im folgenden Abschnitt werden mögliche Lösungsansätze zusammengefasst, mit denen dem Lehrkräftemangel begegnet wird oder die zur Diskussion stehen. Es wird unterschieden zwischen vorübergehenden und mittel- oder längerfristigen bzw. nachhaltigen Lösungsansätzen. Kurzfristige Lösungsansätze sind geeignet, um kurzfristig den Lehrkräftemangel zu überbrücken. Nachhaltige Lösungen sollen auf lange Sicht den Mangel bekämpfen, in dem an den grundlegenden Strukturen der Arbeitssituation der Lehrer\*innen und an der Lehrerbildung Veränderungen vorgenommen werden.

An dieser Stelle muss beachtet werden, dass sich die Ausgestaltung des Arbeitsplatzes, die Arbeitsbedingungen bis hin zur Lehrerbildung in den DACH-Ländern unterscheiden und für jedes Land differenzierter diskutiert werden müssten. Hier soll eine Benennung der Diskussionspunkte in skizzenhafter Form erfolgen.

### 3.1 Kurzfristige Lösungsansätze

#### Reaktivierung von pensionierten Lehrer\*innen

Die Reaktivierung von pensionierten Lehrer\*innen auf freiwilliger Basis ist bereits Praxis. Es gibt viele ehemalige Lehrer\*innen, die sich gern engagieren, gut dosiert und thematisch fokussiert. Auch für die Schulen und Schüler\*innen ist es vorteilhaft, wenn sie auf erfahrene Lehrer\*innen zurückgreifen können.

### **Teilzeit, Teilpensen, Kontingentreduktionen vorübergehend aufstocken**

Viele Lehrer\*innen arbeiten in Teilzeit. Eine vorübergehende Aufstockung kann helfen. Diese sollte nicht verpflichtend vollzogen werden, sondern im Einverständnis, da sonst ein kurzfristiger Ausstieg vieler dieser Personen die Mangelsituation noch verschärfen würde. Zudem könnte ein Verbot an Teilzeit oder Teilpensen längerfristig die Unattraktivität des Lehrberufs erhöhen. Für viele Schulen sind die Teilpensen auch immer eine Möglichkeit, einen kurzfristigen Personalausfall durch eine vorübergehende Aufstockung zu kompensieren.

### **Erhöhung der Klassengröße**

Die Erhöhung der Klassengrößen ist ein einfach umsetzbares und kontrovers diskutiertes Mittel, um dem Lehrkräftemangel sehr kurzfristig zu begegnen. Der aktuelle Stand der Forschung zeigt nicht eindeutig, ob sich die Klassengrößen auf den Lernfortschritt der Schüler\*innen auswirkt (Jepsen, 2015). Lehrer\*innen fühlen sich jedoch durch zu große Klassen belastet (van Dick, 1999). Auch aufgrund von räumlichen Begebenheiten in den Schulen können die Klassengrößen nur begrenzt erhöht werden.

### **Einsatz von Quer- und Seiteneinsteigern sowie Betreuung und Unterstützung**

Der Einsatz von Quer- und Seiteneinsteigern an Schulen wird stark propagiert. Problematisch ist vor allem, dass diese meist ohne pädagogische Vorkenntnisse als Lehrer\*innen an Schulen eingesetzt und diese Qualifikationen erst im Laufe der Zeit nachgeholt werden. Klar ist aber auch, ohne die Beschäftigung von Quereinsteigern könnten viele Klassen wahrscheinlich gar nicht unterrichtet werden. Es ist dennoch dringend notwendig, verbindliche Qualitätsstandards für den Quer- und Seiteneinstieg festzusetzen. Die Berufsverbände fordern eine Qualifikation und eine nötige Betreuung und Unterstützung von Berufseinsteigern, unabhängig, ob es sich um einen regulären klassischen Einstieg handelt oder um einen sogenannten Quer- bzw. Seiteneinstieg. Auch würde eine Einstellung von Personen ohne Qualifikation den Berufsstand und das damit verbundene Image weiter schwächen. Hier werden landesweite klare und einheitliche Regelungen benötigt.

## **3.2 Nachhaltige Lösungsansätze**

### **Maßnahmen auf Basis jährlicher Bedarfsprognosen für Lehrer\*innen**

Die Bedarfsprognosen für Lehrer\*innen sollten in Zukunft jedes Jahr aktualisiert werden. Dies gilt für alle DACH-Länder. Auf diese Weise könnten nachhaltige Maßnahmen der Personalplanung von der Politik und den Schulen besser umgesetzt werden (Bertelsmann Stiftung, 2019). Dies ist auch wichtig, da der Lehrkräftemangel zyklisch zu verlaufen scheint und damit ein immer wiederkehrendes Problem ist (Hodel, 2005; Klemm, 2022).



### Potenziellen Nachwuchsbereits während der Schullaufbahn motivieren

In gymnasialen Abschlussjahrgängen könnte zu Anfang des Schuljahrs der Beruf „Lehrer\*innen“ eingehend mit all seinen positiven Seiten und seinen Herausforderungen vorgestellt werden. Die Schüler\*innen könnten Fragen zu dem Beruf stellen und sich eingehend damit auseinandersetzen, ob der Lehrberuf zu ihnen passen könnte. Darüber hinaus könnten Lehrer\*innen Schüler\*innen gesondert ansprechen, die ihnen als besonders geeignet für diesen Beruf erscheinen und interessierte Schüler\*innen auf dem Weg ins Lehramtsstudium unterstützen. Dazu gehört auch vermehrt, Praktika für Schüler\*innen an den Schulen anzubieten.

### Mehr Beratung, Reflexion und Praxisanteile im Lehramtsstudium

Lehramtsstudierende während des Studiums durch Beratungsangebote zu begleiten und sie zu kritischer Reflexion über ihre Eignung und Neigung zu motivieren, wird ebenfalls gefordert (Weyand, 2017). Darüber hinaus ist die Erhöhung der Praxisphasen der Lehrerbildung ebenfalls ein diskutierter Lösungsansatz (Rheinländer & Scholl, 2020). Dies könnte sogar bis hin zu einem bezahlten Dualstudium für das Lehramt gedacht werden. Prinzipiell ist der Ansatz von mehr oder längeren Praxisphasen im Lehramtsstudium sehr sinnvoll, vor allem wenn es um die hohen Abbrecherquoten im Referendariat und in den ersten Berufsjahren geht. An dieser Stelle setzt oft ein Realitätsschock ein (Tagesschau, 2022). Dieser könnte möglicherweise durch frühzeitige Praxisphasen vermieden werden. Studierende könnten auf diesem Weg auch Lehrer\*innen im Unterricht unterstützen. Es müssen jedoch Konzepte gefunden werden, die einen Mehraufwand für die Lehrer\*innen vermeiden, wenn die Studierenden eingearbeitet werden müssen.

### Unterstützung in den ersten Berufsjahren

Da besonders in den ersten Berufsjahren und im Referendariat viele Lehrer\*innen und angehende Lehrer\*innen ihre berufliche Laufbahn abbrechen, müssen hier Strukturen geschaffen werden, die den Berufseinstieg erleichtern. Übergeordnete Veranstaltungen und Mentoringprogramme, welche einen konstruktiven Umgang mit den Herausforderungen des Berufs aufzeigen, könnten den Berufseinstieg erleichtern (Sandmeier & Herzog, 2022).

### Nachwuchs – auch für künftige Führungsaufgaben – frühzeitig fördern und Laufbahn- bzw. Karrieremöglichkeiten aufzeigen

Seit Jahren gibt es neben dem Lehrkräftemangel auch einen vermehrten Schulleitungsmangel (Smosarski, 2015). Im Jahr 2021 wollte jede fünfte Schulleitung einer repräsentativen Stichprobe deutscher Schulleitungen zufolge nicht weiter in ihrer derzeitigen Anstellung arbeiten (Cramer et al., 2021). Pfänder (2022) regt an, öfter geeignete Lehrer\*innen anzusprechen, ob sie sich die Übernahme einer Schulleitungsposition vorstellen könnten. Eine umfassende Strategie haben Huber und Kolleg\*innen mit dem Kooperationsprojekt „Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung“ der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg entwickelt.

dagogischen Hochschule Zug verfolgt. Sie haben Ansätze für ein Konzept einer folgelogischen, stimmigen und verzahnten Qualifizierung des pädagogischen Personals von der Lehrkräftebildung bis hin zur Ebene der schulaufsichtlichen Führungskräfte als kontinuierlichem Prozess entwickelt und Empfehlungen für eine systematische, langfristig orientierte und nachhaltige Entwicklung entsprechender Kompetenzen in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung erarbeitet (Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung, 2015). Natürlich sollten auch weitere Laufbahnoptionen im Unterstützungssystem aufgezeigt und weiterentwickelt werden. Interessant sind internationale Beispiele von Laufbahnoptionen ohne Führungsaufgaben als Didaktische\*r Expert\*in. Diese Laufbahnoptionen könnten sich positiv nicht nur auf den Verbleib auswirken, sondern auch die Berufswahlentscheidung und damit für den Berufseinstieg.

### Mehr selbstorganisiertes Lernen

Verstärktes selbstorganisiertes Lernen in der Schulzeit kann ressourcenschonend und allgemein vorteilhaft für die Selbstorganisation der Schüler\*innen sein. Vorträge von Lehrer\*innen, die sinnvoll im Jahrgangsverbund, statt im Klassenverbund, gehalten werden können, sollten angedacht werden. Dieser Ansatz ist besonders gut für Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe geeignet. Dies soll nicht mit der simplen Vergrößerung von Klassen gleichsetzbar sein, sondern ein für sich stehendes und gewinnbringendes Lernkonzept darstellen, das Oberstufen-Schüler\*innen auch auf die Begebenheiten des universitären Lernens vorbereitet. Digital unterstütztes Lernen könnte ebenfalls gewinnbringend eingesetzt werden.

### Autonomie im kollegialen Umfeld

Schulleitungen sollten es sich verstärkt zur Aufgabe machen, sowohl die Autonomie der Lehrer\*innen als auch die kollegiale Unterstützung und Kooperation an ihren Schulen zu fördern. Dazu gehört auch eine positive Feedbackkultur (Sandmeier & Herzog, 2022). Das Empfinden von Autonomie ist für die Resilienz von Lehrer\*innen besonders wichtig. Sandmeier et al. (2022) fanden in einer Studie mit 533 Schweizer Lehrer\*innen, dass Autonomie die negativen Effekte der Arbeitsüberlastung abmildert.

### Multiprofessionelle Teams

Der Einsatz von multiprofessionellen Teams an Schulen ist sinnvoll (Huber & Ahlgrimm, 2012; Huber, 2020). Durch den Einsatz von Sozialpädagog\*innen, Sozialarbeiter\*innen, Fachpersonen für inklusive Förderung und Erzieher\*innen könnte das hohe Belastungsempfinden der Lehrer\*innen reduziert werden. Auch könnten Fachkräfte eingestellt werden, um den administrativen Aufwand für Lehrer\*innen und Schulleitungen zu verringern.

### Erhöhung der Löhne

Ein Lösungsansatz, der immer mal wieder zur Diskussion steht, ist die Erhöhung der Löhne bzw. eine verbesserte Lohnentwicklung. Dieser Ansatz hat seine Berechtigung, da ein hohes Gehalt natürlich die Attraktivität eines Berufs erhöht. Auf der anderen Seite wird auch darauf hingewiesen, dass höhere Gehälter derzeit dazu führen könnten, dass noch mehr Lehrer\*innen in Teilzeit arbeiten würden. Im Austausch mit Schulleitungen wird v.a. mehr Transparenz gefordert, insbesondere in manchen Schweizer Kantonen seien hier durch die Einführung von Lohnbändern neben Lohnklassen und -stufen weitere Intransparenzen geschaffen worden. Dadurch ergeben sich aber auch positive Möglichkeiten, wie eine verbesserte Möglichkeit der „Leistungsorientierten Besoldung“ (Lob) und die Erhöhung der Entscheidungskompetenz der Schulleitung, was wiederum neben der Fairness für Arbeitseinsatz auch die Leistungsorientierung erhöhen soll.

### Betriebliches Gesundheitsmanagement und Kinderbetreuung

Schule muss, wie jeder größere Betrieb auch, seinen Mitarbeitenden ein betriebliches Gesundheitsmanagement bieten. Auch Kinderbetreuungsplätze müssten ausgebaut werden, um den Lehrer\*innen einen schnellen Wiedereinstieg ins Berufsleben nach der Elternzeit zu ermöglichen (Sandmeier & Herzog, 2022). Hier sollte ebenfalls an eine betriebliche Kinderbetreuung direkt an der Schule gedacht werden, wie sie auch bei vielen größeren Betrieben möglich ist.

### Arbeits(platz)bedingungen vielfältig verbessern

Allgemein müssen die Arbeitsbedingungen für Lehrer\*innen verbessert werden. Dazu gehören bessere Personalentwicklungskonzepte, Aufstiegsmöglichkeiten (z.B. Herzog & Leutwyler, 2010), job enrichment, job rotation sind weitere Ansätze, klarer abgrenzbare Arbeitszeiten und Pausen, Arbeitsplätze für jede Lehrer\*innen an den Schulen und die Ausstattung mit Hardware wie Laptops durch Schulen. Darüber hinaus könnten „Auszeiten“ in Form von Sabbaticals oder auch Arbeitsplatzwechsel in Form von Abordnungen, die dazu beitragen, neue Perspektiven zu gewinnen und Reflexionsanlässe zu schaffen, stärker unterstützt werden. Auch der Ausbau von Sekretariatsarbeit oder weitere administrative Unterstützungsstrukturen wird diskutiert und es gibt internationale Beispiele. Vor allem wenn Arbeitszeiten aus diesen Aufgaben ausbezahlt werden müssen, wird deutlich, dass andere Fachkräfte hier günstiger kommen, ggf. auch motivierter und kompetenter sind.

### Professionalisierung der Arbeit mit Eltern

Elternzusammenarbeit wird gewünscht. Wenn sie fehlt, entstehen hohe Aufwände bei den Lehrer\*innen in der Kompensation, z.B. in Brennpunktschulen oder in der Entwicklung. Andererseits gibt es auch, so wird es in der Profession erzählt, mehr und mehr Klagen von Eltern und sogenannte Helikoptereltern verursachen weitere Aufwände. Hier werden vorhandene gute systematische Konzepte benötigt.

### Personalgewinnungsstrategien auf Schulebene

Schulleitungen und ihre Teams bauen derzeit die Kommunikationsmaßnahmen aus. Sie etablieren Öffentlichkeitsarbeitskonzepte, auch spezielle Personalmarketingkonzepte. Sie etablieren Datenbanken zum Versand von „Schulwerbung“, arbeiten am Image der Schule, verbessern ihre Website, intensivieren die Kommunikation in meist mehreren Kanälen der sozialen Medien. Sie entwickeln Imagefilme, spezielle Videos über die Schule und die Personen, die sie suchen. Sie werben mit guten Arbeitsbedingungen, mit einer hohen Kollegialität, mit einer starken pädagogischen Orientierung und ihrer Leidenschaft für ihre Schüler\*innen. Sie laden zu Teamsitzungen ein, fragen die Praktikant\*innen direkt an, werben Kolleg\*innen von anderen Schulen, verteilen Geschenke beim Vorstellungsgespräch, im Idealfall mit Sponsoring von lokalen Firmen, womöglich erhöhen sie das Schulbudget für Teamanlässe und Personalrituale (z.B. für Dienstjubiläums- oder Geburtstagsgeschenke). In der Schweiz werden Lohnmöglichkeiten ausgereizt, z.B. drei zusätzliche Stufen oder Arbeitsmarktzulagen (aktuell auf Mangel für spezielle Fächer, im Ausgleich zur Lohndifferenz) oder Funktionszulage. Es entsteht auch ein neues Angebot von Dienstleistern für Personalvermittlung, auch spezialisiert auf Schule oder den Bildungsbereich. Auch wird insgesamt die Entwicklung von Profil, Leitbild, Kultur diskutiert und angestrebt.

### Umgestaltung der klassischen tradierten Schule – weg vom festen Unterrichtstakt und festen Klassenverbänden

Meist nicht aus Personalmangel, sondern aus pädagogischen Gründen ist der Umbau der Schule zu beobachten: Arbeit in unterschiedlichen Gruppenverbänden von Schüler\*innen, in homogenen und heterogenen Gruppen, teilweise jahrgangsübergreifend, eine Durchmischung des Schulalltags mit Angeboten von Lern- und Erziehungszeiten, mit Angeboten aus dem Unterricht und aus dem Ganztage, mit höheren Anteilen von personalisiertem Lernen, Lehrvorträge in fachlichen Jahrganggruppen (Zusammenlegung von Klassen), Nutzung der Möglichkeiten der Digitalität. Hier entsteht ein interessanter Diskurs, auch im Kontext dieses Artikels.

### Und?

Und natürlich müsste noch mehr diskutiert werden. Was fällt Ihnen noch ein? Schreiben Sie uns unter [Personalmangel@EduLead.net](mailto:Personalmangel@EduLead.net), diskutieren Sie mit [WELS.EduLead.net](https://WELS.EduLead.net) und [WELS.EduLead.net/Personalmangel](https://WELS.EduLead.net/Personalmangel).

## 4. Fazit

Der Mangel an Fachpersonen in Schule ist ein ernstes und weitreichendes Problem, das sowohl schneller als auch nachhaltiger Lösungen bedarf. Wir haben in unseren Ausführungen versucht, einige Lösungsansätze kurz zu skizzieren. Ein Aspekt, der zwar den Lehrkräftemangel nicht zu beheben vermag, aber dennoch geeignet ist, die Situation insgesamt zu verbes-

sern, ist die Kooperation in der Schule. Vor allem drei wichtige Gründe sprechen für verstärkte Kooperation in Schulen, zwischen Schulen und von Schulen mit anderen, außerschulischen Partnern: Zum einen können die komplexen Anforderungen, die an Schulen gestellt werden, durch Kooperation passgenauer und ressourcenschonender bewältigt werden. Zusammenarbeit ermöglicht darüber hinaus durch die Aktivierung der Potenziale mehrerer hoch qualifizierter Fachleute eine Qualitätssteigerung der schulischen Prozesse. Nicht zuletzt ist Kooperation in einer Schule, die auf Mündigkeit und Verantwortlichkeit hin erziehen soll, anders als in der Wirtschaft nicht nur Mittel, sondern selbst ein Ziel an sich: Kooperation in Schulen muss unter einer pädagogischen Perspektive gesehen werden und die Schule soll durch eigenes kooperatives Handeln ihren Schüler\*innen ein Vorbild sein. Aufgabe aller für Bildungsprozesse Verantwortung Tragender ist, durch Kooperation Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, welche die Problemlösungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit der Schüler\*innen und die der Schule insgesamt zu erhöhen versprechen (Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2020).

## Literaturverzeichnis

Bertelsmann Stiftung (2019). *Lehrermangel in Grundschulen bis 2030 größer als bislang erwartet*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/sep-tember/lehrermangel-in-grundschulen-bis-2030-groesser-als-bislang-erwartet/>

BFS [Bundesamt für Statistik] (2017). *Szenarien 2016-2025 für das Bildungssystem: Bildungsperspektiven*. Neuenburg: BFS.

BFS [Bundesamt für Statistik] (2019). *Von der Hochschule ins Berufsleben. Ergebnisse zur Schweizer Hochschulabsolventenbefragung der Abschlussjahrgänge 2014 und 2018*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

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

Brägger, M. (2016). *Lehrpersonen und die individuelle Gestaltung ihres Arbeitspensums. Bericht zuhanden des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz*. Wallisellen: Landert Brägger Partner.

Cramer, C., Groß Ophoff, J., Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2021). Schulleitung in Deutschland. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 113(2), 132–148.

Deutsches-Schulportal (2022). *Schuljahr 2022/23–Lehrermangel verschärft sich weiter*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/>

Herzog, S. & Leutwyler, B. (Hrsg.) (2010). *Entwicklungslandkarte für Lehrpersonen. Notwendigkeit, Konzept und Implikationen eines biografisch orientierten Personalentwicklungsinstruments*. Haupt Verlag.

Hodel, G. (2005). „Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner!“ *Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfs an Primarlehrkräften in den Kantonen Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998*. Peter Lang.

Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.). (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 185–200). Waxmann.

Huber, S. G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (RBS) (Hrsg.). (2015). *Schule gemeinsam gestalten. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung*. Waxmann.

Huber, S. G. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften, Schulnetzwerke und Bildungslandschaften. In P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S. 1109–1122). Springer.

Huber, S. G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2020). Kooperation in der Schule, mit anderen Schulen und mit außerschulischen Einrichtungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement*, 4. überarb. und erw. Aufl. (S. 485–517). Carl Link.

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

Jeong, D.W. & Luschei, T. F. (2018). Are teachers losing control of the classroom? Global changes in school governance and teacher responsibilities, 2000–2015. *International Journal of Educational Development*, Elsevier, vol. 62(C), 289–301.

Jepsen, C. (2015). Wie wichtig ist die Klassengröße für den Lernerfolg? *IZA World of Labor* 2015: 190 doi: 10.15185/izawol.190

Klemm, K. (2020). *Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern. Kein Ende in Sicht. Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Gutachten im Auftrag der Telekom-Stiftung*. [www.telekom-stiftung.de/lehrkraeftemangel](http://www.telekom-stiftung.de/lehrkraeftemangel)

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

KMK (2022). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035*. Berlin. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/lehrkraefteeinstellungsbedarf-und-angebot.html>

Meier, C. (2022). *Lehrermangel: Basel und Zürich atmen auf, Lage in Bern angespannt*. <https://www.nau.ch/news/schweiz/lehrermangel-basel-und-zurich-atmen-auf-lage-in-bern-angespannt-66235134>

Nationaler Bildungsbericht (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022>

OECD (2021). *Bildung auf einen Blick 2021: OECD-Indikatoren*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001821ow>

Pfänder, H. (2022). *Schulleitung – Überraschen, einfach ansprechen!* <https://www.zeit.de/2022/32/schulleitung-schule-lehrer-fachkraeftemangel>

Rheinländer, K., & Scholl, D. (2020). *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer\*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Julius Klinkhardt.

Robert Bosch Stiftung (2022). *Das Deutsche Schulbarometer – Lehrkräfte stehen unter enormem Druck*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/lehrkraefte-stehen-unter-enormem-druck>

RP-Online (2022). *Höchste Quote seit 2011: Immer mehr Lehrkräfte arbeiten in Teilzeit*. [https://rp-online.de/panorama/deutschland/lehrer-deutschland-immer-mehr-arbeiten-in-teilzeit-hoechster-stand-seit-2011\\_aid-74932955](https://rp-online.de/panorama/deutschland/lehrer-deutschland-immer-mehr-arbeiten-in-teilzeit-hoechster-stand-seit-2011_aid-74932955)

Sandmeier, A. & Herzog, S. (2022). *Lehrkräftemangel – Fakten, Gründe, Massnahmen*. Pädagogische Hochschule Schwyz. DOI: 10.5281/zenodo.6983545

Sandmeier, A., Baeriswyl, S., Krause, A., & Muehlhausen, J. (2022). Work until you drop: Effects of work overload, prolonging working hours, and autonomy need satisfaction on exhaustion in teachers. *Teacher and Teacher education*, p. 118.

Schulministerium NRW (2022). *Statistikpaket Schuljahresbeginn 2022/23*. <https://www.schulministerium.nrw/presse/pressemitteilungen/ministerin-feller-die-schulen-haben-die-zeit-fuer-einen-sicheren>

SKBF-CSRE (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018 – Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau*. <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>

Smosarski, M. (2015). Bundesweiter Notstand. Zum Schulleitungsmangel in den einzelnen Bundesländern. *Beruf: Schulleitung*, 10, 9–10.

Statistisches Bundesamt, (2022). *Beschäftigungsumfang der Lehrkräfte 2020/2021 in allgemeinbildenden Schulen nach Bundesländern in %*. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Grafiken/Newsroom/2022/\\_Interaktiv/20220812-lehrkraefte-beschaeftigungsumfang.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Grafiken/Newsroom/2022/_Interaktiv/20220812-lehrkraefte-beschaeftigungsumfang.html)

Tagesschau (2022). *Lehrermangel in Deutschland. Warum der Lehrerberuf für viele unattraktiv ist*. <https://www.tagesschau.de/inland/lehrermangel-schulen-101.html>

van Dick, R. (1999). *Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum.

Vienna Online (2022). *Steigender Lehrermangel in einigen Fächern und Regionen*. <https://www.vienna.at/steigender-lehrermangel-in-einig-faechern-und-regionen/7496263>

Weyand, B. (2017). Eignung reflektieren, Potenziale entdecken und Leadership fördern. In S. G. Huber & N. Schneider (Hrsg.), *SchulVerwaltung spezial. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung*, 19(3), 107–109.

WiWo (2020). *Viermal so viele Lehrer im Ruhestand: Das steckt hinter der Pensionärs-Flut*. <https://www.wiwo.de/finanzen/vorsorge/blick-hinter-die-zahlen-6-pensionaere-viermal-so-viele-lehrer-im-ruhestand-das-steckt-hinter-der-pensionaers-flut/25539728.html>

Wübben Stiftung (2022). *impaktlab impulse: Schulleitung? Nein, danke! Zu den Gründen, die das Amt unattraktiv machen*. Wübben Stiftung.

## Autor\*innen

**Stephan Gerhard Huber**, Prof. Dr.

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

Kontakt: [stephan.huber@phzg.ch](mailto:stephan.huber@phzg.ch)

**Larissa Lusnig**, M.A.,

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

Kontakt: [larissa.lusnig@bildungsmanagement.net](mailto:larissa.lusnig@bildungsmanagement.net)



**Maria-Luise Braunsteiner**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

**Roswitha Lebzelter**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

# Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 1)

## Lern- und Lehrprozesse gestalten

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a242>

Auf die zunehmende Wahrnehmung von Heterogenität und den damit verbundenen Fokus auf Vielfalt in allen Lebensbereichen folgt in der Bildungsdiskussion ein vermehrtes Augenmerk auf die adäquate pädagogische Antwort in einem diversitätsgerechten, inklusiven Unterricht und einer diversitätsgerechten, inklusiven Schule. Der Qualitätsrahmen für Schulen wurde vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst zur Begleitung von Schulentwicklungsprozessen entwickelt. Während die Formulierungen im Qualitätsrahmen per se wenig Bezug auf eine inklusive Schule beinhalten, wird in diesem Beitrag gezeigt, wie durch eine inklusive Lesart des Qualitätsrahmens allgemein gültige Prinzipien guten Unterrichts inklusiv interpretiert und realisiert werden können. Dabei wird der Index für Inklusion als Reflexionsinstrument für den Status quo und die Schulentwicklung herangezogen. Der Fokus liegt dabei auf dem Bereich Lern- und Lehrprozesse.

*Inklusion, Qualitätsrahmen, Schulentwicklung*

## Schulqualität entwickeln

In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurden in Österreich mehrere bildungspolitische Neuausrichtungen vorgenommen, mit denen die nationale Bildungslandschaft, nicht zuletzt auch wegen der Ergebnisse in internationalen Schulleistungsstudien, auf die zunehmend präsenten Themen der Diversität, der Heterogenität, der Bildungsgerechtigkeit und der Inklusion reagiert. Diese Neuerungen reichen von der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2008 (UN-BRK), mit der sich Österreich dazu bekennt, die Implementierung eines inklusiven Schulsystems voranzutreiben, und deren Verankerung im Nationalen Aktionsplan Behin-

derung 2012–2021 (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz 2012, verlängert 2019) bis zur Umstrukturierung der Pädagog\*innenbildung zu einer Ausbildung, in der die Integration sonderpädagogischer Expertise in die allgemeine Lehrer\*innenausbildung an der „Schnittstelle zu[m] Collaborative Training Model und dem Unification Model anzusiedeln“ ist (Holzinger et al., 2018, S. 67; Stayton & McCollum, 2002). Das bedeutet, dass alle Lehramtsstudierenden in einem gemeinsamen Studium Lehrveranstaltungen zu Diversität und Inklusion besuchen und es darüber hinaus die Möglichkeit gibt, im Bachelorstudium Primarstufe einen Schwerpunkt in Inklusiver Pädagogik zu absolvieren bzw. in der Sekundarstufe Allgemeinbildung Inklusive Pädagogik als (zweites) Fach zu studieren.

In Schule und Gesellschaft umfasst das Thema Diversität heute zahlreiche, mehr oder weniger wahrgenommene Facetten. Auf europäischer Ebene zielen Analysen und Programme darauf ab, Bildungsstrategien zu identifizieren bzw. zu entwickeln, die dazu beitragen, Ungleichheiten zu überwinden und den sozialen Zusammenhalt zu fördern (z.B. INCLUD-ED Consortium, 2007; OECD – Trends shaping education, 2022). Im Sinne der Menschenrechte wird von Interessensgruppen wie auch im wissenschaftlichen Fachdiskurs ein weiterer Inklusionsbegriff als Basis einer Schule gefordert, die mit Individualisierung und sozialer Kompetenz als zukunftsweisend für die Partizipation aller in der Gesellschaft auftritt (z.B. Pfahl & Schönwiese, 2022; Wocken, 2014; Booth, 2011).

Mit der Erweiterung der Schulautonomie in Österreich durch das Bildungsreformgesetz 2017 rückte die Frage nach der Weiterentwicklung von Schulen und damit der Bedarf nach einer qualitativvollen Begleitung dieser Entwicklung erneut in den Mittelpunkt. Dafür wurde der Qualitätsrahmen für Schulen (in der Folge kurz: Qualitätsrahmen; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021) entwickelt, der grundsätzlich bei allen Schularten Anwendung finden soll. Damit löst der Qualitätsrahmen die zuvor geltenden Qualitätsmanagementsysteme SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) für die Allgemeinbildung seit 2012, in denen das Bekenntnis zur Verwirklichung einer inklusiven Schule zum Ausdruck gebracht wurde, und QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung) seit 2004 für die Berufsbildung ab. Das „neue“ Qualitätsmanagementsystem (QMS) soll eine „deutlich elaboriertere Möglichkeit der System(weiter)entwicklung“ darstellen (Braun & Jonach, 2021, S. 4).

Ziel ist es, im Rahmen einer diskursiven Betrachtung verschiedener Qualitätskriterien durch Lehrende, Schulleitung und sonstiges schulbezogenes Personal die Stärken der eigenen Schule herauszuarbeiten, während gleichzeitig Verbesserungspotenziale identifiziert werden. Die Qualitätskriterien sind zu fünf verschiedenen Qualitätsdimensionen zusammengefasst, namentlich die Bereiche Qualitätsmanagement, Führen und Leiten, Lernen und Lehren, Schulpartnerschaft und Außenbeziehung sowie Ergebnisse und Wirkungen. Innerhalb dieser Logik werden Qualitätsdimensionen mitunter in mehrere Qualitätsbereiche unterteilt. Damit sollen „die zentralen Aspekte von Schulqualität“ abgebildet werden (Qualitätsrahmen, 2021, S. 4). Der Qualitätsrahmen versteht sich gemäß der ihm vorangestellten Einleitung als Dokument in Entwicklung.

Basis für die Schulentwicklung ist eine schulinterne Qualitätseinschätzung (siQe), die den Qualitätsrahmen als Ausgangspunkt verwendet. In Österreich ist dieser Prozess der Schulentwicklung allen Schulen vorgeschrieben, um Schul- und Unterrichtsentwicklungsvorhaben zu definieren und Handlungsfelder abzuleiten.

## Eine diversitätssensible Lesart für heterogene Gruppen

Betrachtet man Dokumente zur Ausgestaltung von Lernumgebungen und zur Gestaltung von Unterricht, wie zum Beispiel die Merkmale guten Unterrichts von Meyer (2003) oder das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke (2014), oder Lehramtscurricula, die Kompetenzen angehender Lehrender beschreiben, so lässt sich eine interessante Beobachtung machen: Die Texte sind häufig so geschrieben, dass die darin genannten Qualitätskriterien unterschiedliche Lesarten, präziser Lesarten für unterschiedliche Gruppen von Lernenden erlauben bzw. erfordern, um der Tatsache zu begegnen, dass auf die explizite Nennung von Schlüsselbegriffen wie Heterogenität oder Diversität weitgehend verzichtet wird (Gogolin, 2016, S. 183f.). Dies gilt auch für den Qualitätsrahmen<sup>1</sup> (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021), der in diesem Beitrag als Ausgangspunkt genommen wird und der sich in dieser Hinsicht von anderen Qualitätsrahmen im deutschsprachigen Raum (z.B. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020; Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg, 2019; aber auch die sechs Qualitätsbereiche des deutschen Schulpreises der Robert-Bosch-Stiftung), die Diversität/Heterogenität als Kriterien/Indikatoren für Lehren und Lernen explizit anführen, unterscheidet.

Wir illustrieren diese Behauptung an einem Beispiel:

Lehrende und das weitere pädagogische Personal gestalten eine lernförderliche Lernumgebung, die von Wertschätzung, Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist. (S. 11)

Diese Aussage ist, unabhängig von ihrer Wichtigkeit und Korrektheit betrachtet, so allgemein gehalten, dass sie gleichermaßen auf eine vermeintlich sehr homogene wie heterogene Lernendengruppe angewendet werden kann, also z.B. eine Klasse für begabte Schüler\*innen und eine Integrationsklasse. Die grundlegende Bedeutung ist in beiden Fällen dieselbe, die Wege zur Umsetzung können aber sehr unterschiedliche Aspekte umfassen. Somit ergeben sich, wenn das Kriterium aus einem weiten Inklusionsverständnis heraus gelesen wird bzw. wenn das Kriterium zur kritischen Prüfung einer Lernumgebung für eine sehr heterogene Lernendengruppe angewendet werden soll, besondere Fragestellungen. Diesen soll exemplarisch in diesem Beitrag für das bereits genannte Dokument des Qualitätsrahmens nachgegangen werden. Ob die Deutungsfreiheit bewusst im Qualitätsrahmen eingesetzt oder diese Intention nicht verfolgt wurde, erscheint für die Übertragung der Aussagen in die Praxis unerheblich, da die Wahl der Lesart nicht eingeschränkt wurde.

Wir können uns der genannten Aufgabe einerseits nähern, indem wir die darin formulierten Qualitätskriterien den Prinzipien einer inklusiven Schule zuordnen. Mögliche Konzepte zu letzteren werden im Abschnitt *Inklusive Unterrichtsgestaltung* kurz vorgestellt, wobei eine

Zuordnung zu den ersten fünf der sieben OECD Learning Principles (Dumont et al., 2010) zur Strukturierung verwendet wird. Damit erhalten wir im Umkehrschluss Formulierungen von Kriterien, die zur Validierung dieser Prinzipien am konkreten Schulstandort geeignet sind. Andererseits gilt es, sich die genannten Kriterien durch konkrete, auf inklusive Bildung aller Schüler\*innen und auf eine inklusive Schule ausgerichtete Fragestellungen zu erschließen. Auch hierfür steht, wie wir zeigen möchten, in Form des Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2019, Abschnitt *Index für Inklusion*) eine geeignete Referenz zur Verfügung.

### Inklusive Unterrichtsgestaltung

„Jedes Kind, jeder Mensch ist und lernt verschieden – und darin liegt für alle Beteiligten eine große Chance“ (Reich, 2014, S. 106). Inklusive Unterrichtsgestaltung wird durch den Anspruch charakterisiert, durch Individualisierung die Verschiedenheit im Lernen zu beantworten und gleichzeitig die Schule durch das gemeinsame Lernen zu einem Modellraum einer sozial-kooperativen Gesellschaft zu machen. Dieser Prozess ist mit der Zielsetzung verbunden, Schule an die Bedarfe der Schüler\*innen statt Schüler\*innen an die Schule anzupassen (Arndt & Werning, 2016; Biewer, Böhm & Schütz, 2015; Sturm, 2013).

Mittlerweile liegen verschiedene Entwürfe vor, um eine inklusive Unterrichtsgestaltung zu konkretisieren (z.B. Stähling & Wenders, 2021). Eine besondere Rolle wird dabei offenen Unterrichtsformen, der Ko-Konstruktion von Wissen und der Betonung des individuellen Lernfortschritts zugeordnet (z.B. Werning & Lütje-Klose, 2012; Reich, 2014). Darüber hinaus scheint dahingehend ein Konsens zu bestehen, dass ein inklusiver Unterricht immer in einen größeren Rahmen einzubetten ist und somit Schulkultur, gemeinsame Verantwortung und Interaktion und Kooperation auf Schulebene umfasst (Rolf, 2007; Werning, 2013).

Mit dem Ziel, die wiederkehrenden Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung zu Indikatoren für gute Lernumgebungen zusammenzufassen, entwickelte die Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) auf der Grundlage von umfassenden Metaanalysen sieben Prinzipien, die eine Basis für die „Lernumwelten für das 21. Jahrhundert“ (Dumont et al., 2010, S. 35) darstellen sollen. Braunsteiner et al. (2018) haben gezeigt, dass die Prinzipien des OECD-Modells mit Konzepten des inklusiven Umgangs mit Heterogenität im Unterricht, aber auch mit den Forschungsergebnissen von John Hattie (Hattie & Zierer, 2018) kompatibel sind. So erscheinen beispielsweise in den ersten fünf OECD-Prinzipien die zentralen Inklusionsaspekte der Individualisierung und des kooperativen Lernens in mehrfacher Form (vgl. Tabelle 1.1 in Braunsteiner et al., 2018, S. 31). Dem Lernen an sich, sozialen Beziehungen und Emotionen, Lernausgangslagen und Selbstwirksamkeitserfahrungen, aber auch höchstmöglichen Abschlüssen der Schüler\*innen werden in diesen Konzepten hohe Priorität eingeräumt. Dies zeigt die Anschlussfähigkeit eines inklusiven Zugangs an Konzepte erfolgreicher Lernumgebungen, die diesen Zugang nicht explizit als Prämisse voranstellen.

Versucht man Leitlinien für eine inklusive Unterrichtsgestaltung aufzustellen, um darin die verschiedenen Diskursbeiträge zu verdichten, so ist aufgrund des vorher Gesagten eine Einbettung in einen Schulentwicklungsprozess sinnvoll. Im Kontext des Qualitätsrahmens er-

laubt die Analyse von Braunsteiner et al. (2018) die Qualitätskriterien aus der Qualitätsdimension 3, Lernen und Lehren, über ihre Zuordnung zu den fünf ersten OECD-Prinzipien mit den Merkmalen inklusiver Schulen zu verknüpfen und somit einer bestimmten Lesart entsprechend auf Entwicklungsfragen der eigenen Schule zu beziehen. Wir werden dies exemplarisch im Abschnitt *Qualitätsbereich Lern- und Lehrprozesse gestalten* zeigen.

### Index für Inklusion

Mit der Bedeutung von Inklusion in der Bildungsdiskussion entstand der Bedarf nach Leitfragen für einen kritischen Diskurs zu einer Schulentwicklung unter einer inklusiven Prämisse (Booth & Ainscow, 1998; Booth 2011). In den 1990er Jahren wurde von Booth und Ainscow in England der Index für Inklusion entwickelt und im Jahr 2000 erstmals veröffentlicht (Booth et al., 2000). Dieses Dokument und seine späteren Überarbeitungen erfüllen nach Werning (2014) den genannten Bedarf nach einem international etablierten Leitfaden für die Schulentwicklung, der dazu beitragen soll, nachhaltige Ergebnisse zu erzielen, die weit über ein output-orientiertes Verständnis von Entwicklung hinausgehen (Booth & Ainscow, 2019, S. 8–11). In diesem Kontext vertritt der Index

ein prozessbezogenes Verständnis von Inklusion und lädt zur Reflexion des bisherigen und zur Planung des weiteren Entwicklungsprozesses von Bildungseinrichtungen ein (Boban & Hinz, 2017, S. 46).

Der Index für Inklusion stellt keine Handlungsanleitung dar, auch wenn er vielfältige Optionen für die Praxis exemplarisch anführt, sondern ist eine Sammlung von Indikatoren für Inklusion, die mit Hilfe eines Repertoires an Fragen an ein System untersucht werden können. Damit wird eine intensive Auseinandersetzung mit der momentanen Situation ermöglicht, die entlang der drei Dimensionen Inklusive Kulturen, Inklusive Strukturen und Inklusive Praktiken geführt wird (Werning, 2014; Booth & Ainscow, 2019). In seinem Zugang ist der Index als Diskussionsrahmen mehr noch als die OECD-Prinzipien für Unterricht auf der Ebene einer gesamten Schule und teils darüber hinaus angesiedelt und damit für eine Sichtweise geeignet, die Inklusion als eine Grundlage für Schulentwicklung sieht. Gleichzeitig wird der Erfolg von Schulentwicklungsmaßnahmen in diesem Bereich von deren Konkretisierung bis hinein in die Unterrichtsprozesse in heterogenen Lernendengruppen abhängen. Diese Konkretisierung wird im folgenden Abschnitt exemplarisch versucht.

### Qualitätsbereich Lern- und Lehrprozesse gestalten

Die Intention dieser Beitragsreihe ist aufzuzeigen, wie eine inklusive Lesart mit Unterstützung des Index für Inklusion erlaubt, den bestehenden Qualitätsrahmen diversitätssensibel für die Schulentwicklung zu verwenden. Dies wird im Folgenden exemplarisch für *ein Qualitätskriterium* aus dem Qualitätsbereich *Lern- und Lehrprozesse gestalten* dargelegt.

Weitere Publikationen der Mitglieder der wissenschaftlichen Arbeitseinheit Inklusive Pädagogik im Verbund der Pädagogischen Hochschulen Nord-Ost, die sich den anderen Qualitätsdimensionen des Qualitätsrahmens zuwenden, sind in Vorbereitung.

### Qualitätskriterium zur lernförderlichen Lernumgebung

Der Qualitätsrahmen listet als erstes Qualitätskriterium in der Dimension Lernen und Lehren:

Lehrende und das weitere pädagogische Personal gestalten eine lernförderliche Lernumgebung, die von Wertschätzung, Respekt und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist. (S. 11)

Der Begriff „lernförderlich“ kann inhaltlich unterschiedlich gedeutet werden und berührt somit mehrere der OECD-Prinzipien für Lernumwelten: Das Kriterium der Lernförderlichkeit erfüllt eine Lernumgebung sicher dann, wenn der Bildungserfolg der Lernenden im Mittelpunkt steht, was dem ersten OECD-Prinzip entspricht, aber sich auch als zentrales Merkmal inklusiver Schulen bei Arndt und Werning (2016) oder Tomlinson (2014) wiederfindet. Zusätzlich bezieht sich „lernförderlich“ auf die Lernmotivation, die im dritten OECD-Prinzip genannt wird, und durch das Attribut der wertschätzenden und respektvollen Begegnung ist ein Konnex zur Haltung der Lehrenden (Hattie & Zierer, 2018, S. 26–27) gegeben. Letzteres gilt weit hin als ein Schlüsselmoment für gelingende Inklusion (Prenzel, 2014). Schließlich kann der Aspekt der „gegenseitigen Unterstützung“ inklusiv als eine Aktivität der Lernenden untereinander gesehen werden, womit die Fragen des kooperativen Lernens (z.B. Brüning & Saum, 2009) bis hin zur Entwicklung zu einer Teamschule (Amrhein & Reich, 2014) angesprochen werden. Dies ist aus unserer Sicht ein geeignetes Beispiel dafür, wie die Lesart über die Deutung eines Kriteriums entscheidet. Es stellt sich beim Lesen die Frage, an welchem Punkt ein Kompromiss eingegangen wird. Will oder kann man eine lernförderliche Umgebung schaffen, die wirklich allen Lernenden gerecht wird? Werden alle Lernenden unabhängig von ihren intellektuellen, motorischen, kulturellen und sozial-emotionalen Voraussetzungen und Bedürfnissen in den Mittelpunkt gestellt oder trifft man eine Vorauswahl? Werden kooperative Lernformen so eingesetzt, dass jede\*r sich beteiligen kann?

Der Zugang, Schulentwicklung reflektierend und dialogisch über gerade solche Schlüsselfragen aufzubauen, entspricht der Idee hinter dem Index für Inklusion (siehe Abschnitt *Eine diversitätssensible Lesart für heterogene Gruppen*). Die wesentliche Hilfestellung, die der Index dabei bietet, ist die Konkretisierung der recht unspezifischen Fragen, die exemplarisch im vorigen Absatz angeführt wurden. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Indikatoren und Fragen des Index, die dem eingangs als Beispiel gewählten Qualitätskriterium zur lernförderlichen Lernumgebung zugeordnet werden können. Die vorgestellte Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, insbesondere da die individuelle Situation einer bestimmten Schule eine andere Fragensauswahl sinnvoll machen kann.

<b>A1.1 Jede*r fühlt sich willkommen (S. 102)</b>
(d) Ist die Schule ein einladender Ort für Menschen, die vor Kurzem aus anderen Landesteilen oder Ländern angekommen sind?
(t) Fühlen sich die Kinder und Jugendlichen für ihre Räume und Lernbereiche verantwortlich?
<b>A1.3 Kinder und Jugendliche arbeiten konstruktiv zusammen (S. 104)</b>
(a) Interessieren sich die Kinder und Jugendlichen untereinander dafür, wie sie leben und was sie lernen?
(g) Ermutigen alle Mitglieder des Schulpersonals die Schüler*innen, in den Pausen sowie vor und nach dem Unterricht Beziehungen aufzubauen?
(k) Wissen Kinder und Jugendliche, wie sie anderen und andere ihnen helfen können?
(q) Erkennen die Kinder und Jugendlichen die Leistungen von anderen an – unabhängig vom Leistungsniveau?
(r) Verstehen die Schüler*innen, dass nicht alle Mitschüler*innen die Schulregeln gleich gut erfüllen können?
(s) Sagen die Schüler*innen dem Schulpersonal Bescheid, wenn sie oder andere Unterstützung brauchen?
<b>A1.4 Schulpersonal und Schüler*innen gehen respektvoll miteinander um (S. 105)</b>
(a) Werden alle respektvoll und mit dem gewünschten Namen in der richtigen Aussprache angesprochen?
(h) Spüren die Schüler*innen, dass die Lehrpersonen und andere Mitglieder des Schulpersonals sie mögen?
(o) Können die Kinder und Jugendlichen darauf vertrauen, dass sie ernst genommen werden, wenn sie sagen, dass sie ein Problem haben?
(p) Können die Kinder und Jugendlichen darauf vertrauen, dass sie Unterstützung bekommen, wenn sie Schwierigkeiten haben?
(q) Werden alle Mitglieder der Schulgemeinschaft sowohl als Lernende als auch als Lehrende betrachtet?
(v) Sprechen Mitglieder des Schulpersonals auch dann respektvoll mit den Schüler*innen, wenn sie verärgert oder frustriert sind?

<b>A2.6 Alle Kinder und Jugendliche erfahren die gleiche Wertschätzung (S. 118)</b>
(d) Vermeiden es die Erwachsenen, bestimmte Kinder und Jugendliche anderen vorzuziehen, und achten sie darauf, sich nicht von Gefühlen der Abneigung gegen bestimmte Kinder und Jugendliche beeinflussen zu lassen?
(e) Wird das Lernen von stillen Kindern und Jugendlichen genauso unterstützt wie das derjenigen, die sich aktiv beteiligen?
(f) Vermeiden es die Erwachsenen, einzelne Kinder und Jugendliche zu beschämen?
(k) Vermeidet es das Schulpersonal, einzelnen Schüler*innen aufgrund von Prüfungsergebnissen das Gefühl zu geben, mehr oder weniger wert zu sein als andere?
(o) Werden die Anstrengungen von Schüler*innen mit geringeren Leistungen genauso häufig gewürdigt wie die von Schüler*innen mit guten Leistungen und guten Prüfungsergebnissen?
(t) Vermeidet es das Schulpersonal, Schüler*innen hierarchisch in „normale“ Schüler*innen, Schüler*innen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf/individuellem Bildungsbedarf“ oder „Inklusionskinder“ einzuteilen?
<b>C2.1 Die Lernaktivitäten werden mit Blick auf die Vielfalt aller Schüler*innen geplant (S. 186)</b>
(b) Decken die Materialien in der Schule die Hintergründe, Erfahrungen und Interessen aller Kinder und Jugendlichen ab?
(e) Schließen die Lernaktivitäten ebenso Partner- und Gruppenarbeit wie Einzelarbeit und Arbeit mit der ganzen Klasse ein?
(g) Trägt das Lernangebot zum Lernen aller Schüler*innen bei?
(l) Ist die Planung darauf ausgerichtet, Barrieren für Lernen und Teilhabe zu erkennen und abzubauen, und werden dabei alle Kinder und Jugendlichen berücksichtigt?
(p) Werden die Lernangebote gegebenenfalls so angepasst, dass Kinder und Jugendliche mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen auch im Sportunterricht, bei praktischer Arbeit sowie in Physik (bei Optik und Akustik) Wissen und Fertigkeiten erwerben können?
<b>C2.4 Die Schüler*innen gestalten ihr eigenes Lernen aktiv mit (S. 189)</b>
(b) Werden die Kinder und Jugendlichen darin bestärkt, ihre Fähigkeit zum eigenständigen Lernen auszubauen?
(j) Ist die Unterstützung für Kinder und Jugendliche so ausgerichtet, dass sie Fortschritte machen, indem sie auf vorhandenes Wissen und Fähigkeiten aufbauen?
(k) Können die Schüler*innen die Bibliothek und die digitalen Hilfsmittel selbstständig benutzen?



(s) Gibt es in der Schulgemeinschaft Personen, die Kinder und Jugendliche dabei beraten, welche Unterstützung sie für ihre Lernprozesse brauchen?
<b>C2.8 Der Umgang miteinander baut auf gegenseitiger Achtung auf (S. 193)</b>
(a) Spiegelt die Art und Weise, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene miteinander umgehen, die positive und respektvolle Kultur der Schule wider?
(h) Wird gesehen, dass keine gute Arbeitsatmosphäre entstehen kann, solange sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene als gegnerische Parteien fühlen?
(t) Haben die Kinder und Jugendlichen das Gefühl, dass unabhängig von Geschlecht, sozialer Schicht und ethnischer Herkunft fair mit ihnen umgegangen wird?

Tabelle 1: Indikatoren mit ausgewählten Fragen zu lernförderlicher Lernumgebung (Seitenangaben beziehen sich auf Booth & Ainscow, 2019).

Die Bezeichnungen bei den in der Tabelle angeführten Indikatoren ermöglichen die Orientierung: Beispiel C2.8: C ist die Dimension „Inklusive Praktiken entwickeln“; 2 ist der 2. Bereich „Das Lernen orchestrieren“; 8 ist der 8. Indikator in diesem Bereich. Grundsätzlich strukturieren die Dimensionen den Entwicklungsprozess entlang der Kulturen, Strukturen und Praktiken, helfen die Indikatoren die Bereiche für die Entwicklung zu identifizieren und unterstützen die Fragen die detaillierte Reflexion, sodass herausfordernde Themen gefunden und angesprochen werden.

### Weiterarbeiten mit dem Index für Inklusion

Ein zentraler Aspekt der Inklusion ist die Notwendigkeit individueller Lösungen nicht nur für einzelne Schüler\*innen, sondern insbesondere auch für einen Schulstandort, da jede Schule eine unterschiedliche Diversität unter Lernenden, Lehrenden, anderem Schulpersonal und Eltern bzw. Erziehungspartner\*innen hat. Ebenso unterscheiden sich die Rahmenbedingungen, die an Schulen vorgefunden werden. Eine inklusionsorientierte Schulentwicklung kann daher keine fertigen Lösungen anbieten, sondern stößt den Findungsprozess zur passenden Lösung an.

Liest man im Abschnitt „Lern- und Lehrprozesse“ im Qualitätsrahmen (S. 11–13) mit der im vorigen Abschnitt beispielhaft vorgestellten Lesart weiter, springen weitere Anknüpfungspunkte für eine inklusive Lesart ins Auge – beispielsweise sei hier auf Fragen zur Haltung gegenüber Lernenden, die Unterstützung der Kooperationsfähigkeit innerhalb der Lernenden-gruppe oder die methodische Vielfalt im Unterricht verwiesen. Zu fast allen Qualitätskriterien des besprochenen Abschnitts des Qualitätsrahmens bietet wiederum der Index für Inklusion Indikatoren und Fragen, die für eine Reflexion zum Status quo geeignet sind und Leitlinien für die Deutung der Kriterien bzw. für eine Entwicklung einer inklusiven Lesart darstellen. Begleitend zu den Dimensionen, Indikatoren und Fragen von Booth & Ainscow (2019), die den ei-

gentlichen Index für Inklusion ausmachen, bietet deren Publikation aber auch ein Phasenmodell mit zeitlicher Strukturierung, ein Menü von inhaltlichen Impulsen und viele Erfahrungsberichte und praktische Arbeitsanregungen aus dem deutschsprachigen Raum.

Im Regelfall obliegen die Leitung und Steuerung des Schulentwicklungsprozesses der Schulleitung. Hierbei wird sowohl im Index für Inklusion als auch in anderen Publikationen (z.B. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2018, S. 112–119) betont, dass auch der Leitungsprozess inklusiv gestaltet sein sollte. Dies umfasst einerseits die Wertschätzung der Potenziale und Ressourcen der Mitarbeiter\*innen durch die Schulleitung und andererseits eine Entscheidungsfindung auf einer breiten Basis. Partizipation, das Bildungsziel für alle in einer inklusiven Schule, sollte auch ein fixes Element der Entwicklungsprozesse einer Schule darstellen. Ein Planspiel, mit dessen Hilfe Schulentwicklungsprozesse vor dem Hintergrund des Index für Inklusion durchgespielt werden können, wurde vor Kurzem entwickelt (Lebzelter & Lebzelter, 2022, im Druck).

Schließlich sei mit Imhäuser (2015, S. 7) darauf verwiesen, dass

Inklusion selbst ein Verändern des Bestehenden in einem langen, offenen Prozess [ist]. Inklusion ist wie eine Expedition in eine für uns alle neue Landschaft.

Irrtümer auf dieser Expedition sind möglich, auch jede inklusive Lesart der Qualitätskriterien des Qualitätsrahmens wird einer Entwicklung unterliegen.

## Conclusio

Schulentwicklung findet immer in einem äußeren Denkraum statt, der die Kompetenzen und Rahmenbedingungen der in der jeweiligen Schule agierenden Menschen abbildet. Es ist dieser Denkraum, der darüber entscheidet, in welche Richtung Schule sich entwickelt. Dokumente wie der Qualitätsrahmen sind Konstrukte, die erst durch die angelegten Vorstellungen von Schule und Bildung und deren gesellschaftliche Dimension eine Realität erhalten. Möchte man Schule neu denken und das Ziel eines höheren Grades von Inklusion, Bildungsgerechtigkeit und sozialer Kompetenz anstreben, so ist der Denkraum das Entscheidende. Wenn wir Inklusion aus menschenrechtlichen wie aus sozialpolitischen Überlegungen als eine alternativlose Grundlage für Bildung und Gesellschaft ansehen, können wir uns mithilfe des Qualitätsrahmens und des Qualitätsmanagements zu einer inklusiven Schullandschaft entwickeln. Für diese Prämisse soll der hier erarbeitete Konnex zum Index für Inklusion eine Unterstützung geben.

## Literaturverzeichnis

- Amrhein, Bettina & Reich, Kersten (2014). Inklusive Fachdidaktik. In Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 31–44). Waxmann.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2016). Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen? Ergebnisse der Studie „Gute inklusive Schule“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis* (S. 105–140). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2019). *Orientierungsrahmen Schulqualität. Vollständige und erweiterte Fassung*. Hamburg: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (ifbq). Online unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/3874838/e304801ad4f32dd9f032466c7b3910c2/data/-orientierungsrahmen-2019.pdf>
- Biewer, Gottfried, Böhm, Eva Theresa & Schütz, Sandra (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In Gottfried Biewer, Eva Theresa Böhm & Sandra Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 11–24). Kohlhammer.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2017). Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In Ines Boban & Andreas Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 32–50). Klett Kallmeyer.
- Booth, Tony (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects* 41 (3), 303–318.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (Hrsg.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. Routledge.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte, Hrsg. und Übers.; 2. Aufl.). Beltz.
- Booth, Tony, Ainscow, Mel & Black-Hawkins, Kristine (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* (Vaughan, M. & Shaw, L., Hrsg.). CSIE.
- Braun, Helga & Jonach, Michaela (2021). Vorwort. *Erziehung und Unterricht* 171(9–10), 3–9. Online unter: [https://www.qms.at/images/euu\\_bmbwf\\_qms-sonderedition\\_2022.pdf](https://www.qms.at/images/euu_bmbwf_qms-sonderedition_2022.pdf)
- Braunsteiner, Maria-Luise; Fischer, Christian; Kernbichler, Gerda; Prengel, Annedore & Wohlhart, David (2018). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel & Christiane Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Bd. 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 19–62). Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2009). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen*. Band 2. NDS.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Der Qualitätsrahmen für Schulen*. Online unter: <https://www.qms.at/qualitaetsrahmen/der-qualitaetsrahmen-fuer-schulen>, abgerufen am 30.03.2022.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung*

der UN-Behindertenrechtskonvention. *Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Online unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>, abgerufen am 04.04.2022.

Dumont, Hanna; Istance, David & Benavides, Francisco (Hrsg.; 2010), *The Nature of Learning – Die Natur des Lernens. Forschungsergebnisse für die Praxis* (S. 296–317). Beltz.

Gogolin, Ingrid (2016). Bedingungen und Effekte guten Unterrichts mit einer heterogenen Schülerschaft. In Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz G. Holtappels, Miriam M. Gebauer & Franziska Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. (S. 183–187). Waxmann.

Hattie, John & Zierer, Klaus (2018). *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis* (3. erw. Aufl.). Schneider.

Helmke, Andreas (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Klett Kallmeyer.

Holzinger, Andrea, Feyerer, Ewald, Grabner, Roland, Hecht, Petra & Peterlini, Hans Karl (2018). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. Simone Breit, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel & Christiane Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Bd. 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>

Imhäuser, Karl-Heinz (2015). Vorwort. In Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.), *Inklusion auf dem Weg. Das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung* (S. 6–7). Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

INCLUD-ED Consortium (2007). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, Project 1*. Brussels: European Commission.

Lebzelter, Roswitha & Lebzelter, Thomas (im Druck). Planspiel Inklusion. In Carmen Sippl, Gerhard Brandhofer & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13)

OECD (2022). *Trends Shaping Education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>

Meyer, Hilbert (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik* 10, 36–43).

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (2020). *Referenzrahmen Schulqualität NRW. Schule in NRW Nr. 9051*. Online unter: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/referenzrahmen/broschuere.pdf>

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.; 2018). *Inklusion ist machbar. Das Erfahrungshandbuch aus der kommunalen Praxis*. Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Pfahl, Lisa & Schönwiese, Volker (2022). Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. In Anne Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 287–303). Springer VS.

Prenzel, Annedore (2014). Halt gebende pädagogische Beziehung in der inklusiven Grundschule. In Susanne Peters & Ulla Widmer-Rockstroh (Hrsg.). *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 64–72). Grundschulverband.

Reich, Kersten (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.

Rolff, Hans-Günter (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.

Stähling, Reinhard & Wenders, Barbara (2021). *Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modell-schule im sozialen Brennpunkt*. Psychosozial-Verlag.

Stayton, Vicki D. & McCollum, Jeanette (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education* 25 (3), 211–218. <https://doi.org/10.1-177/088840640202500302>

Sturm, Tanja (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Reinhardt.

Tomlinson, Carol Ann (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. U.N. Doc. A/RES/61/106.

Werning, Rolf & Lütje-Klose, Birgit (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung*. utb.

Werning, Rolf (2013). Inklusive Schulentwicklung. In Vera Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 51–63). Kohlhammer.

Werning, Rolf (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (4), 601–623.

Wocken, Hans (2014). Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen (Teil 1). *Gemeinsam leben* 22 (1), 52–62.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Die textliche Analyse des Qualitätsrahmens im Hinblick auf Heterogenität (S. 16 im Kontext von „professionell zusammenarbeiten“), Diversität (S. 12 als Qualitätskriterium für die Schulleitung im Kontext von professionellem Umgang und S. 18 für die Lehrenden und weiteres pädagogisches Personal im Kontext von Persönlichkeitsbildung und im Glossar) und Inklusion (kein Treffer) ist wenig ertragreich. Das Inklusions-Diversitäts-Verständnis wird darin hauptsächlich durch eigene Haltung(en) (S. 8; S. 11) und wenig durch tatsächliche Indikatoren verwirklicht und mit Differenzierung (S. 12 und im Glossar) umrissen. Insofern erscheint der Qualitätsrahmen als ein gutes Beispiel, um die Bedeutung der „Lesart“ zu veranschaulichen.

## Autorinnen

**Maria-Luise Braunsteiner**, Mag.<sup>a</sup>, Dr.<sup>in</sup>

Senior Lecturer an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Lehre, Forschung, Hochschulentwicklung im Bereich inklusiver Bildung. Stellvertretende Vorsitzende des Qualitätssicherungsrats für die Pädagog\*innenbildung in Österreich seit 2013, Internationale Kooperationen, Forschungsprojekte und Publikationen im Kontext Inklusion und Pädagog\*innenbildung; Mitherausgeberin des Index für Inklusion (2017/2019) für deutschsprachige Gebiete. Kontakt: maria-luise@braunsteiner.com



**Roswitha Lebzelter, Mag.<sup>a</sup>, MEd,**

lehrt, forscht und publiziert im Kontext Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Ihr Interesse gilt u.a. der Inklusion als Querschnittsthema für alle Studierenden und Lehrenden sowie der inklusiven Schulentwicklung. Für die Dissemination dieser Expertise konzipiert und leitet sie Hochschullehrgänge im Kontext Diversität/Inklusion.

Kontakt: [roswitha.lebzelter@ph-noe.ac.at](mailto:roswitha.lebzelter@ph-noe.ac.at)

**Edda Polz**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

# Selbstverantwortung

## Anwesenheitspflicht oder eine Mutprobe der Freiheit

**DOI:** <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a251>

Freiheit und Selbstverantwortung können nicht verordnet werden, es gilt vielmehr, sie zu leben. Der vorliegende Artikel illustriert am Beispiel der Abschaffung von Anwesenheitsverpflichtungen die Herausforderung, studienrechtliche Rahmenbedingungen für selbstverantwortliches Handeln zu schaffen und Studierende darin zu begleiten, Verantwortung für ihren Lernerfolg zu übernehmen.

*Selbstverantwortung, Anwesenheitspflicht, Vereinbarungskultur, Freiheit*

Selbstverantwortung zu übernehmen, setzt die Bereitschaft voraus, die Konsequenzen eigenen Verhaltens zu tragen, seien sie durch Tun oder Unterlassen verursacht. Dabei beinhaltet sie sowohl Pflicht als auch Freiheit: Pflicht, vorausschauend zu denken, Entscheidungen zu treffen und entsprechend zu handeln; Freiheit, dieses Denken, Entscheiden und Handeln bestmöglich zu gestalten – etwa im Sinn des Kategorischen Imperativs von Immanuel Kant.

Warum aber scheinen die Schul- wie auch die Hochschulkultur in Österreich anno 2022 immer noch mehr von Anordnungen als von Vereinbarungen geprägt zu sein, mehr von kleinkarierter und punktueller Kontrolle als von Dialog auf Augenhöhe und Transparenz? Nun, Anordnungen geben Klarheit in Bezug auf Normen. Sie verdeutlichen, was erwartet wird und gesollt ist. Sie geben denjenigen, die sie befolgen sollen, eine gewisse Orientierung, vorhersehbare Struktur und vermeintliche Sicherheit. Sie geben denjenigen, die sie exekutieren, Rechtfertigungsgründe und entbinden sie scheinbar ihrer Verantwortung.

Anordnungen aber geben nicht nur Struktur, sie weichen diese auch auf und führen sie geradezu ad absurdum, wenn sie aus irgendwelchen Gründen nicht eingehalten werden können. Sie nehmen die Freiheit zur Selbstbestimmtheit, behindern das Treffen von Vereinbarungen und verunmöglichen es, eigenes Handeln autonom zu gestalten.

## Die Anwesenheitsparadoxie

Wie paradox: An der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich wird immer wieder ein Ruf von Studierenden nach klaren Vorgaben hörbar, an die sie sich halten können (und dann auch halten müssen), nach Regeln, die ihnen vermeintlichen Halt geben. Doch es sind dieselben Studierenden, die sich extrem häufig und aktuell zunehmend für sich selbst und ihre Freund\*innen Ausnahmeregelungen wünschen, sobald sie die zuvor gewünschten Vorgaben aus individuellen, freilich sehr unterschiedlichen Gründen nicht erfüllen können.

In den Ruf der Studierenden nach Anordnungen stimmen auch manche Lehrenden mit ein, weil sie froh sind, wenn es strenge Regelungen „von oben“ gibt, auf die sie im Bedarfsfall verweisen können. Das erspart ihnen ein (oftmals mühsames und langwieriges) Aushandeln individueller Vereinbarungen und entlastet sie davon, Verantwortung für ihre Entscheidungen zu übernehmen und dafür gegebenenfalls Rechenschaft abzulegen.

Eine der zentralen Paradoxien ist jene der Anwesenheitspflicht bei Lehrveranstaltungen.

Um dem von beiden Seiten geäußerten Bedürfnis nach klaren Regeln nachzukommen, war es bis 2018 eine Vorgabe der Prüfungsordnung, dass Studierende in Seminaren und Übungen mindestens 75% der vorgesehenen Lehrveranstaltungszeiten anwesend sein müssen. Sofern es Studierenden aus besonders berücksichtigungswürdigen Gründen (wie beispielsweise bei schwerer Erkrankung oder einem Unfall) nicht möglich war, die geforderte Anwesenheit zu erfüllen, war es den Lehrenden gestattet, Studierenden die Erbringung sogenannter Ersatzleistungen vorzuschreiben, welche die Unterschreitung der geforderten Mindestanwesenheit kompensieren sollten.

Diese Regelungen hatten zur Folge, dass viele Studierende aus Prinzip nur 75% jeder einzelnen Lehrveranstaltung besucht haben. Andererseits haben sich Lehrende durch ständig zunehmende Anfragen nach Ersatzleistungen bald überfordert gefühlt. Um diesen Herausforderungen adäquat zu begegnen, hat das dafür rechtlich zuständige Hochschulkollegium – darin sind Studierende, Verwaltende und Lehrende/Forschende der PH als gewählte Vertreter\*innen tätig – beschlossen, die prinzipielle Anforderung der Anwesenheit in Lehrveranstaltungen von 75% auf 100% zu erhöhen. Selbstverständlich galt dies nicht für Vorlesungen, bei denen es keine Verpflichtung zur Anwesenheit gibt und geben kann. Dabei waren die Lehrveranstaltungsleitenden Personen berechtigt, jedoch nicht verpflichtet, eine Unterschreitung der geforderten Anwesenheit um bis zu 25% zu genehmigen und so zu ermöglichen. Die Erteilung von Kompensationsaufträgen bei nachfolgender Unterschreitung der geforderten Anwesenheit war hingegen nun ausdrücklich ausgeschlossen.

## Covid-19 verändert alles

Die durch das Covid-19-Dilemma nötig gewordene Umstellung auf zeitweise nahezu ausschließliche Online-Lehre hat viele Fragen zur Studienorganisation aufgeworfen und es notwendig gemacht, den Begriff der Anwesenheit neu zu denken. Dass diese Anwesenheit nicht



nur physisch vor Ort, also am Campus der PH, stattfinden kann, sondern auch online und disloziert möglich ist, wurde rasch klar. Offen blieben jedoch Fragen nach der Bedeutung und dem Wert der Anwesenheit von Studierenden:

- Inwiefern unterscheidet sich der Effekt von Online-Präsenz von jenem in physischer Anwesenheit?
- Was genau heißt und bedeutet es, online anwesend zu sein?
- Soll es etwa ausreichen, den Monitor eingeschaltet zu haben und sich in Wirklichkeit geistig oder gar faktisch mit ganz anderen Dingen zu beschäftigen, als es die Lehrveranstaltungsinhalte vorgeben?
- Kann oder soll man Studierende verpflichten, Bild und Ton eingeschaltet zu lassen?

Lassen sich solche Fragestellungen tatsächlich durch die Verpflichtung zu physischer Anwesenheit vor Ort lösen?

Sollte allein die Nichterfüllung der Anwesenheit zur negativen Beurteilung einer Lehrveranstaltung führen können bzw. müssen, auch dann, wenn sämtliche geforderten Studienleistungen erbracht wurden?

Die „neue“ Wirklichkeit, geprägt von corona-bedingten Erfahrungen, dazu die vielfach entstandenen Mängel an verfügbaren Lehrpersonen, verbunden mit der dadurch enorm erhöhten Mehrfachbelastung vieler Studierender, ließ die Forderung nach einer „gelockerten“ Verpflichtung zur Anwesenheit sowohl von Studierendenseite als auch von jener der Lehrenden laut werden. Und sie hat die Verantwortlichen an der Hochschule dazu bewogen, das Design von Lehrformaten und den damit verbundenen Typus der Anwesenheit neu zu überdenken.

## Zwischen Gesetz und Realität

Ein Blick auf § 62 Abs 1 Hochschulgesetz 2005 in der geltenden Fassung verdeutlicht die Pflicht der Studierenden, „an der Erfüllung der Aufgaben der Pädagogischen Hochschule mitzuwirken und ihre Verpflichtungen im Rahmen der jeweiligen hochschulischen Gremien zu erfüllen“. Weiters, so schreibt es das Gesetz vor, haben sie

sich den Studienzielen mit Gewissenhaftigkeit zu widmen und die Pflicht, ihren Studienfortschritt eigenverantwortlich im Sinne eines raschen Studienabschlusses zu gestalten.

Die studienrechtlichen Bestimmungen verlangen in der Folge von den Studierenden, dass sie ihr Handeln in eigener Verantwortung gestalten. Für den Erfolg im Studium zu sorgen, obliegt also per Gesetz den Studierenden selbst, nicht aber der Pädagogischen Hochschule, den Lehrenden oder gar den Eltern der Studierenden. Deren sich wiederholende Interventionen verwundern ein wenig, handelt es sich doch bei den Studierenden um erwachsene Menschen, die für sich selbst die Verantwortung tragen (dürfen und müssen) und die um ihre Pflichten wie auch um ihre Freiheiten wissen sollten.

Freilich ist in hochschulischer Wirklichkeit davon auszugehen, dass Freiheit und Selbstverantwortung nicht verordnet werden können, vielmehr gelebt werden müssen. Mit dieser Realität befasst, gilt es für die Verantwortlichen, die entsprechenden Rahmenbedingungen dafür zu schaffen.

## Das hochschulische Angebot an selbstverantworteter Freiheit

Um einen solchen Rahmen anzubieten, wird mit Beginn dieses Semesters ab 1. Oktober 2022 im Hinblick auf Bachelor- und Masterstudien keine fixierte „Anwesenheit“ mehr verlangt. Stattdessen soll der Fokus auf eigenverantwortliche Teilnahme, Aktivität und Leistung gelegt werden: Nicht die Präsenz, sondern die Leistung zählt. Nicht die Anwesenheit wird kontrolliert, sondern über die erbrachte Leistung zwischen Ist und Soll wird Bilanz gezogen, die sich in einer Beurteilung ausdrückt.

Grundlagen für die Leistungsbeurteilung bieten demnach jene Anforderungen, die aus den im Curriculum beschriebenen Lernergebnissen bzw. Kompetenzbeschreibungen der jeweiligen Lehrveranstaltung abzuleiten sind. Diese werden von den Lehrenden kommuniziert. Die konkreten Verpflichtungen der Studierenden in prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen orientieren sich an den von den Lehrenden nachweislich zu kommunizierenden Leistungsanforderungen und -methoden in den jeweiligen Präsenzformen ihrer Lehrveranstaltungen.

Diese Neuregelung bietet umfassenden Raum für individuelle Angebote – räumlich, zeitlich, inhaltlich und methodisch. Sie fordert allerdings von den Lehrenden auch eine klare und transparente Kommunikation in Bezug auf Form und in Ausmaß jener Leistung, die gefordert wird. Dafür gilt es auch, die Gewichtung der vereinbarten und damit zu erwartenden Leistungen zu kommunizieren, denn es sind – gemäß § 8b der Prüfungsordnung der PH NÖ – die einzelnen Teilleistungen in einem sachlich ausgewogenen und transparenten Ausmaß für die Ermittlung der Beurteilung heranzuziehen.

Die hochschulische Botschaft will und darf dabei keineswegs sein, Anwesenheit als nicht mehr benötigt oder erwünscht zu signalisieren, vielmehr ist darauf hinzuweisen, dass es auf die bloße Anwesenheit allein eben nicht ankommen kann und darf. Eher wird intendiert, die kostbare Studienzeit – sei es vor Ort, online oder disloziert – qualitativ sinnvoll zu gestalten und zu nutzen, sodass es – im Idealfall – sogar zu einer Verbesserung durch erhöhte Zielerreichung auf Seiten der Studierenden und der Lehrenden kommt.

Denn das sich permanent wiederholende Messen, Zählen und Berechnen von Minuten und Prozentanteilen der erfüllten Anwesenheit ist hinfällig geworden. (Dabei ist von Seiten der Lehrenden das Formulieren von „überschießenden“ Anforderungen, die quasi 100% Präsenz erfordern würden, zu vermeiden.)

Eine Einschränkung freilich ist mitzubedenken: Manche Anforderungen können sinnvollerweise nur in einer bestimmten Form erfüllt werden. Während bei diversen Aktivitäten mehrere Varianten der Leistungserbringung denkbar und tauglich sein können, lässt sich die

Schulpraxis, insbesondere im Rahmen der Primarstufe, idealtypisch am besten in der Klasse vor Ort absolvieren. Die konkreten Anforderungen, basierend auf dem jeweiligen Curriculum sowie den in PH-Online hinterlegten Lehrveranstaltungsbeschreibungen, können nur von den Lehrenden im Hinblick auf die Anforderungen der konkreten Materie und mit Blick auf das jeweilige Ziel festgelegt werden.

Alle Verantwortlichen sind davon überzeugt, dass es zu adäquaten Angeboten von Seiten der Lehrenden kommen wird, und darum bemüht, diese neue Freiheit der Studierenden selbst- und mitverantwortlich lebendig werden zu lassen. Etwaige individuelle Lösungen können und sollen mit Augenmaß gefunden werden.

## Transferfragen von Hochschule zum Schulstandort

*Sehr geschätzte Schulleiter\*innen!*

*Mit hohem Interesse verfolgt die Hochschule die in einer begonnenen Nach-Corona-Zeit sich entwickelnden autonomen Vorgehensweisen an den Schulen und Schulstandorten – auch was die Anwesenheit von Schüler\*innen betrifft. Welche Fragen und Herausforderungen ergeben sich? Welche Lösungen werden standortbezogen und -bewusst angeboten? Welche Hilfen werden dazu erwartet und erbeten?*

*Bitte schreiben Sie uns und treten Sie mit Ihren Ideen und Wünschen an uns heran!*

## Autorin

**Edda Polz**, HS-Prof. Mag. iur. Dr. BEd PhD

Seit 2022 Vizerektorin für Forschung und Hochschulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, davor seit 2014 Lehrende für Englisch, Schulrecht und Bildungswissenschaften, 2021 bis 2022 Vorsitzende des Hochschulkollegiums. Leitende Redakteurin des Journals *Education and Humanities* (MAPEH), Mitglied der Gesellschaft für Schule und Recht. Bücher und Zeitschriftenpublikationen in Englisch und Deutsch zu den Themen Lebenslanges Lernen, kompetenzorientiertes Lernen, Englisch als Fremdsprache in der Primarstufe und Begabungsförderung.

Kontakt: edda.polz@ph-noe.ac.at

**Nora Wagner**  
Hochschule Luzern, CH

## Spielerisch-exploratives Lernen anstossen

### Wie können wir Schüler\*innen darin unterstützen, eigenverantwortliche Gestaltungsfreiräume einzunehmen?

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a245>

Wie kann Design dazu beitragen, spielerisch-exploratives Lernen im Schulkontext anzustossen und co-kreative Gestaltungsfreiräume zu schaffen? Der Überzeugung folgend, dass durch spielerisch-exploratives Lernen fachliche sowie überfachliche Kompetenzen intrinsisch motiviert geübt werden können, hat Nora Wagner im Rahmen ihrer Masterarbeit „Design mit *selma & mogli*“ den Entwurf einer Toolbox geschaffen, welche Lehrpersonen darin unterstützt, Kinder an eigenverantwortliche Handlungsspielräume heranzuführen. Das im Rahmen der Auseinandersetzung durchgeführte Pilotprojekt mit einer Regelklasse zeigt auf, dass durch *selma & mogli* spielerisch-exploratives Lernen angestossen und co-kreative Gestaltungsprozesse minimal „lenkend rollen“ gelassen werden können. Somit kann ein grösstmöglicher Spielraum für einen Schritt in Richtung Kompetenz- und Entwicklungsorientierung geschaffen werden.

*Spielerisch-exploratives Lernen, Selbstwirksamkeit, Co-Kreativität, Eigenverantwortung, überfachliche Kompetenzen*

### Gesellschaftliche Anforderungen

In einer vom Wandel geprägten, zukunftsorientiert-nachhaltigen Gesellschaft ersetzen kollaborative Vernetzungen starre Hierarchieformen. Qualitäten wie erhöhte Sozialkompetenz, Flexibilität, aktive Mitgestaltung und Selbstorganisation gewinnen am heutigen Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung. Kinder auf diese gesellschaftlichen Anforderungen vorzubereiten, gehört mitunter zum schulischen Bildungsauftrag. Doch oft bestimmt noch immer fremdgerichtet-statisches Lernen den Unterricht, was zu Unter- oder Überforderung sowie Schulmüdigkeit führen kann. Im Hinblick auf gesellschaftliche Transformationsprozesse bedarf es jedoch prozessorientierter Lernformen, die Kinder aktiv mitgestalten können. In ein Lerngebiet einzutauchen und es explorativ zu erkunden, regt laut Fezer (2016) an und steigert die Motivation aller Beteiligten. Oft ist das Ergebnis dabei nicht das eigentlich Spannende, sondern der

Weg dorthin. Einen interdisziplinären Lösungsansatz sieht Fezer demzufolge im experimentellen und selbstwirksamen Lernen als ergebnisoffene Methode, wobei Prozess und Verfahren im Vordergrund stehen dürfen.

## Ein Pilotprojekt für spielerisch-exploratives Lernen

Der Überzeugung, dass Kinder motivierter lernen, wenn sie Selbstwirksamkeit erfahren, folgt die Autorin in ihrer Masterarbeit „Design *selma & mogli* – ein Plädoyer für spielerisch-exploratives Lernen“. Für das im Rahmen der Auseinandersetzung durchgeführte Pilotprojekt wurden die Schüler\*innen einer sechsten Primarschulklasse ans Thema „Rollen und Lenken“ herangeführt. Ohne genauere Zielvorgaben wurden sie einzig durch den kommunizierten Zeitrahmen von zwanzig Lektionen angeregt, gemeinsam zu explorieren, zu planen, zu beschließen und Verantwortung für getroffene Entscheidungen zu übernehmen. Begleitet wurden sie dabei von ihrer Lehrerin, einer Entwicklungspsychologin sowie der Autorin als Designerin und Pädagogin, die ihnen Designstrategien, Planungs- sowie Reflexionstools zur Verfügung stellten und sie ihren Bedürfnissen entsprechend individuell unterstützten. Im Verlauf des Projektes mussten sich die Schüler\*innen immer wieder absprechen und demokratisch entscheiden. So etwa in der Halbzeit, als sie gemeinsam festlegten, dass die erste Bahn, bestehend aus Kartonröhren und tonnenweise Klebeband, einer „weniger kindlichen“ Bahn weichen sollte, die sie dann ihren Familien präsentieren konnten. Als Endziel definierten die Kinder sodann eine „ästhetische Kugelbahn“ und trafen gemeinsam materielle Entscheide. Sie definierten zudem Nutzen und Verwendung der einzelnen Teile, wie auch die Verbindungen der reversibel zusammengehaltenen Elemente. Selbstwirksam wurden Rollen wie Projekt- und Bauleitung sowie Design- und Bauteam definiert, um die einzelnen Aufgaben aufzuteilen. Sogar ein Eventteam wurde gegründet, um den Prozess zu dokumentieren und den Anlass inklusive Präsentation und Apéro zu organisieren. Die Rolle der Erwachsenen bestand darin, den Kindern geeignete Hilfsmittel mitzugeben, um miteinander zu diskutieren, Ideen zusammenzutragen und Entscheidungen zu treffen.

## Selbstgesteuerte Projektplanung mittels Double Diamond

Der vom British Design Council (2019) erarbeitete Double Diamond hat sich dabei als besonders geeignet erwiesen. Zum Projektbeginn wurden die einzelnen Prozessschritte mit den Schüler\*innen in die vier Phasen *verstehen*, *definieren*, *entwickeln* und *finalisieren* unterteilt und es wurde bestimmt, in welchen Projektabschnitten gemeinsame Entscheidungen getroffen werden sollten. Durch die visuelle Sichtbarmachung an der Wandtafel konnte der aktuelle Stand jederzeit mitverfolgt und diskutiert werden. Die Phasen *verstehen* und *entwickeln* wurden von den Erwachsenen sodann durch anregende sowie öffnende Leitfragen angestoßen und wirkten im Prozessverlauf ideengenerierend. In den Phasen *definieren* und *finalisieren* wurden Ideen gebündelt und Entscheidungen getroffen. Diese wiederum visuell festzuhalten, half bei der Planung der weiteren Prozessschritte. Somit steckte der Double Diamond

den Rahmen für das gemeinsame Projekt ab und stieß die Kinder zur Selbstwirksamkeit an, ohne sie ganz sich selbst zu überlassen.

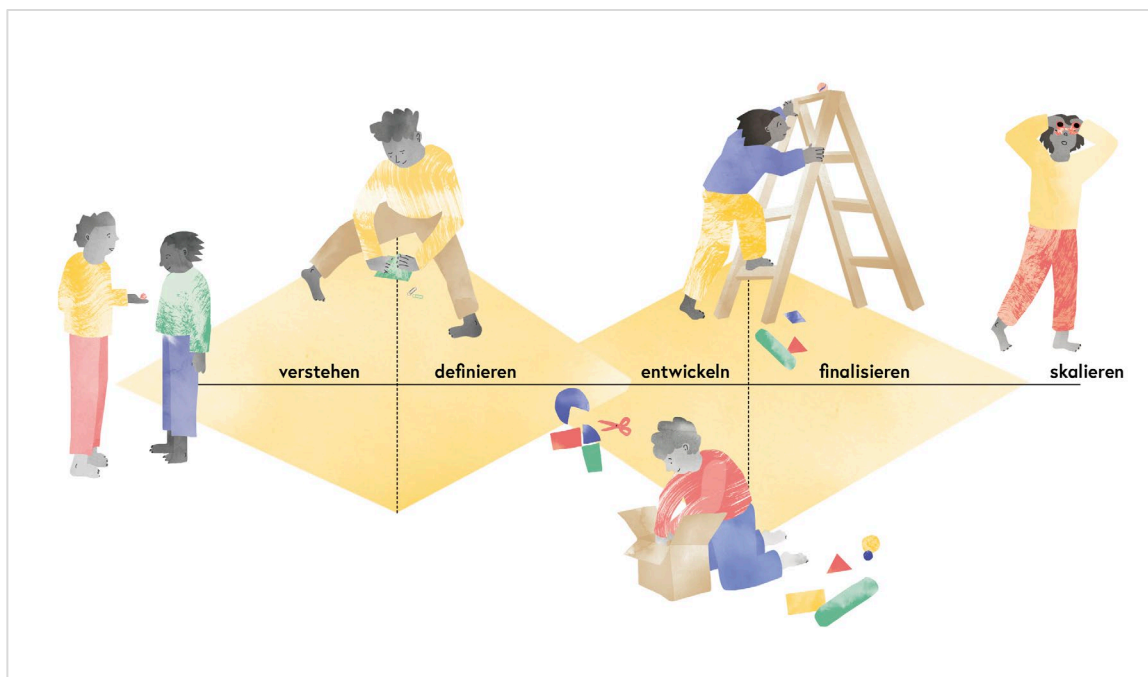


Abb. 1: Double Diamond | Illustration: Nora Wagner, Jana Siegmund

### Über die gemeinsame Reflexion zur Toolbox *selma & mogli*

Zum Abschluss des Projektes wurden die Lernenden mit Reflektionsfragen konfrontiert und ihre Antworten ausgewertet. Denn erst wenn es gelingt, das Gelernte zu reflektieren, zu diskutieren und zu vernetzen, kann nachhaltiges Lernen stattfinden. Die angeleitete Reflexion half allen Beteiligten, die Lernerfahrungen einzuordnen sowie die erworbenen Kompetenzen in einem erweiterten Kontext zu betrachten.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen ist danach die Toolbox *selma & mogli* entstanden, welche die Lehrenden auf Gestaltungsspielräume hinweist und zum Anstossen der spielerisch-explorativen Selbstwirksamkeit von Lernenden motiviert. Das entworfene Kartenset besteht dabei aus zehn beidseitig bedruckten, losen Karten, die – den beiden fiktiven Namen folgend – für jeden Buchstaben je einen Input für einen Anstoss, eine mögliche Lenkung sowie ein Rollenlassen bereitstellen. *Selma & mogli* steht dabei für „spielerisch-exploratives Lernen motivierend anstossen & miteinander-operierendes Gestalten iustvoll integrieren“. Fachlich basieren das Projekt auf Recherchen in der Masterthesis „Spielend einfach lernen – Eine Untersuchung aus Perspektive des Designs“ der Autorin, den Erkenntnissen aus dem Pilotprojekt sowie auf dem Austausch mit Expert\*innen aus unterschiedlichen Gebieten.

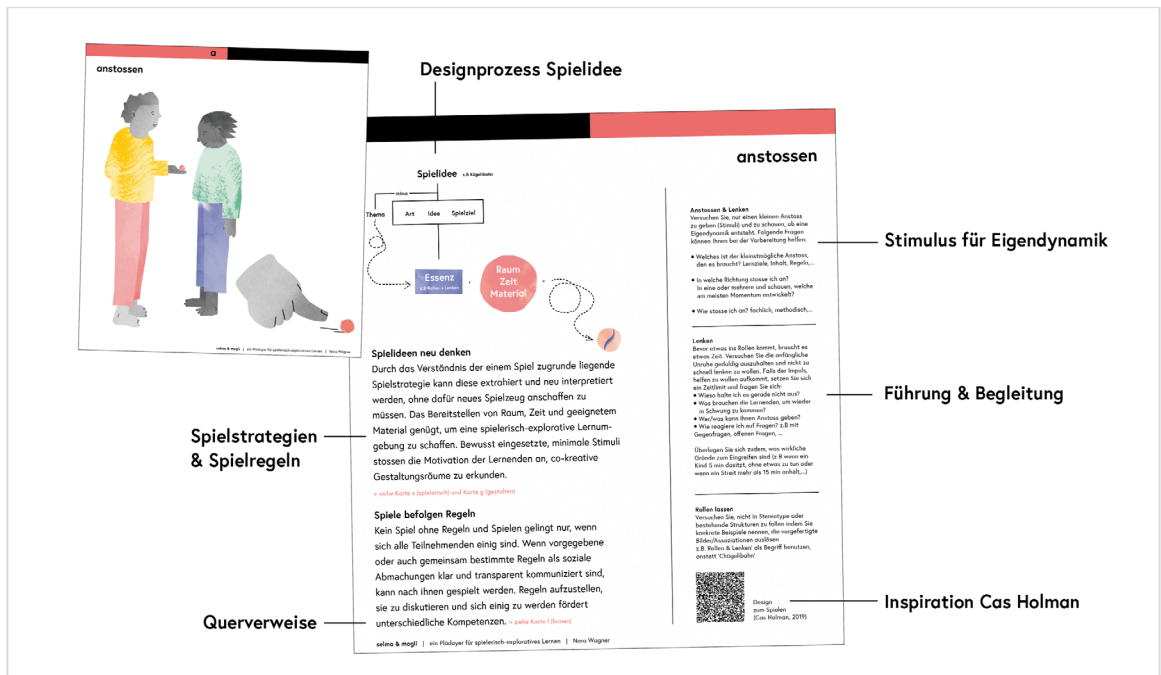


Abb. 2: Karte aus der Toolbox *selma & mogli* | Bild: Nora Wagner, Illustration: Jana Siegmund

## Fachliche und überfachliche Kompetenzen fördern

Im schweizerischen Lehrplan 21 sind überfachliche personale, soziale und methodische Kompetenzen aufgeführt. Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben in verschiedenen Lebensbereichen zentral sind. So heisst es beispielsweise im von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz herausgegebenen Lehrplan 21 (2016, S. 22):

Sie [die Kinder] lernen, über sich selbst nachzudenken, den Schulalltag und ihr Lernen zunehmend selbstständig zu bewältigen, an der eigenen Lernfähigkeit zu arbeiten, vorgegebene sowie eigene Ziele/Werte zu verfolgen und zu reflektieren. Sie erwerben soziale und kommunikative Fähigkeiten und lernen, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Konflikte zu lösen und mit Vielfalt umzugehen.

Um die Steigerung der im Lehrplan aufgeführten, fachlichen Kompetenzen sichtbar zu machen, wurden durch die Entwicklungspsychologin zusammengestellte Vorher- und Nachher-tests über räumliches Vorstellungsvermögen und Mathematik mit den Schüler\*innen der Pilotklasse sowie einer Kontrollklasse durchgeführt. Rückschlüsse über diese wie auch die überfachlichen Kompetenzen legitimierten somit sowohl die Dauer als auch die spielerisch-explorative Herangehensweise des Pilotversuches.

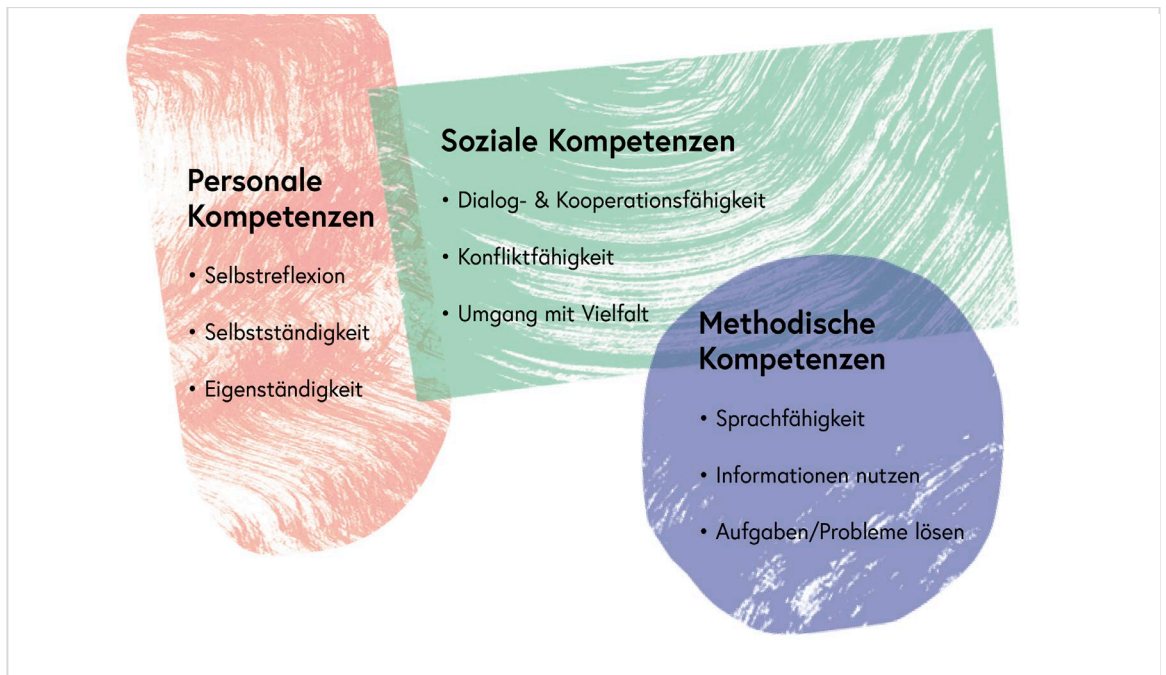


Abb. 3: Überfachliche Kompetenzen im Lehrplan 21 | Bild: Nora Wagner

## Wie geht's nun weiter?

Als prozessorientiertes Konzept öffnet *selma & mogli* eigenverantwortliche Gestaltungsfreiräume, verbindet die Vermittlung fachlicher Lerninhalte mit der Förderung überfachlicher Kompetenzen und lenkt auf niederschwellige Weise, ohne den Anspruch eines Lehrmittels zu besitzen. Eine erste Auswertung des Pilotprojektes hat aufgezeigt, dass spielerisch-exploratives Lernen in einer Regelklasse und in einem nicht spezifisch dafür eingerichteten Schulzimmer möglich ist. Dies ist ein erster Schritt auf dem Weg in Richtung Kompetenz- und Entwicklungsorientierung im regulären Schulsystem. Eine Übertragung auf weitere Interessenschulen steht nun an. Für die Implementierung co-kreativer, selbstwirksamer Projekte bedarf es weiterer Lehrpersonen, die spielerisch-exploratives Lernen in ihren Unterricht einbauen, sowie Schulleiter\*innen, die diese Vision stärken möchten.



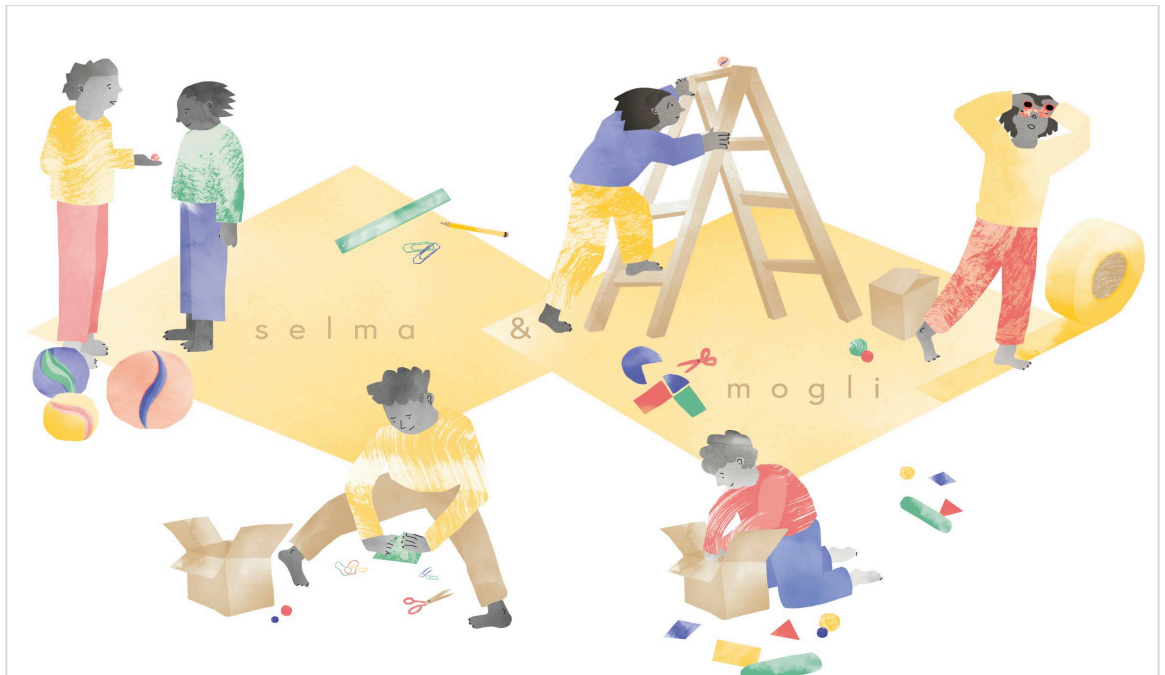


Abb. 4: *selma & mogli*, Wagner 2022 | Illustration: Nora Wagner, Jana Siegmund

## Literaturverzeichnis

Design Council (2019). *The Double Diamond: A universally accepted depiction of the design process*. <https://www.designcouncil.org.uk/our-work/news-opinion/double-diamond-universally-accepted-depiction-design-process/>, abgerufen am 06.09.2022

Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21* (S. 22). [https://zh.lehrplan.ch/container/ZH\\_DE\\_Gesamtausgabe.pdf](https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Gesamtausgabe.pdf), abgerufen am 03.07.2022

Fezer, J. (2016). Experimentelles Design. In C. Banz (Hrsg.), *Social Design – Gestalten für die Transformation der Gesellschaft* (S. 71–83). transcript.

## Autorin

### Nora Wagner

Seit 2022 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Luzern – Design & Kunst, davor als Künstlerische Assistentin sowie Dozentin an derselben Hochschule tätig. Zuvor mehrjährige Berufserfahrung als Primarlehrerin mit Klassenverantwortung im Mehrklassensystem.

Kontakt: kontakt@norawagner.ch, www.norawagner.ch

**Stephan Gerhard Huber**

Pädagogische Hochschule Zug, CH

**Paula Sophie Günther**

Pädagogische Hochschule Zug, CH

**Mareen Lüke**

Pädagogische Hochschule Zug, CH

**Louis Preisig**

Pädagogische Hochschule Zug, CH

## Frieden und Krieg in Unterricht und Schule

Aktuelle Erfahrungen und Bedürfnisse von schulischen Mitarbeitenden sowie zum Diskurs in den Leit- und sozialen Medien

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a243>

Dieser Artikel gibt Einblicke in die mediale Berichterstattung zum schulischen Umgang mit den Auswirkungen des Kriegs in der Ukraine und der Integration geflohener ukrainischer Lehrkräfte und Lernender. Leerstellen der Berichterstattung, wie eine Darstellung der Erfahrungen von Geflüchteten, werden aufgezeigt. Zudem werden Erkenntnisse einer quantitativen Teilstudie des Schul-Barometers ([www.Schul-Barometer.net](http://www.Schul-Barometer.net)) diskutiert, basierend auf Erfahrungen schulischer Mitarbeitender im Umgang mit dem Krieg in der Schule und den ankommenden Schüler\*innen aus der Ukraine. Deutlich wird hierbei, dass es vieler Ressourcen (u.a. personelle und digitale) für die Integration dieser Schüler\*innen bedarf. Das Fehlen von Ressourcen führt zu hohen Belastungen schulischer Akteur\*innen, insbesondere an Brennpunktschulen, die ohnehin schon stark gefordert, teilweise überfordert, sind. Um Prioritäten zu setzen, braucht es eine systematische Betrachtung von Kapazität(sgrenz)en sowie die notwendigen und vorhandenen Ressourcen, die je nach Schulstandort variieren können.

*Frieden, Krieg, Ukraine, Schule, Erfahrungen*

Die russische Invasion in die Ukraine im Februar 2022 hat weit über die ukrainischen und russischen Landesgrenzen hinweg Folgen für viele Lebensbereiche. So waren auch in den DACH-Ländern Schulen erst herausgefordert, mit dem Thema Krieg und resultierenden Fragen, Sor-

gen und Ängsten aller an Schule Beteiligten umzugehen, und schnell kamen auch Menschen aus der Ukraine, die in diesen Ländern Schutz suchten.

Wünsche, Ideen und Erfahrungen von Bildungsakteur\*innen im Umgang mit dem russischen Krieg in der Ukraine in Unterricht und Schule und den ankommenden geflüchteten Kindern und Jugendlichen wurden in Huber et al. (2022) in Form erster Einblicke in qualitative Forschungsdaten aus einer Teilstudie des Schul-Barometers in #schuleverantworten veröffentlicht. Im Sinne von Responsible Science (vgl. Huber et al., 2020) wurden in der genannten Publikation im Rahmen des Schul-Barometers ebenfalls Informationen „Aus der Praxis für die Praxis“ u.a. in Form einer Zusammenstellung von Online-Ressourcen bereitgestellt. Von Berens (2022) wurde z.B. auch ein Leitfaden für Lehrkräfte in der Praxis zum Umgang mit dem russischen Krieg in der Ukraine konzipiert. Weitere Materialien wurden gesammelt und über die Website [www.Schul-Barometer.net](http://www.Schul-Barometer.net) der Praxis zur Verfügung gestellt.

Zwei weitere Analysen werden hier im Beitrag vorgestellt:

Die Analyse von Leit- und sozialen Medien zeigt, dass nicht nur die gesellschaftliche Betroffenheit durch die Kriegssituation im Februar und März dieses Jahres groß war, sondern auch eine hohe Bereitschaft und beträchtliches Engagement zur Hilfe vorhanden waren und sind. Das spiegelt sich in den traditionellen Medien wie in den sozialen Medien wider. Ein Beispiel für eine Unterstützungsmaßnahme ist eine Checkliste, mit deren Hilfe Schulleitungen Orientierung im Umgang mit den Auswirkungen des Krieges auf Schule bekommen (vgl. Anderegg, 2022). Doch kommen die Geflüchteten selbst zu wenig zu Wort – neben den diversen Einschätzungen und Perspektiven der Lehrenden und Initiativen braucht es auch die Darstellung der Erfahrungen der Geflüchteten. Einen kleinen Einblick in die Situation geflüchteter Lehrkräfte und Schüler\*innen aus der Ukraine gibt Klinger (2022), der den Alltag von drei geflüchteten Lehrpersonen aus der Ukraine adressiert.

Die Analyse von Surveydaten zeigt, dass im schulischen Kontext Krieg eine ernste und nach der COVID-Pandemie erneut große Belastung für schulische Akteur\*innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz darstellt, besonders die Aufnahme von geflüchteten Schüler\*innen. Nach über einem halben Jahr seit Kriegsbeginn steigt die Anspannung im Bildungswesen, u.a. auch aufgrund des Personalmangels oder fehlender Ressourcen für die Integration von geflüchteten Schüler\*innen.

Um langfristige Herausforderungen zu systematisieren und die erste Publikation (Huber et al., 2022) fortzuschreiben, werden eine Dokumentenanalyse des medialen Diskurses und weitere Ergebnisse einer Online-Befragung für Deutschland, Österreich und die Schweiz vorgestellt. Die mediale Analyse zu Informationen und Perspektiven im Umgang mit dem russisch-ukrainischen Krieg und den ukrainischen Geflüchteten im Schulsystem zeigt auf, welche Inhalte im medialen Diskurs thematisiert werden und wo inhaltliche Leerstellen existieren, die zukünftig medial thematisiert und (gesellschafts-)politisch angegangen werden müssen.

Die weiteren Erkenntnisse einer quantitativen Teilstudie des Schul-Barometers fangen Erfahrungen von schulischen Mitarbeitenden (1.085 Lehrkräften und 73 Schulleitungen [N=1158])

ein. Diese Teilstudie zum Thema des Krieges und den Umgang damit in der Schule sowie mit den ankommenden geflüchteten Schüler\*innen aus der Ukraine wird hinsichtlich der Implikationen ihrer Ergebnisse diskutiert. Aus den Analysen und Befragungen wird deutlich, dass die Schulministerien und z.B. auch die Kultusministerkonferenz endlich klar, unbürokratisch und flexibler auf die diversen aktuellen Herausforderungen reagieren müssen. Viele Themen sind offen, es mangelt an schnellen Investitionen und Prozessen, während diese Themen im realen Schulalltag täglich dringend bearbeitet werden müssen: so z.B. die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit vor dem Hintergrund der neuen Situation oder die Zahlen und Einstellungsverfahren sowie -voraussetzungen für eingestellte und potenzielle ukrainische Lehrkräfte und deren Erfahrungen mit diesen Prozessen.

## 1. Dokumentenanalyse der Leitmedien und sozialen Medien: zur Situation geflüchteter Lehrkräfte und Schüler\*innen aus der Ukraine in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Die folgenden Darstellungen der medialen Berichterstattung<sup>1</sup> konzentrieren sich auf die traditionellen und sozialen Medien in Deutschland, Österreich und der Schweiz und dienen dazu, aktuelle Informationen und Perspektiven zum Umgang mit dem russisch-ukrainischen Krieg und den ukrainischen Geflüchteten im Schulsystem zu bündeln. Außerdem soll aufgezeigt werden, welche Inhalte im medialen Diskurs thematisiert sind und wo inhaltliche Leerstellen existieren.

Die Recherche zur aktuellen medialen Berichterstattung wurde schwerpunktmäßig im Juni und August 2022 durchgeführt. Es wird die Frage verfolgt, wie sich die Situationen von geflüchteten Lehrer\*innen und Schüler\*innen aus der Ukraine derzeit in Deutschland, Österreich und der Schweiz in den Medien darstellt. Hierbei geht es nicht um eine zuverlässige Darstellung der Situation, sondern besonders um inhaltliche Leerstellen. Bei der Suche wurde besonders mit folgenden Suchbegriffen gearbeitet: Schule, Unterricht, Ukraine, Russland, Krieg, Frieden, Lehrer und Lehrerinnen sowie Schüler und Schülerinnen.

### 1.1 Traditionelle Medien

#### Anzahl ukrainischer Schüler\*innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz<sup>2</sup>

Bisher sind mehr als 150.000 ukrainische Schüler\*innen in Deutschland (Stand: August 2022), rund 11.000 in Österreich (Stand: August 2022) und rund 13.600 in der Schweiz (Stand: Juni 2022) angekommen.<sup>3</sup> Im April 2022 wurde von KMK-Präsidentin Karin Prien noch damit gerechnet, dass bis zu 400.000 geflüchtete Schüler\*innen aus der Ukraine an deutsche Schulen kommen.<sup>4</sup> In Österreich geht man von bis zu insgesamt 16.000 neuen Schüler\*innen aus der Ukraine aus.<sup>5</sup> Es ist denkbar, dass ein wesentlicher Teil der Schüler\*innen noch nicht in Schulen unterrichtet wird, da die Schulpflicht z.B. in Deutschland je nach Bundesland erst drei bis

sechs Monate nach der Anmeldung greift. Zudem gehen bereits seit Wochen ukrainische Geflüchtete zurück in die Ukraine, noch bevor sie ihre Kinder zur Schule angemeldet haben. Hans-Joachim Kuhn von der Heinrich-Böll-Stiftung bestätigt dies und sagt, die meisten Ukrainer\*innen wollten zeitnah in die Ukraine zurückkehren.<sup>6</sup> Auch könnte eine verzögerte Schulanmeldung von ukrainischen Kindern und Jugendlichen zu einer aktuell noch ungenauen Statistik führen.<sup>7</sup>

### Umgang mit geflüchteten ukrainischen Schüler\*innen

In traditionellen Medien wird gezeigt, dass die Politik anfänglich auf geflüchtete Schüler\*innen aus der Ukraine reagierte, indem beispielsweise unterrichtliche Ressourcen, Informationen und Handreichungen bereitgestellt wurden.<sup>8</sup> Dennoch erklären sich viele Lehrkräfte wegen multipler struktureller Herausforderungen, wie z.B. Personalmangel oder den Folgen der Covid-19-Pandemie, mit der Integration von ukrainischen Lernenden überfordert. Aktuell werden die meisten Geflüchteten in Willkommens-, Aufnahme- und Flüchtlingsklassen unterrichtet, sodass danach ein Übergang in den Regelunterricht stattfinden kann. Hier variiert das Leistungsniveau stark.<sup>9</sup> Auch zeigt sich z.B. in Ballungsräumen wie Berlin, dass die Schulen nicht auf die hohe Zahl von Kindern und Jugendlichen in Willkommensklassen vorbereitet sind – es stehen ohnehin nicht genügend Schulplätze zur Verfügung.<sup>10</sup>

### Lehrer\*innenmangel

In den Medien wird ersichtlich, dass insbesondere der Lehrkräftemangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz die Integration von geflüchteten Schüler\*innen aus der Ukraine erschwert. Neben der anfänglichen politischen Initiative zeigt sich medial, dass dringend weitere und nachhaltige Maßnahmen gegen den Lehrer\*innenmangel ergriffen werden müssen. Aus unserer Perspektive wären dies z.B. die Akquise von Quereinsteiger\*innen<sup>11</sup> oder pensionierten Lehrpersonen<sup>12</sup>, die jedoch keine langfristigen Lösungen für dieses konstante Problem der Bildungslandschaft darstellt.

### Zukünftiger Umgang mit ukrainischen Geflüchteten und Leerstellen

In der medialen Diskussion des Themas bleibt weiterhin unklar, wie mit der steigenden Zahl an ukrainischen Schüler\*innen umgegangen werden soll. Eine Möglichkeit ist aus unserer Sicht die von der KMK angekündigte schnelle und unbürokratische Einstellung von ukrainischen Lehrpersonen, um dem Personalmangel entgegenzuwirken. So ist das Bildungsministerium Thüringen inzwischen vereinfachend dazu übergegangen, ukrainische Lehrkräfte auf speziellen Informationsveranstaltungen über die Arbeit in der Schule zu informieren und anzuwerben.<sup>13</sup>

Hinsichtlich der Einstellung ukrainischer Lehrpersonen gibt es widersprüchliche Zahlen, sodass hier weitere Recherchearbeiten notwendig sind, um die Anzahl geflüchteter Lehrpersonen aus der Ukraine für Deutschland, Österreich und die Schweiz zu ermitteln.<sup>14</sup> Ein möglicher Weg wären z.B. Anfragen bei zuständigen Ministerien. Auch sollte in diesem Zusammenhang genau definiert werden, ob es sich um Lehrpersonen aus der Ukraine handelt, die

jüngst geflohen sind oder schon seit Langem in Deutschland, Österreich oder der Schweiz leben. Die Behörden kommen bei dem Versuch einer schnellen Einstellung mit den Überprüfungen der Einstellungsvoraussetzungen nicht hinterher. Deutschkenntnisse werden in den meisten Bundesländern für die Einstellung vorausgesetzt.<sup>15</sup> So sind viele Lehrstellen unbesetzt und Schulen durch fehlendes Personal für die neue Schülerschaft dramatisch überlastet.

Die Perspektive der ukrainischen pädagogischen Fachkräfte, die jetzt aus der Ukraine kriegsbedingt geflohen sind, kommt in den Medien zu kurz. Neben Recherchearbeiten zu den genauen Zahlen wären auch Darstellungen der Erfahrungen im Prozess des Ankommens und der Arbeitsaufnahme, deren Bedürfnisse vor und während des Arbeitsbeginns nicht nur interessant, sondern auch wichtige Anknüpfungspunkte für Prozessoptimierung und -anpassung. Zudem wäre ein internationaler Vergleich bei der Integration von Geflüchteten aus der Ukraine in das Schulwesen bereichernd, um z.B. Umgangsweisen mit Personalengpässen zu eruiieren. Ebenso ließe sich ggf. aus dem in der Ukraine verbreiteten Onlineunterricht, den viele ukrainische Lehrer\*innen weiterhin anbieten, etwas für den Fernunterricht auch in den deutschsprachigen Ländern lernen. Die Chance, mehr über die verschiedenen Stärken unterschiedlicher Bildungssysteme zu erfahren, sollte genutzt werden.

## 1.2 Soziale Medien

### Breite Beteiligung am Diskurs

Insbesondere in den sozialen Medien (besonders Twitter, Facebook und LinkedIn) wurde anlässlich des russischen Kriegs in der Ukraine zunächst eine breite positive, teilnehmende Beteiligung am Thema in Form einer Willkommenskultur gezeigt, u.a. durch Hinweise auf thematische Veranstaltungen, die Bereitstellung von unterrichtlichen Ressourcen, Diskussionsmöglichkeiten, Erfahrungsberichten und Spendenaktionen.<sup>16</sup>

### Erfahrungsberichte und Herausforderungen

Es werden Erfahrungen geteilt, wie Schulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz auf ukrainische Geflüchtete reagieren.<sup>17</sup> Wie in den traditionellen Medien werden in den sozialen Medien auch strukturelle Herausforderungen, wie der Personalmangel an Schulen, z.B. in der Schweiz, adressiert.<sup>18</sup>

### Zukünftiger Umgang mit ukrainischen Geflüchteten und Leerstellen

Häufig überschneiden sich die Inhalte der sozialen und traditionellen Medien, weil Beiträge aus Tageszeitungen als Aufhänger für Posts zum gleichen Thema genutzt werden.<sup>19</sup> Trotz Erfahrungsberichten ist in den sozialen Medien<sup>20</sup> – insbesondere auf Twitter und LinkedIn – aber die Sicht der Geflüchteten aus der Ukraine für deutschsprachige Nutzer\*innen unterrepräsentiert und Erfahrungsberichte aus Schulen sind meistens aus deutscher/österreichischer/schweizer Perspektive verfasst. Facebook zeigt sich in diesem Aspekt etwas vielseitiger,

weil hier deutlich häufiger Erfahrungen von Geflüchteten aus der Ukraine im Bildungssystem adressiert werden.<sup>21</sup>

Für vertikale und horizontale Kooperation zwischen verschiedenen schulischen, gesellschaftlichen und politischen Akteur\*innen (z.B. Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Lernende, Wissenschaftler\*innen, Politiker\*innen) braucht es mehr Zeit und Raum, um z.B. Bedürfnisse, Herausforderungen und Schwierigkeiten offenzulegen und zu bearbeiten oder um Materialien und Methoden, die sich bewähren, auszutauschen. Solche Kooperation(en) könnte(n) medial in Zukunft angeregt und verbreitet werden.

## 2. Quantitative Teilstudie des Schul-Barometers: Erfahrungen von schulischen Mitarbeitenden im Umgang mit dem Krieg und den ankommenden Geflüchteten

Die aktuelle quantitative Teilstudie des Schul-Barometers von März bis Mai 2022 stellt Erfahrungen von schulischen Mitarbeitenden bezüglich ankommender Geflüchteter und im Umgang mit der Thematik „Frieden und Krieg“ im Unterricht dar.

Die Daten der Teilstudie des Schul-Barometers wurden quantitativ mithilfe von Online-Fragebögen via Unipark erhoben und deskriptiv ausgewertet. Zur Stichprobe der Befragung zählen 1.085 Lehrkräfte und 73 Schulleitungen (N=1158) in Deutschland, die im Zeitraum zwischen 30. März 2022 und 10. Mai 2022 befragt wurden. Im Fokus stand die Forschungsfrage, welche Erfahrungen schulische Akteur\*innen im Umgang mit Krieg und Frieden in der Schule und den ankommenden geflüchteten Schüler\*innen aus der Ukraine sammeln. Die Themenschwerpunkte der Befragungssitems sind: 1) Unterricht und Schule, 2) schulische Angebote, 3) Organisation und Personal und 4) Unterstützung. In Deutschland durchgeführt, sind die Befragungsergebnisse dennoch in gewissem Maße übertragbar auf die Situation in Österreich und der Schweiz.

## 2.1 Unterricht und Schüler\*innen: Zufriedenheit im Umgang mit Fragen von Lernenden zum Krieg, Unterricht in Flüchtlingsklassen und Unterricht an verschiedenen Standorten

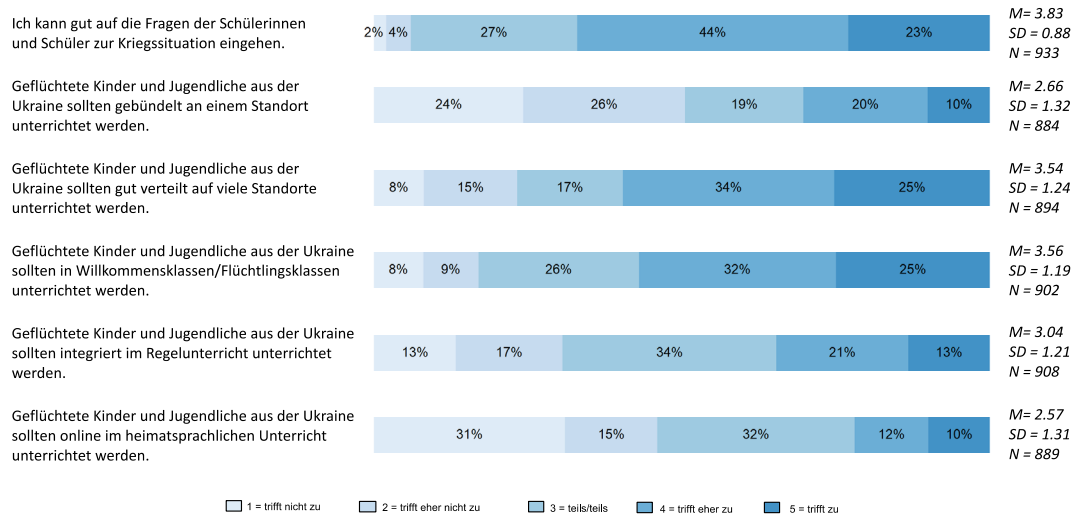


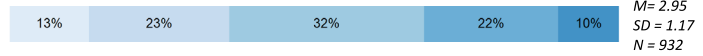
Abb. 1: Darstellung der Ergebnisse zum Thema Unterricht und Schüler\*innen

67% der schulischen Mitarbeitenden können gut bzw. eher gut auf Fragen der Lernenden eingehen. In diesen Fällen nahm das Thema auch einen größeren Teil des Unterrichts ein. Mehr als die Hälfte (57%) der schulischen Mitarbeitenden sind der Meinung, dass die geflüchteten Lernenden in „Geflüchtetenklassen“ unterrichtet werden sollten. Nur 34% sind der Auffassung, dass geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine direkt im Regelunterricht unterrichtet werden sollten. Auch sind 59% der schulischen Mitarbeitenden der Meinung, dass Geflüchtete aus der Ukraine an vielen verschiedenen Standorten unterrichtet werden sollten. Nur rund ein Drittel (30%) wünscht sich den Unterricht an einem Standort.



## 2.2 Organisation und Personal: Lehrkräfte fühlen sich (eher) unvorbereitet

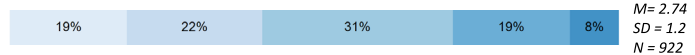
Wir sind als Kollegium gut vorbereitet, um die geflüchteten Kinder und Jugendlichen aus der Ukraine an unserer Schule zu unterrichten.



Innerhalb der Schule haben wir genug kollegialen Austausch zum Thema Krieg in der Ukraine und seinen Folgen.



Wir verfügen über Ressourcen, um die Angebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche umzusetzen.



1 = trifft nicht zu    2 = trifft eher nicht zu    3 = teils/teils    4 = trifft eher zu    5 = trifft zu

Abb. 2: Darstellung der Ergebnisse zum Thema Organisation und Personal

Während sich rund ein Drittel (32%) der schulischen Mitarbeitenden gut bzw. eher gut auf das Unterrichten von Lernenden aus der Ukraine vorbereitet fühlt, fühlt sich rund ein Drittel (32%) mehr oder weniger gut vorbereitet und rund ein Drittel (36%) nicht gut bzw. eher nicht gut vorbereitet.

## 2.3 Mehr Angebote für die Deutschförderung

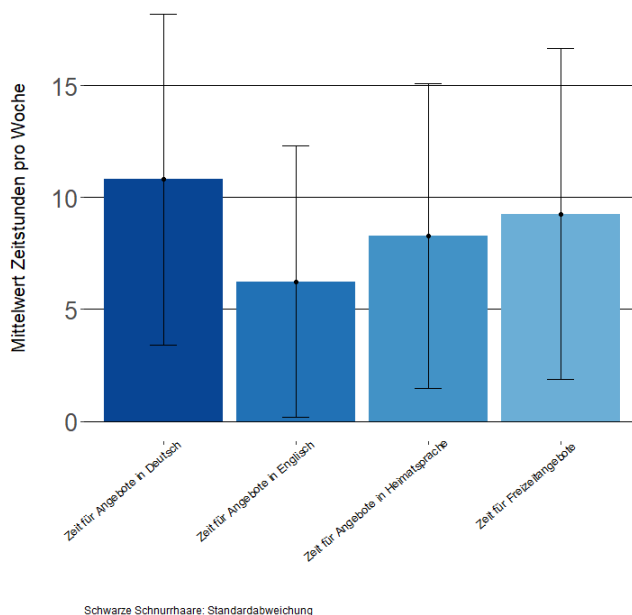


Abb. 3: Darstellung der Ergebnisse zum Thema Angebote

Nach Meinung von schulischen Mitarbeitenden sollte die meiste Zeit (11 Stunden/Woche) für Angebote in Deutsch aufgewendet werden. Danach folgen Freizeitangebote (9 Stunden/Woche), Angebote in der Heimatsprache (8 Stunden/Woche) und schließlich Angebote in Englisch (6 Stunden/Woche).

## 2.4 Unterstützung und Koordination: ausreichender kollegialer Austausch und mehr Unterstützungsressourcen

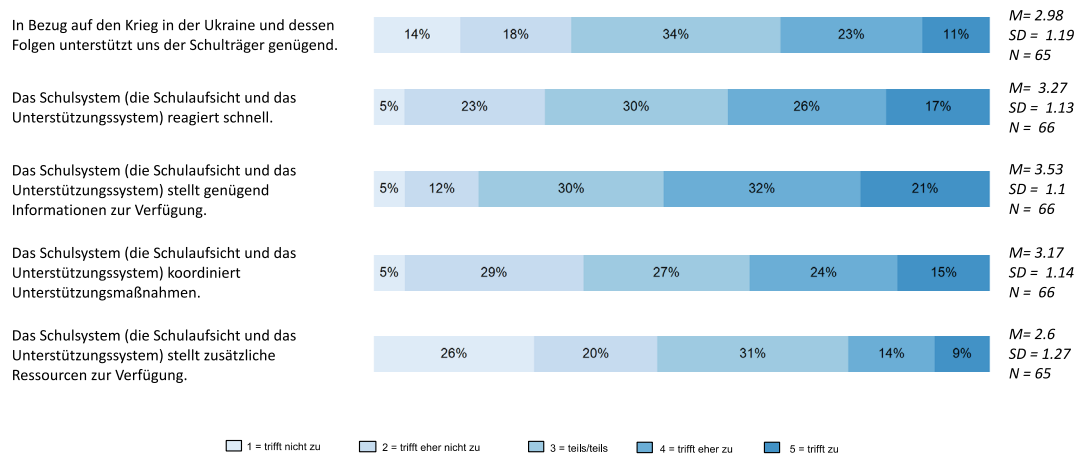


Abb. 4: Darstellung der Ergebnisse zum Thema Unterstützung und Koordination

Den kollegialen Austausch empfinden nur 28% der schulischen Mitarbeitenden als gering bzw. eher zu gering. Dennoch sind nur 27% der schulischen Mitarbeitenden mit Ressourcen für Integrationsangebote eher zufrieden bzw. zufrieden. 31% sind mehr oder weniger zufrieden und 41% sind unzufrieden bzw. eher unzufrieden.

## 2.5 Aufnahme von Geflüchteten: weitere geflüchtete Schüler\*innen erwartet, mehr Koordination seitens Schulbehörden, psychologische Angebote und Personalstellen

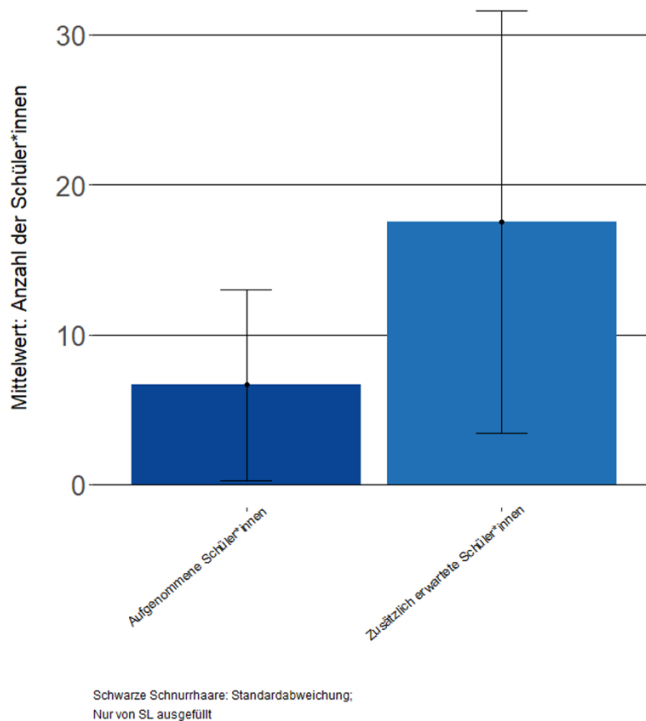


Abb. 5: Darstellung der Ergebnisse zum Thema Aufnahme von Geflüchteten

Durchschnittlich wurden acht geflüchtete Schüler\*innen an einer Schule aufgenommen, aber es werden noch zusätzliche 18 geflüchtete Schüler\*innen erwartet.

Mehr als die Hälfte (53%) der Schulleitungen findet, dass das Schulsystem genug Informationen zum Umgang mit dem Krieg bereitstellt. Knapp zwei Drittel der Schulleitungen (61%) finden, dass das Schulsystem die Unterstützungsmaßnahmen nicht, eher nicht bzw. mehr oder weniger koordiniert.

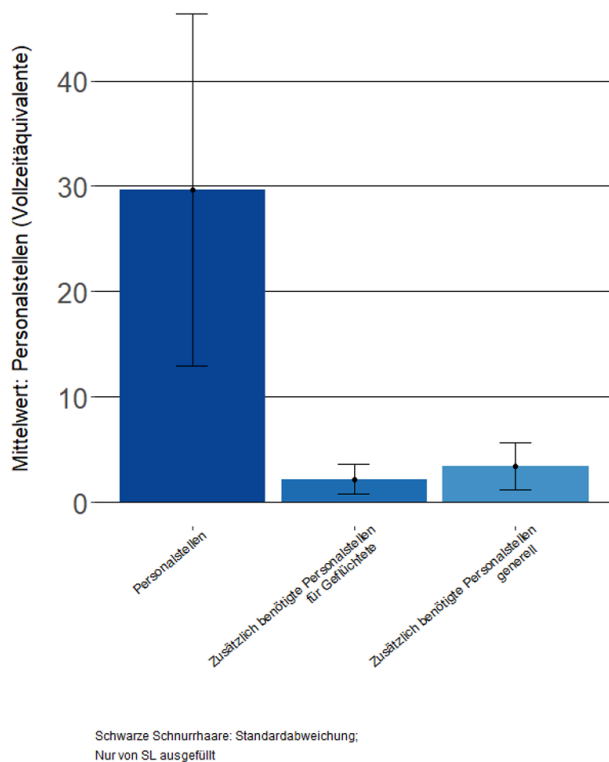


Abb. 6: Darstellung der Ergebnisse zum Thema Personalstellen

Mit Blick auf psychologische Angebote und Personalstellen sind die meisten schulischen Mitarbeitenden der Meinung, dass 10 Stunden/Woche für psychologische Angebote aufgewendet werden sollten. Zudem werden durchschnittlich zwei weitere Personalstellen für Geflüchtete von schulischen Mitarbeitenden gewünscht und drei weitere Personalstellen unabhängig von Geflüchteten.

### 3. Fazit

Nach über einem halben Jahr seit Kriegsbeginn gibt es erste interessante Bilanzierungen und einige perspektivische Überlegungen zum Umgang mit den Folgen des russischen Krieges in der Ukraine für Schule und Bildung.

Bildung basiert auf der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Situationen und Konstellationen und bereitet auf das Leben vor. In diesem Zusammenhang müssen auch aktuelle und zukünftige Situationen thematisch aufgegriffen werden. Diese Herausforderungen sind Lernchancen – für alle Akteure. Die Rahmenbedingungen sind allerdings kritisch. Neben der Belastung, die eine Krise in allen Dimensionen der Gesundheit – physisch, psychisch und sozial – mit sich bringt, mindert die Komposition zweier aneinander gereihter bzw. ineinandergreifender Belastungsphasen aus der Pandemie und dem Krieg die Bewältigungsleistung.

Viele Schulen sind aufgrund der Ausstattungssituation in einer angespannten Lage, so sind z.B. räumliche Kapazitätsgrenzen erreicht oder überschritten oder digitale Endgeräte haben sehr lange Lieferzeiten. Nahezu alle Schulen verzeichnen einen durchgehend starken Personalausfall durch hohe Krankheitsstände, viel Personal ist nicht in Vollzeit angestellt. So fehlt vielen Schulen vor allem Personal, dieses Defizit soll z.B. durch die Akquise von Pensionären und Studierenden aufgefangen werden. Dies ist jedoch insbesondere keine nachhaltige, langfristige Lösung.

Es werden von Schulstandort zu Schulstandort unterschiedliche, aber zusätzliche (personelle, finanzielle) Ressourcen benötigt, in Form von Handreichungen, Unterrichts- und Informationsmaterialien sowie weiteren Ressourcen (z.B. Beratung). Auch der Zugriff von Schüler\*innen auf die Medien kann sich als eine Herausforderung gestalten, weil Lehrpersonen mit den darin vorhandenen Informationen und dem Bildmaterial zusammen mit den Lernenden umgehen müssen – zudem bedarf es ausreichender Geräte und Infrastruktur. Manche Schulen sind so gefordert, dass auch das Beantragen von zusätzlichen Finanzmitteln oder deren Verwendung schon die Kapazitäten übersteigen.

Schulleitungen und Schulen sind jetzt strategisch besonders gefordert in der Prioritätensetzung. Um diese Prioritäten auszugestalten, bedarf es der Einordnung pädagogischer Überlegungen und Kriterien vor dem Hintergrund der schulspezifischen Rahmenbedingungen und personellen Situation ebenso wie der vorhandenen Kapazitäten und Motivationen. Die realen Möglichkeiten liegen zwischen den vielseitigen Ansprüchen einerseits und vorhandenen Ressourcen andererseits. Wichtig ist nun, die speziellen Möglichkeiten, die sich je nach Schulstandort und -situation unterschiedlich gestalten, auszuloten und strategisch zu entscheiden.

Es bedarf einer schnelleren und klaren Entscheidungsfindung, Prozessgestaltung und Kommunikation seitens der Schulministerien und auch z.B. in Deutschland der Kultusministerkonferenz. Viele Themen sind undeutlich kommuniziert, wie die genaue Anzahl geflohenen pädagogischen Personals, das in Bildungseinrichtungen unterstützen könnte. Deren Kompetenzen sollten genutzt, Einstellungen zügig ermöglicht werden und ihre Perspektiven in den Schulalltag einfließen können. Es mangelt an schnellen Entscheidungen für Investitionen und Prozesse, während diese Ressourcen und Prozesse jedoch im realen Schulalltag täglich bearbeitet werden müssen, so z.B. die Ausgestaltung der Schulsozialarbeit vor dem Hintergrund der neuen Situation.

Für Kinder und Jugendliche sind neben den kognitiven Angeboten soziale, motivationale und emotionale ausgesprochen wichtig. Das gilt für alle Schüler\*innen, besonders aber für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen.

Jetzt zum Schuljahresbeginn sollte weiterhin gezielt gehandelt werden, indem den Herausforderungen von Russlands Krieg in der Ukraine in den Schulsystemen Österreichs, Deutschlands und der Schweiz systematisch begegnet wird. Und: Dem (pädagogischen) Engagement unter solch angespannten Bedingungen gebührt Anerkennung!

Wir möchten abschließend auf eine anstehende Befragung von ukrainischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen in deren Muttersprache aufmerksam machen. Uns ist es ein Anliegen, die Bedürfnisse der Schutzsuchenden konkret zu erfragen, um adäquate und funktionale Angebote für alle Lehrenden und Lernenden gemeinsam zu gestalten. Interessierte ukrainische Lehrkräfte und Schüler\*innen, die an der Befragung teilnehmen möchten, finden in Kürze die freigeschalteten Fragebögen auf [www.Schul-Barometer.net/KriegFrieden](http://www.Schul-Barometer.net/KriegFrieden). Ergebnisse werden zeitnah publiziert.

## Literaturverzeichnis

- Anderegg, N. (2022). *Krieg in der Ukraine: Checkliste für Schulleitende*. #schuleverantworten, 1(1), 8–13. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i1.a184>
- Berens, C. (2022). Ukraine-Krieg im Unterricht thematisieren. *Lernen in der digitalen Welt*, 3(9), 32–35.
- Huber, S., Lüke, M., Pruitt, J., Egger, M., Eßer, P., & Hoffmann, J. (2022). Frieden und Krieg in Unterricht und Schule, Angebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine: Aktuelle Erfahrungen, Ideen und Wünsche aus der Praxis für die Praxis. #schuleverantworten, 1(1), 128–145. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i1.a188>
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M. Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann.
- Klinger, U. (2022). Ukrainische Kinder in der Schule. Drei geflüchtete Lehrerinnen berichten aus Deutschland und der Ukraine. *Lernende Schule*, 25(98), 37–40.

## Autor\*innen

**Stephan Gerhard Huber**, Prof. Dr.

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

Kontakt: [stephan.huber@phzg.ch](mailto:stephan.huber@phzg.ch)

**Paula Sophie Günther, MA.**

ist seit Januar 2020 als freie Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug tätig. 2019 schloss sie den Master of Science in Educational Neurosciences am University College London ab. Zuvor absolvierte sie an der Humboldt-Universität zu Berlin den Bachelor of Arts in Rehabilitationswissenschaften sowie einen Master of Education in Sonderpädagogik und Deutscher Sprache und Literatur. Im März 2022 lancierte Paula Sophie Günther unter der Leitung von Prof. Huber das Schul-Barometer erstmalig, seitdem arbeitet sie in dem Projektcluster im Sinne eines mixed-methods Designs an weiteren Befragungen zu aktuellen Herausforderungen in Schule. Die Analysen geben zeitnah Einblicke, aus denen sich Empfehlungen für Politik, Schulpraxis und weitere Forschung ableiten lassen.

Kontakt: paula.guenther@phzg.ch

**Mareen Lüke, M. Ed.**

ist seit 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber in der Arbeitsgruppe „Bildungsmanagement“ der Erfurt School of Education (ESE) an der Universität Erfurt und freie Projektmitarbeiterin am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug. 2020 hat sie ihr Lehramtsstudium in den Fächern Deutsch, Englisch und Deutsch als Fremdsprache an der Philipps-Universität Marburg erfolgreich abgeschlossen. Seitdem ist Mareen Lüke Doktorandin bei Prof. Dr. David Gerlach (Bergische Universität Wuppertal) in den Erziehungswissenschaften mit einem Stipendium der Friedrich-Ebert-Stiftung. Mareen Lüke promoviert zum Thema „Kritische Ansätze in der Professionalisierung von Englischlehrkräften“ (Arbeitstitel).

Kontakt: mareen.lueke@bildungsmanagement.net

**Louis Preisig, MA.**

hat Soziologie und Data Science an der Universität Zürich studiert und ist seit 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug. Er arbeitet im quantitativen Forschungsbereich und ist zuständig für das Durchführen von Befragungen und Data Management.

Kontakt: louis.preisig@phzg.ch

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Bedingt durch Algorithmen, die von uns nicht steuerbar sind, ist die Recherche zur Thematik in sozialen Medien vorstrukturiert und bildet vor allem die Perspektive von Bildungsforschung und -praxis ab. Ebenso liegt der Zeitpunkt der ersten Recherche bereits 2 Monate zurück, weshalb eine Divergenz einiger Darstellungen im Vergleich mit der tagesaktuellen Lage bestehen kann.

<sup>2</sup> Die von den Ländern bereitgestellten Informationen zu den in Deutschland beschulten geflüchteten Kindern/Jugendlichen aus der Ukraine sind von der Kultusministerkonferenz (KMK) hier zusammengestellt: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/gefluechtete-kinderjugendliche-aus-der-ukraine.html>, Zugriff 25.08.22

- <sup>3</sup> Vgl. <https://www.stern.de/politik/deutschland/flucht-aus-der-ukraine--mehr-als-150-000-ukrainische-schueler-in-deutschland-32594022.html>, Zugriff 08.08.2022 vgl. <https://www.sn.at/politik/innenpolitik/uneingeschraenkte-schulpflicht-fuer-ukrainische-kinder-125508697>, Zugriff 11.08.2022  
Vgl. <https://www.beobachter.ch/bildung/ukrainische-schulkinder-schnell-integrieren-aber-wie>, Zugriff 11.08.2022
- <sup>4</sup> Vgl. <https://www.sueddeutsche.de/bayern/krieg-berlin-20-695-schueler-aus-der-ukraine-an-schulen-in-bayern-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-220512-99-257284>, Zugriff 08.08.2022
- <sup>5</sup> Vgl. <https://www.krone.at/2783092>, Zugriff 25.08.2022
- <sup>6</sup> Vgl. <https://www.sueddeutsche.de/politik/schulen-lehrkraefte-ukraine-1.5608630>, Zugriff. 25.08.2022
- <sup>7</sup> Vgl. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/willkommensklassen-und-ukrainischer-lehrplan-gebt-ukrainischen-schuelern-die-bildung-die-sie-brauchen/28436740.html>, Zugriff 08.08.2022
- <sup>8</sup> <https://www.news4teachers.de/2022/07/eine-welle-der-hilfsbereitschaft-wie-schulen-sich-fuer-gefluechtete-aus-der-ukraine-einsetzen/>, Zugriff 11.08.2022
- <sup>9</sup> Vgl. <https://www.sueddeutsche.de/politik/ukraine-kinder-unterricht-probleme-1.5626915>, 08.08.2022
- <sup>10</sup> Vgl. <https://plus.tagesspiegel.de/berlin/damit-droht-ein-notstand-bezirke-haben-keine-freien-schulplatze-8528458.html>, Zugriff 11.08.2022; <https://weltwoche.ch/daily/mehrere-schweizer-volksschulen-starten-mit-rekordzahlen-ins-neue-schuljahr-die-aufnahme-ukrainischer-fluechtlinge-traegt-wesentlich-dazu-bei/>, Zugriff 25.08.2022
- <sup>11</sup> Vgl. <https://www.nzz.ch/schweiz/die-kantone-buhlen-um-lehrpersonen-hunderte-von-stellen-sind-offen-obwohl-der-job-so-beliebt-ist-wie-noch-nie-ld.1687842>, Zugriff 08.08.2022
- <sup>12</sup> Vgl. z.B. <https://burgenland.orf.at/stories/3150933/>, Zugriff 08.08.2022
- <sup>13</sup> Vgl. <https://bildung.thueringen.de/aktuell/bildungsministerium-beraet-ukrainische-lehrkraefte-zum-arbeiten-im-schuldienst>, Zugriff 11.08.2022
- <sup>14</sup> Vgl. z.B. die genannten Zahlen in den folgenden Beiträgen:  
<https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/ukraine-krieg-integration-von-gefluechteten-laender-haben-bereits-2300-ukrainische-lehrkraefte-engagiert/28382776.html>, Zugriff 25.08.2022;  
<https://www.sueddeutsche.de/politik/ukraine-kinder-unterricht-probleme-1.5626915>, Zugriff 25.08.2022
- <sup>15</sup> Vgl. <https://www.sueddeutsche.de/politik/schulen-lehrkraefte-ukraine-1.5608630>, Zugriff 12.08.2022
- <sup>16</sup> Vgl. z.B.  
[https://www.linkedin.com/search/results/content/?keywords=ukraine%20schule%20&origin=SWITCH\\_SEARCH\\_VERTICAL&sid=svp](https://www.linkedin.com/search/results/content/?keywords=ukraine%20schule%20&origin=SWITCH_SEARCH_VERTICAL&sid=svp); [https://twitter.com/alv\\_Aargau/status/1502011666107715590](https://twitter.com/alv_Aargau/status/1502011666107715590), Zugriff 08.08.2022;  
[https://www.linkedin.com/posts/isabellbuttron\\_ukraine-basel-riehen-activity-6960164149230243840-ln3J?utm\\_source=linkedin\\_share&utm\\_medium=member\\_desktop\\_web](https://www.linkedin.com/posts/isabellbuttron_ukraine-basel-riehen-activity-6960164149230243840-ln3J?utm_source=linkedin_share&utm_medium=member_desktop_web), Zugriff 08.08.2022;  
[https://twitter.com/mz\\_koethen/status/1556559983348695042](https://twitter.com/mz_koethen/status/1556559983348695042), Zugriff 08.08.2022
- <sup>17</sup> Vgl. [https://www.linkedin.com/posts/activity-6917067428476674048-zvPF?utm\\_source=linkedin\\_share&utm\\_medium=member\\_desktop\\_web](https://www.linkedin.com/posts/activity-6917067428476674048-zvPF?utm_source=linkedin_share&utm_medium=member_desktop_web), Zugriff 08.08.2022
- <sup>18</sup> Vgl. [https://www.linkedin.com/posts/christian-m%C3%BCller-8abab9151\\_personalmangel-an-schweizer-schulen-lehrkr%C3%A4fte-activity-6962372041232502784-iOXp?utm\\_source=linkedin\\_share&utm\\_medium=member\\_desktop\\_web](https://www.linkedin.com/posts/christian-m%C3%BCller-8abab9151_personalmangel-an-schweizer-schulen-lehrkr%C3%A4fte-activity-6962372041232502784-iOXp?utm_source=linkedin_share&utm_medium=member_desktop_web), Zugriff 08.08.2022
- <sup>19</sup> Vgl.  
[https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fwww.epochtimes.de%2Fpolitik%2Fdeutschland%2Fmehr-als-150-000-ukrainische-schueler-in-deutschland-a3916107.html%3Ffbclid%3DIwAR3HUDtj8cqcN0vIvUXqC2rvi9gLYO1kV8zg8Hi2xmVCiwwQV\\_LYPVLGiE&h=AT1q95GDFJdZx7-LCyopZ5VlucZOUK5bL7uvuGSvU-m0VusWoEkxaF7emqkRHOGztYQ2Xjuj0ixxRhRsLzC7mBmYqFb46dbdvlqiW7k2kqK1DPVamMevjc4UZrUYGCWEdei4EwOP6r67qAeyM8fS0g](https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fwww.epochtimes.de%2Fpolitik%2Fdeutschland%2Fmehr-als-150-000-ukrainische-schueler-in-deutschland-a3916107.html%3Ffbclid%3DIwAR3HUDtj8cqcN0vIvUXqC2rvi9gLYO1kV8zg8Hi2xmVCiwwQV_LYPVLGiE&h=AT1q95GDFJdZx7-LCyopZ5VlucZOUK5bL7uvuGSvU-m0VusWoEkxaF7emqkRHOGztYQ2Xjuj0ixxRhRsLzC7mBmYqFb46dbdvlqiW7k2kqK1DPVamMevjc4UZrUYGCWEdei4EwOP6r67qAeyM8fS0g), Zugriff 08.08.2022
- <sup>20</sup> Vgl. z.B. [https://www.linkedin.com/posts/activity-6917067428476674048-zvPF?utm\\_source=linkedin\\_share&utm\\_medium=member\\_desktop\\_we](https://www.linkedin.com/posts/activity-6917067428476674048-zvPF?utm_source=linkedin_share&utm_medium=member_desktop_we), Zugriff 08.08.2022
- <sup>21</sup> Vgl. <https://l.facebook.com/l.php?u=https%3A%2F%2Fallschool.com.ng%2Fnigerian-law-student-who-fled-ukraine-now-works-in-a-store-shares-his-story%2F%3Ffbclid%3DIwAR0gcyA7vkSU8UFS50iSJIvwwt14ufFpFxsR0p0eo50PXGcIOGYDcXJWPA&h=AT1q95GDFJdZx7-LCyopZ5VlucZOUK5bL7uvuGSvU-m0VusWoEkxaF7emqkRHOGztYQ2Xjuj0ixxRhRsLzC7mBmYqFb46dbdvlqiW7k2kqK1DPVamMevjc4UZrUYGCWEdei4EwOP6r67qAeyM8fS0g>, Zugriff 08.08.2022



**Martina Knöpfel**  
Kanton Aargau, Aarau

## Mit neuer Ressourcensteuerung zu vergrössertem Gestaltungsraum – zugunsten der Schüler\*innen

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a238>

Im Schuljahr 2020/21 wurde in den Aargauer Volksschulen mit der Umsetzung des Projekts „Neue Ressourcierung Volksschule“ eine neue Ressourcensteuerung eingeführt. Diese vergrössert den Gestaltungsraum der Schulen. Die Schulen können sich verstärkt ihren pädagogischen Aufgaben widmen. Erste Erfahrungen zeigen, dass die Schulen den Gestaltungs- und Innovationsfreiraum erkennen und diesen zugunsten ihrer Schüler\*innen nutzen.

*Ressourcierung, Ressourcensteuerung, Gestaltungsraum, Innovation, Volksschule*

### Neue Ressourcensteuerung an der Volksschule des Kantons Aargau

Im Schuljahr 2020/21 wurde in den Aargauer Volksschulen mit der Umsetzung des Projekts „Neue Ressourcierung Volksschule“ eine neue Ressourcensteuerung eingeführt. Deren Ziele waren eine Vereinfachung, Vereinheitlichung und Flexibilisierung der Ressourcenstruktur, eine verbesserte Plan- und Steuerbarkeit, eine Reduktion des administrativen Aufwands sowie ein stärkerer Anreiz für einen ökonomischen Umgang mit den Ressourcen. Mit der neuen Steuerung sollte zudem der Gestaltungsraum der Schulen vergrössert werden, so dass mehr Innovation möglich wird, die es erlaubt, mit den vorhandenen Mitteln eine möglichst grosse pädagogische Wirkung zu erzielen.

Mit der neuen Ressourcierung wurden die komplexen, einschränkenden und antragsbasierten Ressourcierungsabläufe durch Schüler\*innenpauschalen abgelöst. Die Höhe der zugesprochenen Ressourcen ist seither nicht mehr von der Anzahl der Abteilungen und von Anträgen der Schulen an den Kanton Aargau abhängig, sondern wird über Kennzahlen und Richtwerte gesteuert und den Schulen durch den Kanton pauschal zugeteilt.

## Von der Schüler\*innenpauschale zum Ressourcenkontingent

Jede\*r Schüler\*in generiert eine bestimmte pauschale Menge von bezahlter Arbeitszeit von Lehrpersonen, die auf die lokalen Rahmenbedingungen (strukturelle sowie soziale und sprachliche Faktoren) Rücksicht nimmt, so dass die Schulen auf diese besonderen Umstände reagieren können. Die Summe aller Schüler\*innenpauschalen ergibt das Ressourcenkontingent einer Schule.

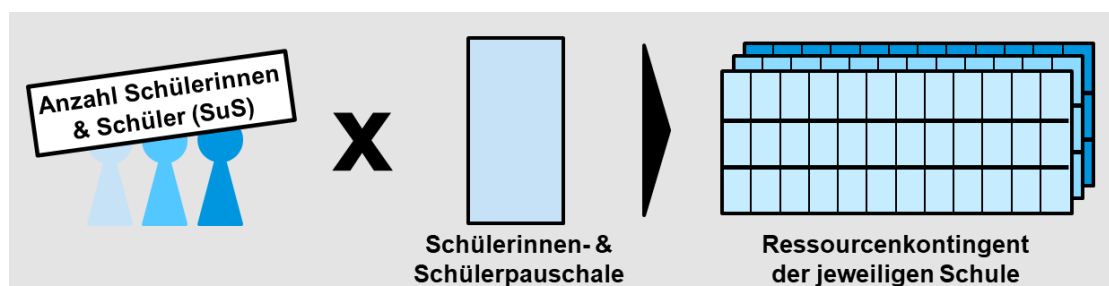


Abb. 1: Von der Schüler\*innenpauschale zum Ressourcenkontingent |

Quelle: Kanton Aargau, Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule, 2019b

Es gibt zwei Ressourcenkontingente: eines für den Kindergarten und die Primarschule und eines für die Sekundarstufe I. Die Schule plant damit den Regelunterricht sowie Förder- und weitere Angebote und setzt im Rahmen der rechtlichen Vorgaben ihr Ressourcenkontingent so ein, dass damit ein pädagogisch möglichst wirksames Bildungsangebot realisiert wird. Massgebend sind dabei die Bildungsrechte der Schüler\*innen, die Chancengerechtigkeit in der Bildung, der Lehrplan und die arbeitsrechtlichen Vorgaben zum Einsatz der Lehr- und Fachpersonen. Nicht eingesetzte Ressourcen können bis zu einer bestimmten Grenze aufs kommende Schuljahr übertragen werden.

## Gestaltungsraum der Schulen – vom „Was“ zum „Wie“

Die neue Ressourcensteuerung vergrössert den Gestaltungsraum der Schulen, gleichzeitig wird ihnen damit mehr Verantwortung übertragen. Sie verbessert die Planungssicherheit sowie den flexiblen Einsatz der zugeteilten Ressourcen und entlastet die Schulen von administrativem Aufwand. Kurz: Die Schulen können sich verstärkt ihren pädagogischen Aufgaben widmen.

„Was“ die Schulen machen müssen, bleibt gleich. Über das „Wie“ entscheiden die Schulen seither selbst.



Abb. 2: Wie die Schulen die Bildungsziele erreichen, entscheiden sie selbst. |

Quelle: Kanton Aargau, Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule, 2019a (Bild aus Erklärvideo)

Im „Wie“ liegt der Gestaltungsraum. Die Schulführung und Lehrpersonen kennen ihre Kinder und Jugendlichen und können beurteilen, wie die Förderung aller Schüler\*innen, auch jener mit besonderen Bedürfnissen, am besten gewährleistet werden kann. Zudem sind die rechtmässigen Ansprüche der Lehrpersonen und des gesamten Teams zu gewährleisten und entsprechend ist zu überlegen, wie die Schule organisiert werden soll. In Leitlinien legt jede Schule fest, mit welchen pädagogischen und organisatorischen Massnahmen sie die Bildungsziele erreichen will.

## Erhöhter Gestaltungsraum als Grundlage für Innovation

Bevor die neue Ressourcensteuerung eingeführt wurde, fand über zwei Schuljahre hinweg mit elf ausgewählten Schulen ein Schulversuch statt, der extern evaluiert wurde. Die Ergebnisse dieser Evaluation zeigten, dass besonders die erhöhten Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten vor Ort geschätzt wurden, die gemäss der Einschätzung der Schulleitungen zu einem bedarfsgerechteren und damit auch zu einem effizienteren Einsatz der verfügbaren Ressourcen beitrugen. Die neuen Gestaltungsräume wirkten innovationsfördernd: An einigen Schulen entstanden im Verlauf des Schulversuchs neue Unterrichtsformen. Mit der frühzeitiger beginnenden Jahresplanung konnten eigene, auf die lokalen Verhältnisse angepasste Schwerpunkte gesetzt werden. Auf auftauchende Schwierigkeiten konnte unterjährig mit einem gezielten Einsatz von Ressourcen rasch, flexibel und jeweils für eine begrenzte Zeit besser reagiert werden. Die Planungssicherheit nahm zu, was von den Schulleitenden wie auch den Lehrpersonen begrüsst und geschätzt wurde (Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien BASS, Pädagogische Hochschule Zug, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie, 2018). Erste Erfahrungen von Schulleitungen seit der kantonsweiten Umsetzung decken sich mit diesen Ergebnissen: Schulen erkennen und nutzen die Möglichkeiten, die sich mit dem Gestaltungs- und Innovationsfreiraum aufgrund des neuen Modells ergibt: Sie überlegen sich, welche Bedürfnisse die Schüler\*innen ihrer Schule haben, wie und mit welchen

Lernzugängen die Ressourcen bedarfsgerecht eingesetzt werden können und wie sie ihre Schule entsprechend ausrichten und organisieren wollen. Geschätzt wird der flexible Einsatz der Ressourcen, der es ermöglicht, rasch auf sich ändernde Situationen und Bedürfnisse von Schüler\*innen einzugehen. Gleichzeitig wird auch die erhöhte Planbarkeit und Transparenz geschätzt, die trotz „dynamischer“ Zeit „Ruhe“ in die Schule bringt, aber auch den Blick über das Schuljahr hinaus schärft. Auch wenn von der Schulführung eine höhere Verantwortung übernommen werden muss, werden die Vorteile, die sich mit der neuen Ressourcensteuerung ergeben, hervorgehoben. Oder wie eine Schulleiterin sagte: „Mit der neuen Ressourcierung bewegte sich die Schule ins 21. Jahrhundert.“

## Literaturverzeichnis

Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien BASS, Pädagogische Hochschule Zug, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (2018). *Evaluation des Schulversuchs „Neue Ressourcierung“*. Schlussbericht. Bern und Zug.

[https://www.buerobass.ch/fileadmin/Files/2018/KTAG\\_2018\\_NRVS\\_Schlussbericht.pdf](https://www.buerobass.ch/fileadmin/Files/2018/KTAG_2018_NRVS_Schlussbericht.pdf), Stand vom 30. August 2022

Kanton Aargau, Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule (2019a). *Neue Ressourcierung Volksschule – Gestaltungsraum*.

<https://www.youtube.com/watch?v=WJnhpFMef4s>, Stand vom 30. August 2022

Kanton Aargau, Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule (2019b). *Ressourcierung*.

<https://www.schulen-aargau.ch/regelschule/schulorganisation/planung-ressourcen/ressourcierung>, Stand vom 30. August 2022

## Autorin

### Martina Knöpfel

Fachspezialistin Planung und Kommunikation, Abteilung Volksschule, Departement Bildung, Kultur und Sport, Kanton Aargau

Kontakt: [volksschule@ag.ch](mailto:volksschule@ag.ch)

**Petra Heißenberger**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

**Jakob Calice**

Vorstand der Innovationsstiftung für Bildung sowie Geschäftsführer des OeAD, Wien

## Voneinander lernen: innovative Ideen vor den Vorhang!

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a240>



*Jakob Calice ist Geschäftsführer des OeAD, Österreichs Agentur für Bildung und Internationalisierung. Er ist Vorstand der Innovationsstiftung für Bildung, die als Impulsgeber für die Zukunft der Bildung fungiert. Er war viele Jahre in den Bereichen der Forschungs- und Wissenschaftspolitik sowie der Bildung tätig, zuletzt im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung als Generalsekretär. Calice ist Experte in Bildungs- und Wissenschaftspolitik, hat einen Doktorsabschluss der Leeds Beckett University in Kultur- und Tourismuswissenschaft sowie einen Magister in Geschichte der Universität Wien.*

Foto: OeAD\_Klimpt

**Sie sind Vorstand der Innovationsstiftung für Bildung (ISB) sowie Geschäftsführer des OeAD, die sich zum Ziel gesetzt haben, Konzepte innovativer österreichischer Schulen in die Breite zu bringen, damit mehr Schüler\*innen davon profitieren. Warum ist das aus Ihrer Sicht so wichtig und wie wollen Sie Ihr Vorhaben konkret umsetzen?**

Wir haben in der Innovationsstiftung gemeinsam mit unseren Co-Stiftungen die Erfahrung gemacht, dass es enorm gute Konzepte von sehr vielen kreativen, innovativen und vor allem



engagierten Personen im Bildungsbereich gibt. Einige dieser Projekte konnten auch schon gefördert werden. Aber wir müssen noch mehr darauf achten, ob und wie diese Konzepte in der Breite bekannt werden. Da gibt es einfach ein riesiges Potenzial, voneinander zu lernen, das wir noch viel zu wenig nutzen.

## Level Up

Es gibt schon einige Instrumente, die verwendet werden können: Wir haben 2021 die innovativsten Schulen Österreichs ausgezeichnet. Das erzeugt bereits eine gewisse Strahlkraft. Vor einigen Tagen haben wir in der ISB die Pilotausschreibung „Level Up“ gestartet. Mit dieser wollen wir einen Beitrag zur Skalierung innovativer Ideen leisten. Damit werden wir rund fünf Projekte mit zumindest 80.000 Euro fördern können.

Aber auch mit dem Erasmus+ Programm, das der OeAD in Österreich umsetzt, kann man – mit europäischen Partnern – viel über interessante Entwicklungen erfahren und davon lernen.

### **Wohin können sich Schulen wenden, die Ideen und Erfahrungen für Innovationen haben und diese in die Breite bringen wollen?**

Dazu lade ich herzlich auf unsere beiden Websites ein: zur Innovationsstiftung für Bildung<sup>1</sup> ([innovationsstiftung-bildung.at/](http://innovationsstiftung-bildung.at/)) und zum OeAD<sup>2</sup> ([oead.at/de/schule](http://oead.at/de/schule)). Alle Schulangebote haben wir dort zudem in einem eigenen Folder<sup>3</sup> zusammengefasst ([oead.at/schulangebote](http://oead.at/schulangebote)).

### **Schon seit Goethe kennen wir dessen These: „Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen“. Der OeAD hat dafür ein großartiges Portal geschaffen. Was kann ein\*e Schulleiter\*in für seinen\*ihren Standort daraus lernen bzw. ableiten, was Bildungs- und Klassenfahrten betrifft?**

Egal, ob für Schulleitungen, Lehrkräfte oder Schüler\*innen: Der Blick über die Grenzen erhöht ganz einfach das Orientierungswissen. Für Leitungen ist es besonders interessant, wie andere Standorte ihre Schulen entwickelten. Hier gibt es viel Erfahrung, was wie gemacht werden – und auch, wie man Veränderungsprozesse an Schulen anlegen kann. Aus vielen Gesprächen mit sehr innovativen Schulleitungen und Lehrkräften weiß ich, dass ihre Konzepte von Auslandsreisen inspiriert wurden. Meine Empfehlung daher: Nutzen Sie die Erasmus+ Möglichkeiten!

### **Der Jahresbericht des OeAD 2021 und auch der erstmals erschienene Schulfolder bezeugen eine Vielzahl von Initiativen. Welche daraus würden Sie österreichischen Schulleiter\*innen zum genaueren Hinschauen empfehlen und warum?**

Zwei Angebote möchte ich gerne hervorheben. Die ISB hat während der Pandemie eine kleine Förderlinie aufgelegt unter dem Titel „Schule entwickeln, Bildung gestalten“. Dabei konnten Schulen 2.000 bis 3.000 Euro sehr niederschwellig abholen, um sich z.B. darin coachen zu

lassen, wie man am besten Distance-Learning-Prozesse aufsetzt. Das war besonders in der Pandemie wesentlich. Dieses Modell ist an sich interessant: Stellen wir uns vor, eine Schule könnte 30.000 Euro abholen, um ihre Entwicklungsziele zu erreichen und den dafür notwendigen Change-Prozess begleiten zu lassen. Das würde eine großartige Dynamik auslösen.

## Wissenschaftsskepsis abbauen

Als Bildungsagentur OeAD setzen wir mit verschiedenen Initiativen einen Schwerpunkt, um das Interesse für Wissenschaft und Forschung bei Schüler\*innen zu wecken und dadurch zum Abbau von Wissenschaftsskepsis beizutragen. Das ist gerade jetzt eines der wichtigsten Themen unserer Zeit. Mit „Sparkling Science 2.0“<sup>4</sup> wird Schulklassen über mehrere Jahre ermöglicht, sich nachhaltig mit Forschungsfragen auseinanderzusetzen und damit Berührungspunkte und Wissenschaftsskepsis abzubauen. Das Programm ist mit 11,5 Mio. Euro für die erste Ausschreibungsrunde die größte Initiative in der Zusammenarbeit zwischen Forschungseinrichtungen und Schulen! Dazu unterstützen wir mit Besuchen von Young-Science Botschafter\*innen in Schulen und mit einer Sammlung von einschlägigen Materialien und Initiativen zum Einsatz im Unterricht. Alles zu finden wieder auf unserer OeAD-Website unter #Young-ScienceRocks.<sup>5</sup>

### **Welche Initiative setzt der OeAD um, damit dieses Thema stärker in den Schulen präsent ist?**

Hier will ich die Extremismusprävention nennen. Wir haben für die Umsetzung der Initiative „Extremismusprävention macht Schule“<sup>6</sup> ein völlig neues Konzept erarbeitet, wie Workshops schnell, unbürokratisch und für Schulen kostenfrei durchgeführt werden können. Dabei konnten Organisationen, die in diesem Bereich tätig sind, bei uns im Rahmen einer Ausschreibung Workshop-Konzepte einreichen. Eine Experten-Jury wählte dann 120 Angebote sorgfältig aus, das BMBWF finanziert das Programm mit 550 Euro je Veranstaltung. Und so können Lehrkräften 3.000 Bildungsangebote kostenfrei zur Verfügung stehen, die auf einer Online-Plattform<sup>7</sup> direkt über die Website des OeAD zu buchen sind. Die thematische Vielfalt des Angebots reicht u.a. von Reflexion über Konfliktlösung bis hin zu Wissensvermittlung und unterstützt die Lehrkräfte dabei, komplexe Themen in der Klasse anzugehen und dadurch Resilienz gegenüber Radikalisierung frühzeitig zu stärken. Eine großartige Initiative!

### **erinnern.at ist ein Programm zum Lehren und Lernen über Nationalsozialismus im Kontext einer Erinnerungskultur, zu der in Österreich besonders auch Schulen verpflichtet sind. Was sollte und was könnte der konkrete Beitrag einer Schulleitung dafür sein?**

Hauptaufgabe des OeAD-Programms erinnern.at<sup>8</sup> ist die Unterstützung von Lehrpersonen beim Unterrichten zu den Themen Nationalsozialismus, Holocaust, Antisemitismus und Rassismus. Das gelingt in erster Linie durch niederschwellig verfügbare Unterrichtsmaterialien und Fortbildungen. Schulleitungen leisten einen konkreten Beitrag, indem sie den Besuch von derartigen Fortbildungsveranstaltungen anregen und unterstützen – z.B. an Pädagogischen



Hochschulen oder im Rahmen von erinnern.at-Seminaren. Das diesjährige „Zentrale Seminar“ findet beispielsweise zum Thema Widerstand gegen den Nationalsozialismus im November in Goldegg, Salzburg, statt. Auch können Schulleitungen zur Umsetzung von erinnerungskulturellen Schulprojekten, themenspezifischen Exkursionen und Rundgängen ermutigen. Mit Blick auf Initiativen im Bereich der Schulentwicklung kann weiters ein Beitrag geleistet werden, wenn Schulleitungen Schwerpunkte auf antisemitismus- und rassismuskritische Bildung legen und berufsethische Erwartungen an die Pädagog\*innen am Schulstandort klar und offen kommunizieren.

**Kulturelle Bildung ist ein zentraler Bildungsauftrag für Schulen. Das dafür zuständige NCoC Kulturelle Bildung<sup>9</sup> wurde seitens des zuständigen Ministeriums leider geschlossen. Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich hat mit einer neuen Initiative spontan reagiert: [schulkultur.at](http://schulkultur.at)<sup>10</sup>. Welche Möglichkeiten im Kontext von Schulkulturvermittlung sehen Sie für den OeAD, um hier Vernetzungen zu schaffen und neue Initiativen gemeinsam zu setzen?**

Wir arbeiten als Bildungsagentur in unserem Bereich „Kulturvermittlung mit Schulen“<sup>11</sup> schon sehr lange mit den zuständigen Kolleg\*innen – die bereits seit Jahren an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich beheimatet sind – an der Schnittstelle Schule, Kunst und Kultur gut und eng zusammen und schätzen ihre Expertise. In Kooperation finden zum Beispiel jedes Jahr die österreichweiten „KuBi-Tage: Tage der kulturellen Bildung an Schulen“ statt. Wir nehmen sehr aktiv an den Netzwerken zu Musik, Tanz und Theater und an den Bundesseminaren teil. Der OeAD unterstützt im Auftrag des BMBWF jedes Schuljahr rund 3.000 Einzelprojekte an Schulen in Zusammenarbeit mit Künstler\*innen oder Kultureinrichtungen. Wir beraten und servizieren hier intensiv.

Die Initiative der PH NÖ bietet v.a. Weiterbildung und Vernetzung für Lehrer\*innen in diesem Kontext an. Diese beiden Seiten – unsere finanzielle und beratende Unterstützung der Projekte in der Praxis sowie die Professionalisierung der Lehrenden an der PH NÖ in den Feldern der Kulturellen Bildung – sind beide notwendig und stärken sich gegenseitig.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Website der Innovationsstiftung für Bildung (ISB): [www.innovationsstiftung-bildung.at](http://www.innovationsstiftung-bildung.at)

<sup>2</sup> Angebote für Schulen des OeAD: [www.oead.at/de/schule](http://www.oead.at/de/schule)

<sup>3</sup> Schulfolder des OeAD: [www.oead.at/schulangebote](http://www.oead.at/schulangebote)

<sup>4</sup> Zum Forschungsförderungsprogramm „Sparkling Science“: <https://www.sparkling-science.at/>

<sup>5</sup> Materialien und Initiativen zu „Sparkling Science“:  
<https://oead.at/de/aktuelles/aktuelles/youngsciencerocks>

<sup>6</sup> Extremismuspräventionsprogramm: <https://oead.at/de/schule/extremismuspraevention>

<sup>7</sup> Datenbank mit Angeboten zur Extremismusprävention  
<https://extremismuspraevention.oead.at/ep/angebote>

<sup>8</sup> Unterrichtsmaterialien und Fortbildungen zur Erinnerungsarbeit: <https://www.erinnern.at/>





<sup>9</sup> National Center of Competence für Kulturelle Bildung: <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/national-center-of-competence/ncoc-fuer-kulturelle-bildung>

<sup>10</sup> Zentrum für Schulkultur der PH NÖ: <https://www.schulkultur.at/>

<sup>11</sup> Kunstvermittlungssparte des OeAD: <https://oead.at/de/schule/kulturvermittlung-mit-schulen>

## Autorin

**Petra Heißenberger**, HS-Prof. Mag. Dr. BEd MSc,  
Professorin für Schulmanagement und Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Kontakt: [petra.heissenberger@ph-noe.ac.at](mailto:petra.heissenberger@ph-noe.ac.at)

**Ulrike Schleicher**

Landesberufsschule Laa an der Thaya

im Gespräch mit

**Karl Kirchler**

Mitglied des Direktionsrates, Bruneck/Südtirol

und **Doris Schiestl**

Schulentwicklungsberaterin, Österreich

## Innovative Schulautonomie als Chance für pädagogische Standortentwicklung

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a241>



Foto: Karl Kirchler

*Mag. Karl Kirchler, Mitglied des Direktionsrates; Fachbereichsleiter für Handel und Verwaltung; Leiter des Fachreferats für Pädagogische Entwicklung und Didaktik am Berufsbildungszentrum in Bruneck. Außerdem langjähriger Referent in der Lehreraus- und Weiterbildung für die Berufsbildung und Bildungsdirektion in Südtirol.*

*Er gibt aus Sicht eines Praktikers mit langjähriger beruflicher Expertise im Südtiroler Berufsbildungsbereich Antworten auf Fragen zu einer dort stattfindenden innovativen Schulautonomie. Er bezieht sich u.a. auch auf aktuelle Interviews mit Schulleiter\*innen.*



Foto: Doris Schiestl

*Mag.a Doris Schiestl, selbstständige Schulentwicklungsberaterin (EBIS-zertifiziert); IEGL/IEGA- Moderatorin im Rahmen des Tiroler Lehrergesundheitsprojektes; Moderatorin/Trainerin für pädagogische Schulentwicklung; Coach; Dozentin an diversen pädagogischen Hochschulen in Österreich; Referentin in der Lehrer\*innenausbildung für die Berufsbildung in Südtirol; Dipl. Didaktikerin; EFQM-Assessorin im Bildungsbereich.*

*Sie ist seit Jahren im Bereich der Lehrer\*innenbildung in Südtirol tätig und antwortet aufgrund ihrer dort gewonnenen Erfahrungen aus der Sicht einer Schulentwicklungsberaterin. Sie schildert ihre Beobachtungen in Südtirol und versucht daraus mögliche Umsetzungsmöglichkeiten für das österreichische Schulwesen aufzuzeigen.*

*Es geht zusammengefasst um einen Erfahrungsbericht der „gelebten“ Autonomie an berufsbildenden Schulen in Südtirol und berufs- und allgemeinbildenden Schulen in Österreich aus der Praxissicht eines Südtiroler Berufspädagogen/Lehrer\*innenbildners und einer österreichischen Schulentwicklungsberaterin.*

### **Sehr geehrter Herr Kirchler, in Südtirol wurde die Schulautonomie schon vor vor über 20 Jahren eingeführt. Wie haben Sie diesen Wandel aus Ihrer Rolle heraus erlebt?**

Karl Kirchler: Allen Grund-, Mittel- und Oberschulen wurde mit Wirkung vom 1. September 2000 Rechtspersönlichkeit zuerkannt, den Schulen der Berufsbildung erst mit Wirkung ab 1. Januar 2017. Die Schulen sind somit ein eigenes Rechtssubjekt und können eigenständig Verträge abschließen und im juristischen Sinne eigenständig agieren. In der Folge wurde den Schulen Autonomie in folgenden Bereichen zuerkannt: Didaktik, Organisation, Forschung, Schulentwicklung, Schulversuche, Verwaltung und Finanzen. Ausgenommen ist lediglich der Bereich des Personals, der weitgehend zentral verwaltet wird.

Die Schulautonomie der berufsbildenden Schulen des Landes ist mit Einführung 2018 noch relativ jung.

Durch die Schulautonomie lebt die Demokratie in allen Mitbestimmungsgremien, im Schulrat, Direktionsrat, Klassenrat, in den Fachgruppen und auch Eltern- und Schülervertreter\*innen wurden vermehrt mit einbezogen. Die Autonomie lebt, wenn die Schule aktiv wird, und diese muss an die Lehrpersonen weitergegeben werden, sonst wirkt sie nicht. Den Weg von zentraler Anordnungskultur über standortbezogene Autonomie hin zu einer Kultur der partizipativen Verantwortungsübernahme zu beschreiten, erfordert Identifikation, Bereitschaft und Befähigung sowie strukturelle Ermächtigung zur Mitverantwortung. Das ist ein Prozess, der auch manchmal mühsam ist. Durch die Übernahme der Autonomie haben die Schulen mehr Verantwortung erhalten. Die Stunden- und Fächerverteilung kann von der Schule im Ausmaß von insgesamt 20 Prozent abgeändert werden. Beispielsweise können Schwerpunkte

gesetzt, einzelne Fächerangebote verstärkt oder reduziert werden. Grundsätzlich ist dies eine positive Entwicklung für die Förderung der Schulqualität.

Mit der Einführung der Schulautonomie in Südtirol wurde von Anfang an eine Form der Evaluation mitgedacht und miteingeführt, die sich über alle der Autonomie unterliegenden Bereiche erstrecken sollte. Die verschiedenen Freiräume der Schulen in Didaktik, Organisation, Schulentwicklung, Verwaltung und Finanzen sollten – da eine institutionelle Vorschreibung nicht mehr dem Geist der Autonomie entspricht – durch interne und externe Evaluation betrachtet und überprüft werden.

**Sehr geehrte Frau Schiestl, Sie sind als Schulentwicklungsberaterin unter anderem auch in der Ausbildung bzw. in der Fort- und Weiterbildung in Südtirol tätig. Was können österreichische Schulleitungen von den Südtiroler Kolleg\*innen bezüglich der Umsetzung der Schulautonomie lernen?**

Doris Schiestl: Ich muss zu Beginn ausführen, dass ich als externe Dozentin nur aus der Metaebene heraus meine Beobachtungen schildern kann, da ich in keinem Kollegium einer Südtiroler Schule war/bin.

Die berufsbildenden Schulen in Südtirol sind „reine“ Landesschulen, wo hingegen die staatlichen Schulen der italienischen Gesetzgebung unterliegen.

Was beeindruckt mich immer wieder? Es ist die klare Strukturiertheit der verschiedenen Verantwortungsebenen von Schulleitungen bis hinein in die Klassenverbände; es sind die Transparenz der Kommunikation, die Verbindlichkeiten in der Teamarbeit, das Umgehen mit Rückschlägen, die in Innovationsprozessen notgedrungen auch vorkommen, die für mich aber die essenziellen Pfeiler der autonomen Arbeit an Schulen in Südtirol sind. Es sind zusätzlich die professionelle Haltung der Akteur\*innen, das Zusammenarbeiten in multiprofessionellen Teams, die Klarheit in den Zuständigkeiten, der regelmäßige Austausch in und zwischen den Verantwortlichen, die es ermöglichen, dass zukunftsweisende Pädagogik standortbezogen erfolgreich gelebt werden kann.

Es ist die spürbare Motivation, etwas zu bewegen, der Mut in den verschiedenen Mitbestimmungsgremien wie im Schulrat, Direktionsrat, Klassenrat, in den Fachgruppen pädagogische Konzepte für die Zukunft zu entwickeln, allerdings auch die Courage zu haben, etwas wegzulassen; schon viele Jahre wurde an der Lernfelddidaktik gearbeitet, diese auch an den diversen Schulen umgesetzt; mittlerweile gehen manche Schulen sehr autonom in andere pädagogische Richtungen. Dieses Probierenkönnen, das Zusammenarbeiten in Teams, das professionelle Reflektieren, letztendlich bis zur extern unterstützten Evaluation. Das sind die Wünsche, die ich auch für unsere Schulen habe. Ich bin hier sehr optimistisch, da durch meine Beratungs- und Begleitungstätigkeit aktuell im Kontext Qualitätsmanagement Schule – QMS – viel autonome Bewegung an österreichischen Schulen spürbar ist.

**Herr Kirchler, seit dem Bildungsreformgesetz 2017 in Österreich, das die Umsetzung des Autonomiepakets beinhaltet, befindet sich auch die Rolle der Schulleitung in einem Wan-**

**del. Welche Erfahrungswerte könnten Sie den österreichischen Schulleiter\*innen mitgeben?**

Die Autonomie nach unten weitergeben, z.B. an die Klassenräte, Schüler- und Elternvertreter\*innen und auch anderen Gremien mehr Verantwortung zu geben. Das bedeutet, sie in die Eigenverantwortung zu nehmen, ihnen etwas zuzutrauen und ihnen zu vertrauen.

**Frau Schiestl, wie kann aus Ihrer Sicht die Schulleitung das ganze Lehrendenteam in die Umsetzung miteinbeziehen? Welche Gelingensfaktoren ermöglichen den Schulleitungen die Umsetzung der Schulautonomie?**

Mut ist vor allem in der Führungsebene an Schulen – nicht nur an Schulen – einer der wichtigsten Begleiter – vor allem, wenn es um Veränderungsprozesse – Transformationen geht. Wo stünden wir ohne die vielen mutigen Menschen in unserer Geschichte?

Die Schulleitung hat mit Einführung von Qualitätsmanagement in Schulen (QMS) sehr genaue gesetzliche Vorgaben, wie das Lehrendenteam in die Autonomieumsetzung mit einbezogen werden kann/muss. Aus meiner Sicht sind die Unterstützungstools, wie beispielsweise IQES online, die aktuelle und anwenderfreundliche Website des Ministeriums so umfangreich und praxistauglich wie noch nie. Dass natürlich die Pandemie viele Entwicklungen verzögert hat, ist unbestritten und offensichtlich. Dennoch hat dies eine immense Autonomiekraft an den diversen Schulen ausgelöst. Mit wie viel Kreativität und Engagement wurden Prozesse an Schulen weitergeführt? Schulleitungen sind gut beraten, wenn sie sich – wo es entlastend und sinnvoll erscheint – externe Schulentwicklungsberatung in ihre Häuser holen. Damit entsteht für sie mehr Freiraum, mehr Entlastung in ihrer schulischen Entwicklungsarbeit. Agile Leadership ist gefragt.

**Herr Kirchler, die Schulautonomie bringt viele Freiräume für die Schulleitung mit sich. Wo sehen Sie die Grenzen der Schulautonomie?**

In der Personalaufnahme haben wir als Landesschulen keine Entscheidungsbefugnis. Es fehlt grundsätzlich eine umfassende Personalhoheit, weswegen auch gerne der Terminus „Teilautonomie“ verwendet wird. Auch das Gebäude gehört dem Land und Veränderungen oder Umgestaltungen sind sehr mühsam. Es gibt auch Stundentafeln und Lehrpläne auf der Landesebene. Bestimmte gesetzliche Bestimmungen sind einzuhalten. Es besteht auch die Gefahr, dass jede Schule ihr „eigenes Süppchen“ kocht und zur Einzelinsel werden kann. Die Zusammenschau der Schulen ist und bleibt trotzdem wichtig.

**Frau Schiestl, als Schulentwicklungsberaterin haben Sie drei Wünsche an die Schulleitungen frei? Welche wären dies?**

Ich wünsche den Schulführungspersönlichkeiten, dass sie erstens ihr Lehrendenteam so formen können, dass wahre Autonomie und Innovationen an ihren so individuellen Standorten gelebt werden kann; ich wünsche ihnen zweitens, dass sie an ihren Standorten ihre Visionen mit möglichst vielen visionären Lehrenden umsetzen können; ich wünsche ihnen drittens,



dass ihre Schulen Häuser des Lernens sind, die für Schüler\*innen mit höchsten kognitiven Fähigkeiten genauso wie für Schüler\*innen mit mehrheitlich nicht-kognitiven Fähigkeiten Orte des Über-sich-Hinauswachsens sind. Unsere ungewisse Zukunft braucht alle!

**Ich danke Ihnen, Herr Kirchler und Frau Schiestl, für Ihren Beitrag zu diesem spannenden Thema und wünsche Ihnen alles Gute!**

## 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](mailto:ulrike.schleicher@ph-noe.ac.at)

**Birgit Draxler**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

**Silvia Puchinger**

Volksschule Enzersdorf-Margarethen

## Kinder entfalten selbstbestimmt ihre Talente

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a231>



Foto: Silvia Puchinger

*Silvia Puchinger ist ausgebildete Volksschullehrerin, die seit 1998 mit vielfältigen Ideen dazu beiträgt, Schule zu gestalten und „neu“ zu denken. Seit 2013 leitet sie die Volksschule Enzersdorf-Margarethen. Es handelt sich hierbei um eine Schule, die stets im Aufbruch ist und in verantwortungsbewusster Weise innovativen sowie kreativen Ideen folgt. Silvia Puchinger möchte Kinder dabei unterstützen, ihre Talente und Potenziale bestmöglich zu entfalten. Sie absolvierte die Mentor\*innenausbildung und betreut mit ihrem Team Studierende der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und in Eisenstadt sowohl während des Unterrichtspraktikums als auch während der Induktionsphase. Ihr Wissen in Theorie und Praxis sowie ihre kreativen Ideen dienen ihr bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien und bei der Gestaltung von Workshops für Lehrpersonen. Globale Ziele zur nachhaltigen Entwicklung, Berichte der UNESCO sowie das Kommunizieren in englischer Sprache nehmen an ihrer Schule einen hohen Stellenwert ein.*

„Kinder sind keine Fässer, die gefüllt,  
sondern Flammen, die entzündet werden wollen.“  
François Rabelais (1494–1553)

**Der Philosoph Heinz von Foerster (1911–2002) meinte, Lernen sei das Allerindividuellste auf der Welt, das ausschließlich von der Liebe übertroffen werden könnte. Trifft diese Aus-**



**sage für Sie zu? Wenn ja, in welcher Form verwirklichen Sie diese Sichtweise an Ihrer Schule?**

Silvia Puchinger: Ein weiser Mann, wenn er diese beiden Worte in einem Satz kombiniert! Ich bin absolut davon überzeugt, dass große und kleine Menschen auf der Basis einer Beziehungsebene am besten lernen. In einem Umfeld, in dem man wertgeschätzt wird und Fehler ein Bestandteil im Lernprozess sind, kann man sich in angstfreier Atmosphäre selbst entdecken. Wir versuchen an unserer Schule, ausgehend von diesen Prinzipien, den Kindern zunächst die Selbstliebe zu vermitteln. Diese bildet die Basis für ein erfolgreiches Lernen. Unsere Schüler\*innen erkunden ihre Fähigkeiten im handlungsaktiven Unterricht, nehmen ihre Stärken wahr und bringen diese auf vielfältige Weise zum Ausdruck. Im Miteinander, das wir als nächsten Schritt auf unserer Lernreise erachten, gelangen all diese individuellen Stärken zum Einsatz. Sie lassen uns staunen und erfüllen uns mit Stolz!

„When I was five years old my mother always told me, that happiness was the key to life. When I went to school, they asked me what I wanted to be when I grew up. I wrote down ‘happy’. They told me I didn’t understand the assignment, and I told them they didn’t understand life.“

John Lennon (1940–1980)

**Der Neurobiologe Gerald Hüther verweist darauf, dass Kinder Freude und Glück unter anderem dann erleben, wenn sie die Erfahrung machen, sich im Tun mit anderen selbst zu entdecken. Welches Wissen und welche Kompetenzen benötigen Schulleitung und Lehrpersonen, um den Unterricht demgemäß zu gestalten?**

Als wichtig empfinde ich es, dass man als Leiter\*in einer Schule bereit ist, sich mit diesen großartigen Büchern, die es von Hüther, Hattie, Hasel und vielen weiteren Bildungsexperten gibt, intensiv auseinanderzusetzen, die Erkenntnisse daraus zu internalisieren und mit dem Kollegium zu teilen. Wir treffen uns regelmäßig zu „Feuerwerksstunden“ im Team, um uns gegenseitig zu beflügeln und Mut zuzusprechen. So sollte zum Beispiel der Stress, den viele beim Erledigen von administrativen Aufgaben verspüren, nicht ein Vorwand dafür sein, sich den innerlichen Bildungsprozessen zu entziehen. Mein Ziel ist es vielmehr, „das Besondere“, das uns dazu bewegt hat, diese Berufsrichtung einzuschlagen, hervorzuheben, um es in uns strahlen zu lassen. Ich schätze es, wenn sich die Lehrpersonen gegenseitig bereichern, und ich erachte es als meine Aufgabe, ihnen immer wieder vielfältige Möglichkeiten und Ideen zur Unterrichtsgestaltung „am Tablett“ zu servieren. Sie erhalten hiervon kleinere Portionen, damit sich niemand „verschlucken“ kann. Ich betrachte die Lehrer\*innen als wertvolle Mitglieder im Schulhaus, welche infolge ihres Schaffens Freude und Zufriedenheit vermitteln und dabei selbst Glück erfahren. Lob und Wertschätzung sind für sie jener Motor, der ihnen die Kraft gibt, kreativ zu sein und Ideen umzusetzen. Nur in einer gelebten, von Wertschätzung geprägten Schulkultur können sie diese Werte auch an die ihnen anvertrauten Schüler\*innen weitergeben.





„Das Bedürfnis, sich zu bilden,  
ist im Inneren des Menschen angelegt  
und muss nur geweckt werden.“  
Wilhelm von Humboldt (1767–1835)

## Die Bedeutung von Bildung

**Der Philosoph Konrad Paul Liessmann stimmt dem humboldtschen Bildungsideal zu, erachtet jedoch in der zunehmenden Identifizierung von Lernen und Leben eine mögliche Gefahr für die Vermittlung der klassischen Bildungsinhalte. Nicht das Tätigen eigener Erfahrungen, sondern das Übernehmen fremder Erfahrungen in Form von Kulturgütern früherer Generationen stellt eine seiner Ideen des Lernens dar. Welche Vorstellung von Bildung ist für Sie das Fundament, auf dem Sie, gemeinsam mit den Lehrpersonen, den Schüler\*innen und deren Eltern, die Schule an Ihrem Standort weiterentwickeln möchten?**

Fundament ist ein wunderbares Schlüsselwort in dieser Aussage. Auch ich schließe mich der Meinung an, dass wir nicht auf vertraute Traditionen vergessen dürfen. Völlige Freiarbeit erachte ich als verantwortungslos. Ein „Lernschloss“ auf einem soliden Fundament, einem „Keller“ mit starken Mauern aufzubauen, das macht Sinn. An unserer Schule gibt es nicht den „einen richtigen Weg“. Wir bemühen uns, Schüler\*innen durch einen ganzheitlichen, effizienten Unterricht systematisch zu begleiten. Die frontalen Unterrichtsphasen dienen der Vermittlung von Wissen, Monatspläne regen zu selbstständigem Lernen an und die „Entdeckerstunden“ fördern die Kreativität der Kinder. Mittlerweile leite ich diese Schule seit zehn Jahren und ich habe das Gefühl, dass die Eltern jenes pädagogische Gedankengut, welches vom gesamten Team getragen wird, weitgehend schätzen. Die Familien sind dankbar, wenn ihre Kinder gerne in die Schule gehen und mit strahlenden Augen heimkehren. Sie wissen und akzeptieren mittlerweile, dass keine Lernreise gleich verlaufen kann und dass jedes Kind in sein Reisegepäck unterschiedliche Dinge einpacken muss. Beruhigend wirkt sich hierbei auch das Wissen aus, dass unsere Schüler\*innen in den nachfolgenden Schulen wunderbare Erfolge aufweisen, weil sie gelernt haben, an sich selbst zu glauben. Sie sind keine Gefäße, die von uns mit dem Messbecher befüllt werden. Sie durften das Sprudeln, Schäumen und Klecksen, das Mischen der Farben und das Entstehen eines Regenbogens erleben.



„Wenn du ein Schiff bauen willst, dann rufe nicht die Menschen zusammen, um Holz zu sammeln, Aufgaben zu verteilen und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem großen weiten Meer.“  
Antoine de Saint-Exupery (1900–1944)

## Autonom durch Innovation

### Wie sieht Ihre Vision einer autonomen Schule aus und welche konkreten Schritte setzen Sie, um diese gemeinsam mit Ihrem Team zu verwirklichen?

Ich betrachte die Schule als eine lernende Organisation, welche aufgrund des ständigen Dialoges mit den Kindern und deren Eltern die Chance hat, auf bewährten Fundamenten Neues zu bauen. So gestalte ich gemeinsam mit meinem Team unter Einbeziehung des Jahresthemas das gesamte Schuljahr hindurch interessante und kreative Projekte. Aufgrund der vielen persönlichen Gespräche kenne ich die individuellen Stärken und Vorlieben meiner Lehrpersonen und es entsteht Arbeitsteilung. An unserer Schule gibt es zum Beispiel Tage, wo der Unterricht aufgelöst wird und die Kinder in Form von Lernwerkstätten handelnd aktiv werden. Jede Lehrperson bietet den Kindern eine Auswahl an themenbezogenen Aufgaben und sie führen diese selbsttätig aus. Ältere Kinder helfen jüngeren und übernehmen dabei Verantwortung. Am Ende eines solchen Tages dürfen die Kinder ihre Werke präsentieren und Feedback geben oder einholen. In der Zeit vor den Maßnahmen zu Covid-19 führten wir in der Aula unserer Schule regelmäßig Schülerversammlungen durch und zum Abschluss sangen wir gemeinsam Lieder. Die Kinder waren die Akteure dieser Versammlungen und sie wählten ihre Themen selbst. So entstand in unserem Haus eine Feedbackkultur, deren Säulen Wertschätzung und Respekt sind. Über die Jahre hindurch bemerkten wir, dass wir durch die Verabschiedung des „Einzelkämpferdaseins“ eine Veränderung der schulischen Kultur bewirkten. So wollen wir uns weiterhin gemeinsam auf den Weg machen, Schüler\*innen zu ermutigen, lernend und lehrend als Akteure tätig zu sein.

## Literaturhinweise

Hüther. G. & Hauser. U. (2014). *Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir daraus machen*. Random House.

Liessmann. K. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Paul Zsolnay Verlag.

Rasfeld. M. (2019). „Plädoyer für eine radikale Neuausrichtung der Bildung“. *Pädagogische Führung*, 30(5), 164–167.



## Autorin

**Birgit Draxler**, Dipl.Päd. Mag. phil.

Lehrende an der Pädagogischen Hochschule in Niederösterreich, zuvor Volksschul- und Ausbildungslehrerin. Mitarbeiterin im Department Diversität; Forschung im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

Kontakt: [b.draxler@ph-noe.ac.at](mailto:b.draxler@ph-noe.ac.at)

**Carmen Sippl**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Natur & Kultur VII

### Schule als Ökosystem: Einladung zu einem Gedankenexperiment

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a230>

Ähnlich wie der Begriff Nachhaltigkeit findet auch der Begriff Ökosystem vielfach Verwendung außerhalb seines fachlichen Herkunftsgebiets – denn auch Begriffe migrieren. Dabei erfährt das Bedeutungsspektrum der Begriffe oftmals eine Verschiebung ins Bildhafte. Wir benutzen Metaphern und Vergleiche als gedankliche Brücken, um uns eine mögliche, gewünschte Zukunft vorstellbar zu machen. Dieser Beitrag lotet aus umweltgeisteswissenschaftlicher Sicht aus, welches Bild die Imagination der Schule als Ökosystem erzeugt und welche Handlungsoptionen für Schulleitungen sich daraus ergeben. Er ist die Einladung zu einem Gedankenexperiment, das im Sinne der Nachhaltigkeitskompetenzen die innovative Vorstellungskraft anregen und zur autonomen Ausgestaltung auffordern will.

### Springen Sie gern ins kalte Wasser oder heulen Sie lieber mit den Wölfen?

Metaphern aus der Natur sind auch in der Charakterisierung von Führungsstilen sehr beliebt, vom Leitwolf bis zum Gärtner. Diesen („natürlich“ männlichen) Bildern vom heldenhaften Anführer bzw. sorgsamem Caretaker ist das Einzelkämpfertum gemeinsam.<sup>1</sup> Das Konzept von Leadership für „zukunftsorientierte Schulentwicklung“ dagegen empfiehlt „die Begrüßung des Gemeinwohls“, um im Ökosystem Schule „verantwortungsvoll und akzeptierend agieren“ zu können (Schley & Schratz, 2021, S. 14, 115, 225), im Verständnis von „Mitverantwortung als Selbstverantwortung“ (Rauscher, 2021, S. 152). Pflanzen und Tiere versinnbildlichen auch die Möglichkeiten von Schulautonomie als kultureller Aufgabe (vgl. Rauscher, 2020, S. 33): entsprechend dem Selbstverständnis als Saurier-, Gänse-, Delphin-, Schaf- oder Melonenschule (vgl. ebd., S. 33–50). Denn Schulen „dürfen sich nicht als Inseln verstehen, sondern immer auch als Spiegel der Gesellschaft, vielleicht sogar als Wurzeln und Blüten der Zukunft zugleich.“ (Ebd., S. 54)

Das Anthropozän als Narrativ der Zukunftsschule (vgl. Sippl, 2022) lädt zur Nutzung solcher natürlicher Bilder ein. Sie helfen zu verdeutlichen, welche Erkenntnis das ‚Erdzeitalter des Menschen‘ für Schule und für Schulleitung bietet: für systemisches Denken fördernde Wissenschaftskommunikation und für mitverantwortliches Handeln in gemeinsamer Zukunftsgestaltung. Als „Werkzeug zur Kulturentwicklung“ in eben diesem Sinne empfehlen Wilfried Schley und Michael Schratz (2021, S. 226) Schulleitungen das ACT-Modell: „Das Werkzeug ermöglicht die Wahrnehmung der Interaktionen im Ökosystem Schule.“ (Ebd., S. 225)<sup>2</sup> Für seine grafische Darstellung wird das Hexagon (bzw. Hexaflex) genutzt, steht es doch für „stabile und elementare Muster aus der Natur, die sich in jeder Bienenwabe abbilden“ (ebd., S. 224). Natur und Kultur scheinen sich wiederum bildhaft zu vereinen. Um das Bild vom Ökosystem Schule, das hier aufgerufen wird, besser zu verstehen, nähern wir uns ihm im folgenden Abschnitt zunächst über eine Begriffsklärung, um anschließend zu einem Gedankenexperiment einzuladen, in dem der Begriff ‚Ökosystem‘ auf das System Schule übertragen wird.

## Was ist ein Ökosystem?

‚Ökosystem‘ ist ein Fachbegriff der Ökologie. Als Teilbereich der Biologie untersucht die Ökologie (von griech. *oikos*, ‚Haushalt‘, und *logos*, ‚Wort, Lehre‘) die Wechselbeziehungen zwischen Organismen und ihrer belebten und unbelebten Umwelt (vgl. Schaefer, 2012, S. 175). In der ursprünglichen Definition von Ernst Haeckel wird eine bedeutsame Präzisierung vorgenommen: „Unter *Oecologie* verstehen wir die gesamte *Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Aussenwelt*, wohin wir im weiteren Sinne alle ‚*Existenz-Bedingungen*‘ rechnen können. Diese sind theils organischer, theils anorganischer Natur [...]“ (Haeckel, 1866, S. 286, Hervorheb. i. Orig.) Diese ‚umgebende Außenwelt‘ kennt die Biologie seit Jakob von Uexküll als ‚Umwelt‘, ein Begriff, den der Anthropozän-Forscher Reinhold Leinfelder (2020) lieber ‚Unswelt‘ nennt, um die Mitverantwortlichkeit des Menschen als geologischer (im Sinne: großskalig weltverändernder) Faktor sichtbar zu machen.

Die Wechselbeziehungen zwischen (belebten) Organismen und ihrer (unbelebten) Umwelt respektive Unswelt lassen sich als Kommunikations- bzw. Zeichenprozesse verstehen, dem Forschungsgegenstand der Biosemiotik. Sie finden in einem Lebensraum statt: dem Ökosystem. Das Ökosystem besteht also aus belebten (biotischen) Organismen, vor allem Pflanzen und Tieren, mitunter auch Menschen, die insgesamt die Lebensgemeinschaft (die Biozönose) bilden und einen unbelebten Lebensraum (das Biotop) bewohnen.

Offen (durch stetigen Energiefluss), dynamisch (räumlich und zeitlich sich anpassend), komplex (in Wechselwirkungen verbunden): Diese allgemeinen Eigenschaften eines Ökosystems lassen sich ebenso wie die Funktion im Stoffkreislauf als Primärproduzent (z.B. Photosynthese der Pflanzen), Konsument (z.B. Pflanzen-, Fleischfresser), Destruent (z.B. Bakterien und Pilze) nicht nur in Wäldern und Flüssen als Naturlandschaften erforschen. Auch in der Wirtschaft und der Informationstechnik dreht sich alles um Stoffkreisläufe und Energieflüsse. In diesem Sinne wird der Begriff Ökosystem von seiner an sich werturteilsfreien naturwissen-

schaftlichen Verwendung auf gesellschaftliche Phänomene übertragen. Der Unterschied wird uns bewusst, wenn wir nach den Werten<sup>3</sup> fragen, die mit den Ökosystemen verbunden sind: Was macht ein Ökosystem schützenswert?

Hier kommt der Begriff ‚Biodiversität‘ (biologische Vielfalt) ins Spiel, definiert 1992 in der Biodiversitätskonvention, die „den Schutz der biologischen Vielfalt der Ökosysteme“ mit nachhaltiger Entwicklung verbindet, indem sie „den Menschen als integralen Bestandteil der Ökosysteme sieht“<sup>4</sup>. Ökosystemleistungen sind auch finanziell messbar: „Ökosysteme erbringen für den Menschen ökonomisch relevante Leistungen, die anders nur schwer zu erbringen wären. Der Verlust von Arten und Ökosystemfunktionen hat daher gravierende, negative Konsequenzen und sollte unbedingt vermieden werden.“ (Nentwig et al., 2017, S. 296) Neben dem ökonomischen haben Ökosysteme auch einen wissenschaftlich-informellen und einen ideellen Wert (Stichwort Biophilie, ebd., S. 299f.). Durch ihre grundlegende lebenserhaltende Funktion für den Menschen ergibt sich der umweltethische Aspekt:

Die ethische Argumentation betont, dass Menschen als (lediglich) eine Art auf der Erde nicht das Recht haben, andere Arten auszurotten. Es wird auch die Verpflichtung betont, Verantwortung für unsere Mitgeschöpfe zu übernehmen und unseren Nachkommen annähernd die gleiche Biodiversität zu hinterlassen, die wir vorgefunden haben. (Ebd., S. 300)

Biodiversität bezeichnet also eine „schützenswerte Vielfalt“, die „alle Ökosysteme und letztlich auch den Menschen einschließt“ (ebd., S. 290). Wie lässt sich dieser ökosystemare Ansatz (*Ecosystem Approach*)<sup>5</sup> auf die Schule als Ökosystem übertragen?

## Schule ökosystemar denken: der Bienenstock als Modell

Ein Hexagon besteht aus sechs Ecken und sechs Seiten. Zieht man Linien von Punkt zu Punkt, so wird sichtbar, dass alles miteinander verbunden ist, ohne Hierarchie. Das Sechseck findet sich als Muster in der Natur (z.B. Schneekristall, Honigwabe), in Architektur und Kunst (z.B. Kirchenbau), Kultur und Technik (Zahlensymbolik, Schrauben). Bei der Reflexion des Bildungsgeschehens an der Schule hilft es bei der „Betrachtung der Kernprozesse als Dimensionen in ihrer Beziehung und Dynamik“: „Es ist ein lebendiger Organismus, der sich aus den Beziehungen und Qualitäten der wechselseitigen Verbindungen entfaltet.“ (Schley & Schratz, 2021, S. 226) Hier zeigt sich das Bild vom Ökosystem Schule.

Für das Erkennen der Wechselbeziehungen in diesem Ökosystem hilft das Modell des Bienenstocks, wie es der im Auftrag der Europäischen Union entwickelte Kompetenzrahmen *GreenComp* zur Visualisierung verwendet. Der *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022) weist Nachhaltigkeitskompetenzen für Bildungsprogramme aus, die Lernende und Lehrende dabei unterstützen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen und Einstellungen zu entwickeln, die „Wege fördern, um mit Empathie, Verantwortung und Sorge für unseren Planeten und für die Gesundheit aller zu denken, zu planen und zu handeln“ (ebd., S. 2; eig. Übers.). Der *GreenComp* umfasst zwölf Kompetenzen, die in vier miteinander verflochtenen Kompetenzfeldern organisiert sind. Der Kompetenzerwerb erfolgt daher nicht in schrittwei-

sem Aufbau, sondern in der interaktiven Auseinandersetzung mit zwölf Bausteinen eines Ganzen.

- Kompetenzfeld 1 („Verkörperung von Nachhaltigkeitswerten“) zielt darauf ab, die Werte der Nachhaltigkeit bei sich und anderen zu reflektieren, zu benennen, zu identifizieren und im Sinne von Generationengerechtigkeit und resilienten Ökosystemen zu verkörpern.
- Kompetenzfeld 2 („Die Komplexität der Nachhaltigkeit annehmen“) befähigt zu systemischem, kritischem Denken, um der Komplexität nachhaltiger Entwicklung offen und lösungsorientiert begegnen zu können.
- Kompetenzfeld 3 („Visionen für eine nachhaltige Zukunft“) umfasst die Vorstellung nachhaltiger Zukünfte, um mithilfe von Antizipationstechniken Unsicherheiten begegnen, Anpassungen vornehmen und kreative Wege beschreiten zu können.
- Kompetenzfeld 4 („Handeln für Nachhaltigkeit“) ist dem Handeln für Nachhaltigkeit gewidmet, durch die Aktivierung politischer Verantwortlicher, durch kollektive Aktionen und individuelle Initiativen.

Die Visualisierung des *GreenComp* nutzt die Bestäubung durch Bienen als Metapher. Bienen („Handeln für Nachhaltigkeit“), Blumen („Visionen für eine nachhaltige Zukunft“), Bienenstock („Verkörperung von Nachhaltigkeitswerten“), Pollen und Nektar („Die Komplexität der Nachhaltigkeit annehmen“) repräsentieren die vier Kompetenzfelder, die dynamisch miteinander interagieren:



Abb. 1: Die vier Kompetenzfelder sind im *GreenComp* durch Bienen, Blumen, Bienenstock, Pollen und Nektar in dynamischer Interaktion dargestellt. | Grafik aus: Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022, S. 16.

## Einladung zum Gedankenexperiment

Die folgenden Anregungen verstehen sich als Einladung, sei es zur monologischen Introspektion (Wo stehen meine Schule und ich, wo wollen wir hin?), sei es zur kollaborativen Explora-

tion (Wo stehen wir mit unserer Schule, in welche Richtung gehen wir?). Ausgangspunkt sind jeweils die in diesem Beitrag angeführten Beispiele für Bilder und Metaphern aus der Natur, um Führungskultur im thematischen Kontext dieser Ausgabe von #schuleverantworten, „Autonomie durch Innovation“, zu reflektieren. Besonders zu empfehlen ist die Visualisierung des Reflexionsprozesses, z.B. als Mindmap an der Tafel/am Whiteboard oder als Wortwolke aus Post-its, zum Sammeln von Stichworten, analog oder mit einem Onlinetool, gezeichnet oder montiert als Baumstruktur mit Wurzeln, Stamm, Ästen, Blüten und Früchten.

### Gedankenexperiment I

Saurier-, Gänse-, Delphin-, Schaf- oder Melonenschule: Welche Assoziationen ruft jede einzelne dieser Schulen hervor? Wenn Sie dann – nach dem freien Assoziieren – die Beschreibungen bei Rauscher (2020, S. 33–50, online verfügbar) aufrufen: Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede zur eigenen Schule und zur imaginierten Zukunftsschule sind wahrzunehmen? Welche der Dimensionen von Führungskultur<sup>6</sup> prägt diese Schulen? Welche Innovation könnte der Autonomie Ihrer (Zukunfts)Schule Gestalt geben?

### Gedankenexperiment II

Schulen „dürfen sich nicht als Inseln verstehen, sondern immer auch als Spiegel der Gesellschaft, vielleicht sogar als Wurzeln und Blüten der Zukunft zugleich“, schreibt Erwin Rauscher über „Autonome Schulleitung im Anthropozän“ (2020, S. 54). Wenn Ihre Schule keine Insel ist – zu welchem Kontinent gehört sie, wo auf diesem Kontinent ist sie angesiedelt und inwiefern spiegelt sie die dortige Gesellschaft wider? „Wurzeln und Blüten der Zukunft“: Welche Assoziationen rufen diese Bilder hervor? Wie passen sie zu Ihrer Schule? Welche Innovation könnte diese Verwurzelung (in der Gesellschaft?) und Blütenpracht (für die Gesellschaft?) Ihrer (Zukunfts)Schule autonom zur Entfaltung bringen?

### Gedankenexperiment III

Das Bildungsgeschehen an der Schule „ist ein lebendiger Organismus, der sich aus den Beziehungen und Qualitäten der wechselseitigen Verbindungen entfaltet“, schreiben Wilfried Schley und Michael Schratz (2021, S. 226). In einem Ökosystem, so lässt sich aus dem oben Dargestellten erinnern, stehen lebendige Organismen und unbelebte Materie in einem gemeinsamen Lebensraum in dynamischer Wechselwirkung. Wie lassen sich die lebendigen Organismen im Ökosystem Schule benennen, welche Funktionen haben sie im Geschehen? Wie lässt sich die unbelebte Materie im Ökosystem Schule benennen, mit der die lebendigen Organismen wechselwirken, welche Funktion hat sie für diese? Welche Faktoren stören das ökologische Gleichgewicht? Welche Innovation könnte an Ihrer (Zukunfts)Schule im Sinne der Autonomie das ökologische Gleichgewicht und die Biodiversität stärken?



## Fazit

Die Bildungsinstitution Schule als Ökosystem zu denken, lädt zur kritischen Reflexion der (biotischen und abiotischen) Komponenten der Lebensgemeinschaft (Biozönose) im gemeinsamen Lebensraum (Biotop) ein: mit besonderem Blick a) auf die dynamischen Wechselwirkungen von allem mit etwas, b) auf Störfaktoren und Stabilisatoren, c) auf Energieflüsse und Stoffkreisläufe. Den vorgestellten Gedankenexperimenten zu folgen, bestenfalls im Rahmen eines „kollegialen Teamcoaching“ (Schley & Schratz, 2021, S. 230–237), kann den Blick für systemische Zusammenhänge und Selbstwirksamkeit im eigenen Handeln öffnen.

Bilder und Metaphern aus der Natur unterstützen auf diesem Weg dabei, die im *GreenComp* aufgezeigten Nachhaltigkeitskompetenzen für die autonome Gestaltung einer Führungskultur zu nutzen. Wie bei den Bienen ist das Zusammenspiel individueller Initiativen und kollektiver Aktionen für das vitale Funktionieren des Organismus bedeutsam; wie bei den Blumen gilt es, Unsicherheiten der Zukunft mit evolutionärer Anpassung und innovativer Kreativität zu begegnen; wie beim Bienenstock ist ein resilientes Ökosystem von besonderem Wert; wie beim Bestäubungsgeschehen hilft systemisches Denken und kritisches Abwägen beim Umgang mit komplexen Herausforderungen. Die Schule als Ökosystem im Anthropozän ist ein dynamisches Geschehen voller kreativer Energien, die sich wechselseitig bedingen und befruchten, um Autonomie durch Innovation nicht als disruptive Katastrophe, sondern als evolutionäre Transformation lebendig zu machen.

## Literaturverzeichnis

Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike & Cabrera, Marcelino (2022). *GreenComp. The European Sustainability Competence Framework*. Publications Office of the European Union. doi:10.2760/13286

Haeckel, Ernst (1866). *Generelle Morphologie der Organismen*. Bd. 2. Georg Reimer.

Leinfelder, Reinhold (2020). Von der Umwelt zur Unswelt – das Potenzial des Anthropozän-Konzeptes für den Schulunterricht. In Christine Schörg & Carmen Sippl (Hrsg.), *Die Verführung zur Güte. Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert* (S. 81–97). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 8)

Nentwig, Wolfgang; Bacher, Sven & Brandl, Roland (2017). *Ökologie kompakt*. 4., korr. Aufl. Springer Spektrum.

Rauscher, Erwin (2020). Führung ist Kultur. Autonome Schulleitung im Anthropozän. In Ders. (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 33–79). Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie>

Rauscher, Erwin (2021). Wahrnehmen, um zu gestalten: Lernseits des Managements gestaltet sich Führung als Kultur. *#schuleverantworten* 1 (3), S. 150–152. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a144>

Rauscher, Erwin (2022). Die (Schul-)Kultur der wilden Tiere: Sechs unernte Geschichten zur Autonomie. *#schuleverantworten*, in dieser Ausgabe, S. 138–144.

Schaefer, Matthias (2012). *Wörterbuch der Ökologie*. 5. Aufl. Spektrum.

Schley, Wilfried & Schratz, Michael (2021). *Führen mit Präsenz und Empathie. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht*. Beltz.

Sippl, Carmen (2022). Natur & Kultur VI: Das Anthropozän als Narrativ der Zukunftsschule. *#schuleverantworten* 2 (2), S. 169–175. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a219>

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Vgl. z.B. <https://www.borisgloger.com/blog/2019/10/28/agile-leadership-vom-helden-zum-gaertner> und <https://www.lernen.net/artikel/fuehrungsstile-8-arten-mitarbeiterfuehrung-1180/>

<sup>2</sup> ACT: Akzeptanz- und Commitmenttherapie. Schley und Schratz weisen auf die ursprüngliche Verwendung des ACT-Modells „als therapeutisches Werkzeug“ hin, mithilfe dessen aus der „Klärung von Werten und Lebenszielen [...] dann konkrete Handlungsabsichten (commitments) abgeleitet werden“ (Schley & Schratz, 2021, S. 226), empfehlen es jedoch Schulleitungen zur Schulung des systemischen Blicks.

<sup>3</sup> Zum Themenfeld Werte vgl. das Themenheft „WERTeinander“ von *#schuleverantworten*: <https://schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/issue/view/4>

<sup>4</sup> <https://www.biologischesvielfalt.at/paten/biodiversitaetskonvention>. Im Text der Konvention lautet die Definition: „Biological diversity means the variability among living organisms from all sources including, inter alia, terrestrial, marine and other aquatic ecosystems and the ecological complexes of which they are part; this includes diversity within species, between species and of ecosystems.“ (<https://www.cbd.int/convention/>)

<sup>5</sup> Vgl. <https://www.biologischesvielfalt.at/paten/biodiversitaetskonvention>

<sup>6</sup> Vgl. die fünf Dimensionen schulpädagogischer Führungskultur: [https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%BChrungskultur\\_in\\_der\\_Schulp%C3%A4dagogik](https://de.wikipedia.org/wiki/F%C3%BChrungskultur_in_der_Schulp%C3%A4dagogik)

## 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“ in *#schuleverantworten* zeigen Beispiele für mögliche Perspektivenwechsel auf.

Kontakt: [carmen.sippl@ph-noe.ac.at](mailto:carmen.sippl@ph-noe.ac.at)

Christina Schweiger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Der Kunst und der Schule ihre Freiheit Autonomie und Innovation in der Schule und in der Kunst

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a235>

Was in der Kunst seit jeher galt und seit dem 18. Jahrhundert als idealistisches Konzept noch vehementer eingefordert wurde, hat im Schulbereich in den letzten Jahren Einzug gehalten. Die Rede ist von Autonomie, die nicht nur Aushängeschild der Kunst, sondern auch der letzten Bildungsreform in Österreich wurde. Im Beitrag wird gezeigt, dass Autonomie als Konstrukt fungiert und Freiräume impliziert, die erst geschaffen und immer wieder neu verhandelt werden müssen. Autonomie ist zudem an Erwartungen geknüpft. Denn wer sie beansprucht bzw. wem sie zugesprochen wird, hat diesem ‚Privileg‘ auch gerecht zu werden. ‚Frei‘ zu agieren verlangt ‚freigeistig‘ zu sein und durch Ideenreichtum und innovative Zugänge zu überzeugen. Das trifft für Kunst und Schule zu und für beide ist es eine Herausforderung.

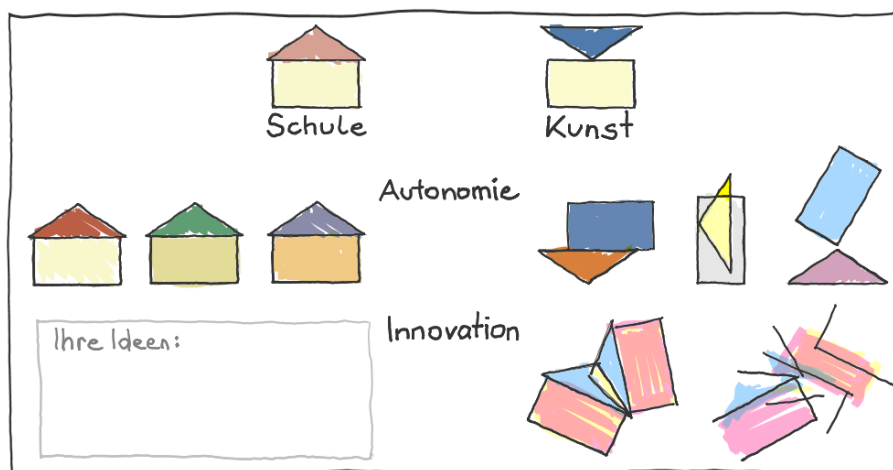


Abbildung 1: Schematische Gegenüberstellung von Autonomie und Innovation in Bezug auf Schule und Kunst. Während Schulautonomie gesetzlichen Vorgaben unterworfen ist und manche die „schulautonomen Spielräume [...] in NMS und AHS-Unterstufe [...] klein [nennen]“ (Arbeiterkammer Oberösterreich, o. J.), gilt die Autonomie von bzw. in der Kunst als höchstes Gut, das nicht eingeschränkt werden darf. | Darstellung: C. Schweiger

*Autonom und innovativ* sollen sie sein, die Schule und die Kunst. Erfahrungsräume öffnen, Freiheiten in der Entfaltung und Gestaltung ermöglichen, auf aktuelle Entwicklungen reagieren und Neuerungen initiieren und vorantreiben. Schule und Kunst haben viel zu leisten und mannigfache gesellschafts(-politische) Aufgaben zu erfüllen: Sie sollen bilden und begeistern, erziehen und erfreuen, sensibilisieren und stärken, ein Problembewusstsein schaffen und trotzdem Freude und Spaß machen. Sie sollen konsolidieren, differenzieren und jede\*n dort abholen, wo sie\*er steht und auf dem Weg der Enkulturation und Erkenntnis begleiten.

Schule und Kunst machen Angebote, die anzunehmen den Adressat\*innen obliegt. Sie laden zur Teilhabe ein und regen die Bereitschaft an, reflektiert, verantwortungsvoll und proaktiv zu handeln. Dort wie da wird ein aufgeschlossenes ‚Publikum‘ vorausgesetzt und gehofft, dass die potentiellen ‚Kund\*innen und Konsument\*innen‘ Interesse zeigen. Dazu werden Anreize geschaffen und Schwerpunkte gesetzt. Jede Schule, jede\*r Künstler\*in muss unverwechselbar sein, sich ein Profil geben und aus der Masse hervorstechen. Vielfalt durch Wettbewerb, Erfolg durch Weiterentwicklung, Überfluss durch Wachstum. Der Bildungsmarkt und der Kunstmarkt wollen bedient werden.

## Autonom durch Innovation

Autonom durch Innovation lautet folglich die wohlklingende Maxime, die im Teaser zu dieser Ausgabe von #schuleverantworten formuliert wurde und die gleichermaßen auf die Kunst zutrifft. Sie enthält ein Versprechen: Wer innovativ und offen für Neues ist, Veränderungen zulässt bzw. andenkt und forciert, kann frei und unabhängig agieren. Die Formulierung lädt ein, Traditionalismen zu hinterfragen, sich gegebenenfalls gegen sie zu stellen und zuversichtlich neue Wege zu gehen. Sie bestärkt, Schule und Kunst neu und unkonventionell zu denken.

Wer aber sind diejenigen, die unbekanntes Terrain erschließen (wollen)? Mit Blick auf die Kunst soll eine Antwort darauf gegeben werden. Es sind Idealist\*innen mit Ideen und Sendungsbewusstsein, die von umfassenden und nachhaltigen Neuerungen träumen. Es sind Individualist\*innen, die sich fernab vom Mainstream verorten und ‚ihr Ding durchziehen‘ wollen, und es sind Unzufriedene, die der aktuellen Situation nicht viel abgewinnen können. Jene, die mit den Gegebenheiten einverstanden und der Meinung sind, dass ‚eh alles soweit läuft‘, werden sich nicht als Erneuerer\*innen hervortun.

Ein Spannungsfeld zeichnet sich ab, in dem Gegner\*innen und Befürworter\*innen von Veränderungen ihre Positionen abstecken, verteidigen bzw. durchsetzen wollen. Die keinen (persönlichen) Vorteil darin sehen, reagieren auf angedachte und geplante Innovationen mit un kreativem Blockieren und/oder aktivem Opponieren. Es geht um (eigene) Interessen, aber auch um Machterhalt, der sich im Erhalt bestehender Strukturen ausdrückt. Daraus ergibt sich ein geradezu klassisches Divergenzparadigma.

Aufmerksam verfolgt wird das Geschehen von den Zaungästen, die nicht aktiv an den Debatten teilnehmen, aber am Laufenden sein möchten, während die Gruppe der Desinteressierten den Dingen ihren Lauf lässt. In der Kunst machen die sogenannten *Nichtbesucher* neunzig

Prozent aus (vgl. Tröndle, 2019). Als Grund, weshalb diese so lange nicht im Fokus wissenschaftlichen und musealen Interesses standen, wird die „Befürchtung [geäußert] [...], dass die Umsetzung potenzieller Publikumswünsche die Autonomie der Kunst einschränken könnte“ (Tröndle & Awischus, 2019, S. 25). Es scheint somit die Vorstellung verbreitet zu sein, dass es dadurch zu einem Verrat der Kunst an den Mainstream kommen könnte.

Ganz fremd sind solche Überlegungen auch in Bezug auf Schule nicht. Immer wieder hört man vom Niveauverlust und einer Nivellierung nach unten. Das Feststellen eines (vermeintlich eindeutig) identifizierten oder prognostizierten Niedergangs gehört zum fixen Kritikerrepertoire hinsichtlich Schule und Kunst. Ein eingängiges Beispiel aus der Kunst ist die anfängliche Reaktion auf Werke Claude Monets oder Auguste Renoirs, die verächtlich als *impressionistisch* bezeichnet wurden. Was als oberflächlich und unfertig abgetan wurde, entwickelte sich beim Kunstpublikum zu einer der beliebtesten Kunstrichtungen. Ihre wichtigsten Vertreter taten sich einst als ‚Kunstrebellen‘ hervor, indem sie sich gegen den als unzeitgemäß und einengend empfundenen Akademismus stellten (vgl. Rewald, 2006). An ihnen lässt sich zeigen, dass die Avantgarde, die ‚Vorhut‘ (ein Begriff aus der Militärsprache), bei entsprechender Unterstützung zum Establishment aufsteigen kann. Bekannte österreichische Beispiele sind Hermann Nitsch oder Arnulf Rainer, die in Niederösterreich eigene Museen erhielten. Außenseiter\*innen können bei entsprechender Unterstützung von ihren Regelbrüchen profitieren.

In der Kunst gehört es gleichsam zum guten Ton, Bestehendes abzulehnen und Neues zu kreieren. Das wussten schon Künstler der Antike wie Phidias oder Polyklet. Der eine fertigte in seiner Werkstatt Kolossalstatuen von Göttern und Göttinnen. Sein Zeus aus Elfenbein, Ebenholz und Gold wurde zu einem der sieben Weltwunder. Der andere hielt seine Erkenntnisse zu den Proportionen des menschlichen Körpers in einem Kanon fest (vgl. Kansteiner et al., 2007, S. 68). Beide wurden unsterblich und zu Prototypen autonomer und innovativer Künstler (vgl. Koch, 2004). Verständlich, dass sich Michelangelo oder Leonardo an antiken Vorbildern schulten, denn auch sie strebten nach Anerkennung und forderten (Gestaltungs-)Freiheiten ein. Auch sie wussten, dass Innovation Autonomie braucht. Aus diesem Grund war es unerlässlich, Gleichgesinnte und Förderer zu haben, die Freiräume ermöglichten (vgl. Bredekamp, 2021, S. 202).

## Innovativ durch Autonomie

Die Ausführungen verdeutlichen, dass Kunst stets Aushandlungs- und Austragungsfeld von Autonomie und Innovationsbestrebungen war, was ebenso auf Schule zutrifft, denkt man an die Debatten im Zuge der Einführung der Kompetenzorientierung (vgl. Schirlbauer, 2007; Liessmann, 2008). Im Zuge dieser Neuerung wurde der Bildungsbereich zu einer Arena, in der die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Kompetenz‘ aufeinandertrafen, d.h. historisch Gewachsenes auf bildungspolitisch Verordnetes, Tradition auf postulierte Innovation.

Das führt zu Spannungen, die sich auch anlässlich der Begutachtung der kompetenzorientierten Lehrpläne in der Primar- und Sekundarstufe I im Juli 2022 entluden. So findet sich im Online-Leserforum der Zeitung *DerStandard* der mehrfach gelikte Kommentar: „Es werden nur mehr verzweifelt ‚Kompetenzen‘ vermittelt ... BILDUNG ... ist dies nicht mehr“ (*DerStandard* 10.07.2022). Das korreliert mit der Sichtweise des Vorsitzenden der GÖD (Gewerkschaft Öffentlicher Dienst) der Pflichtschullehrenden, der anlässlich des neuen Fachnamens *Kunst und Gestaltung*, der *Bildnerische Erziehung* ablösen wird, äußert: „Wollen Sie (wir) in Zukunft wirklich nur mehr Kompetenzen vermitteln und sich (uns) von der Erziehung verabschieden [...]?“ (Kimberger, zit. n. BÖKWE, 2021)

Die Kritiker\*innen der Kompetenzorientierung befürchten den Verlust der (Allgemein-)Bildung und der Erziehung, deren Proponent\*innen wiederum, dass weiterhin sinnloses Faktenwissen gelehrt wird. Sie führen an, dass mit dem „Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung“ (Fritz & Laueremann, 2019, S. 60) „keine ‚trägen‘ und isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten entstehen“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 13). Damit einher geht die Forderung, die „Lehrpläne radikal [zu] entrümpeln [...] und [zu] entschlack[en]“ (*DiePresse*, 01.07.2011). Die nicht wenig provokante Wortwahl suggeriert, dass eine „Rundumerneuerung“ (Faßmann, zit. n. ORF, 29.04.2021) drastische Maßnahmen erfordert. Die sprachliche Unbedingtheit, mit der sie eingefordert wird, soll vermutlich veranschaulichen, dass dort, wo Altes Neuem Platz machen soll, kein Platz für Mäßigung und Zurückhaltung ist.

Für Schule und Kunst werden Forderungen dieser Art mit der gleichen Vehemenz erhoben. Doch zeigt sich auch ein großer Unterschied, denn Kunst darf und soll irritieren und provozieren. Ihre veranschlagte „Realitäts- und Handlungsentlastetheit“ (Parmentier, 2004, S. 105) erlaubt es, sie als Spiel zu begreifen und ihre Akteure als Schau-Spieler\*innen, die auf der Bühne, auf Leinwänden, in Performances usw. ‚ihr Spiel‘ darbieten und ihre Kunst zur Schau stellen. Auf diese Weise offenbart sich ein Paradoxon von Kunst: Sie hält einerseits ihre Zweckfreiheit einem Schutzschild gleich hoch, macht aber andererseits auch ihre gesellschaftspolitische Funktion geltend (vgl. Siegmund, 2019). Kunst will frei und zugleich relevant sein, möchte nicht ideologisch vereinnahmt werden, aber doch Botschaften vermitteln, will kritisch und aufrührerisch sein, rechtfertigt aber Kritik mit ihrer Autonomie.

War man lange überzeugt, dass eine Kunst, die [...] allein nach eigenen, sich selbst auferlegten Prinzipien – autonom – entsteht, aufklärender und emanzipatorischer sein kann als eine Kunst, die sich den jeweiligen gesellschaftlichen Maßstäben anpasst [...], so fragt man sich heute, ob diese nicht gerade zu Werken führen kann, die ziemlich unsensibel gegenüber der [...] Wirklichkeit sind. (Ullrich, 2020, S. 13)

Diskutiert wird, ob das Privileg der Autonomie von Kunst, respektive von Künstler\*innen noch haltbar ist, zumal sie ein entscheidendes Kriterium nicht erfüllt: Wer frei und unabhängig agieren möchte, muss bereits sein, Verantwortung zu übernehmen für sich und sein Handeln.

Was hinsichtlich Kunst aktuell diskutiert wird, ist in Bezug auf Schule ein klarer (Bildungs-)Auftrag. Angesprochen sind einerseits Inhalte der reflexiven Grundbildung (vgl. Greiner et al., 2019) und andererseits wesentliche Aufgaben von Schulautonomie. Diese

hat das Ziel[,] die Schülerinnen und Schüler und ihre Talente und Bedürfnisse noch stärker als bisher in den Vordergrund zu rücken. Die autonome Schule unterstützt Schülerinnen und Schüler ihren individuell besten Bildungsweg hin zu jungen selbstbestimmten Menschen unabhängig von sozialer Herkunft, Geschlecht, Sprache, ethnischer/kultureller Herkunft, Religionszugehörigkeit und Beeinträchtigung zu beschreiten. (Blog zur Schulautonomie, 2022)

Es sind hehre Erwartungen, die mit Schule und Kunst verknüpft sind, und es stellt sich die Frage, in welcher Weise sie sich erfüllen lassen. Wenn im Teaser zu dieser Ausgabe davon die Rede ist, dass Schulleiter\*innen innovativ sein sollen, erscheint das weniger als Ermunterung oder Aufforderung denn als Gebot der Stunde. Damit sind allerdings viele Überlegungen verbunden, allen voran jene, wie sich ‚am besten‘ innovativ sein lässt.

## Autonom und innovativ durch Partizipation

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Autonomie in Schule und Kunst eine wichtige Grundlage bilden, um fernab persönlich, politisch, institutionell usw. motivierter Einflussnahmen agieren zu können. Autonomie darf nicht zur Rechtfertigung von Alleingängen, eigenen Interessen und Machterhalt dienen, sondern soll freie Denkräume ermöglichen. Diese sind unerlässlich für das Entwickeln neuer Ideen und Zugänge. Dass zwischen ‚Ideen haben‘ und ‚Ideen umsetzen‘ Welten liegen, ist selbsterklärend. Doch sollte darin keine Mühseligkeit gesehen werden, vielmehr die Chance für eine reflektierte Entwicklung, die mit ersten, vielleicht vagen Gedanken ihren Ausgang nimmt und zu schrittweisen Konkretisierungen führt. Dazu braucht es, wie anlässlich der Kompetenzorientierung festgehalten wird, „Zeit, Akzeptanz und Umsetzungswillen auf allen Ebenen“ (Fritz & Lauermann, 2019, S. 60). Dinge übers Knie zu brechen, bringt, wie jede\*r weiß, selten umfänglichen und langfristigen Erfolg, zumal Zeit *der* hegemonale Faktor ist. Ein weiterer stellt das partizipative Vorgehen dar. Wer Veränderungen anstrebt, ist, wie im Beitrag angesprochen, auf die Unterstützung seines\*ihres Umfeldes angewiesen. Es ist wichtig, Gleichgesinnte hinter und neben sich zu haben, die bereit sind, Neuerungen mitzutragen.

Schulautonomie bietet die Chance, gewissermaßen als Kontrapunkt zu Verordnungen und ministeriellen Vorgaben gemeinsam mit Schulpartnern Überlegungen anzustellen, welche Innovationen es braucht, um auf aktuelle und künftige gesellschaftliche und globale Herausforderungen bezogen auf den Schulstandort und ggf. regionale Bildungscluster reagieren zu können.

Folgende, auf die Kunst bezogene Worte bieten sich an, sie unter schulischem Vorzeichen zu lesen: „Nicht romantisch-idealisiert, sondern ganz pragmatisch, geradezu utilitaristisch möchte ich daher dafür plädieren, die Kunst als Institution zu pflegen, in der Differenzen und Alternativen zum jeweiligen [...] Status quo zugelassen sind“ (Ullrich, 2020, S. 19). Ein solcher Zugang wird auch hinsichtlich von Schulautonomie als lohnend erachtet. Die programmatische Feststellung *Der Kunst und der Schule ihre Freiheit* soll um die klare Positionierung der „Vereinigung bildender KünstlerInnen Wiener Secession“ ergänzt werden:

Seit der Gründung unserer KünstlerInnenvereinigung vor 120 Jahren leben wir unser Motto – ein Bekenntnis zur Erneuerung, Vielfalt und Offenheit, das jede politische Einflussnahme auf Inhalte und Ausdrucksformen ausschließt. Mit der Freiheit der Kunst ist unabdingbar Internationalität, Diversität und Dialog verbunden. (Vorstand der Wiener Secession, 20. 12. 2017).

Diese Sichtweise stützt den ersten Teil des Mottos: *Der Zeit ihre Kunst*. Auch sie lässt sich auf die Schule übertragen, zumal auf subtile und durchaus gewitzte Weise zum Ausdruck gebracht wird, dass jede Zeit, jede Gesellschaft, jedes System ‚jene Kunst hat, die sie verdient‘. Mit feiner Klinge wird Sozialkritik geübt und die Bedeutung der Autonomie von Kunst betont. Diese Konnotation darf und soll mitschwingen, wenn abschließend formuliert wird: *Der Zeit ihre Schule*.

Dank Schulautonomie und innovativer Zugänge der Führungskräfte kann es gelingen, Schule auf einer zeitgemäßen ethisch-solidarischen und sozialverantwortlichen Grundlage zu denken und weiterzuentwickeln.

## Literaturverzeichnis

Arbeiterkammer Oberösterreich (o. J.). *Schulautonomie*. Schulautonome Lehrpläne. <https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/ahsoberstufe/Schulautonomie.html>, Stand vom 24.08.2022.

Blog zur Schulautonomie (2022). *Welches Ziel verfolgt die Schulautonomie?* <https://www.schulautonomie.at/faq/schulautonomie-allgemein/>, Stand vom 24.08.2022.

BÖKWE (2021). Erziehung ja oder nein. Kontroverse zur Fachbezeichnung. *BÖKWE* 3/2021, 32–33.

Bredenkamp, H. (2021). *Michelangelo*. Klaus Wagenbach.

*Der Standard* (10.07.2022). Volksschule, Mittelschule und AHS-Unterstufe: Neue Lehrpläne gehen in Begutachtung. <https://www.derstandard.at/story/2000137316710/volksschule-mittelschule-und-ahs-unterstufe-neue-lehrplaene-gehe-in-begutachtung>, Stand vom 24.08.2022.

*DiePresse* (01.07.2011). Lehrpläne radikal entrümpeln. <https://www.diepresse.com/674530/lehrplaene-radikal-entruempeln>, Stand vom 24.8.2022.

Fritz, U. & Laueremann, K. (2019). Akzente für eine neue Lehr-, Lern- und Beurteilungskultur. In U. Fritz, K. Laueremann, M. Pächter, M. Stock & W. Weirer (Hrsg.). *Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 59–74). Barbara Budrich.

Greiner, U. et al. (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach*. Waxmann.

Kansteiner, S. et al. (2007). *Text und Skulptur: Berühmte Bildhauer und Bronze gießer der Antike in Wort und Bild*. De Gruyter.

Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *ZfE* 8, 11–29.

Koch, N. J. (2004). Phidias und Polyklet im agon: Die neueren archäologischen und kunsthistorischen Forschungen zur Rezeption griechischer Bildhauer in der Renaissance. *International Journal of the Classical Tradition* 11, 244–265. <https://doi.org/10.1007/BF02720035>



Liessmann, K. P. (2008). Seitensprünge – Bildung im Zeitalter ihrer Ökonomisierung. *Rote Revue* 86 (3), 2–6. <http://doi.org/10.5169/seals-342083>

ORF (29.04.2021). Schuljahr 2023/24 bringt neue Lehrpläne. <https://orf.at/stories/3209836/>, Stand vom 24.8.2022.

Parmentier, M. (2004). Protoästhetik oder der Mangel an Ironie. Eine etwas umständliche Erläuterung der These, dass Kinder zu ästhetischen Erfahrungen im strengen Sinne nicht fähig sind. In G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.), *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung* (S. 99–112). Juventa.

Rewald, J. (2006). *Die Geschichte des Impressionismus: Schicksal und Werk der Maler einer großen Epoche der Kunst*. DuMont.

Schirlbauer, A. (2007). Kompetenz statt Bildung? In E. Christof, E. Ribolits & J. Zuber (Hrsg.), *Uniland ist abgebrannt. Zur Kontroverse um Bildung und Ausbildung an Universitäten*. Schulheft 139, 65–73. Studienverlag.

Siegmund, J. (2019). *Zweck und Zweckfreiheit. Zum Funktionswandel der Künste im 21. Jahrhundert*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04805-9>

Tröndle, M. (Hrsg.) (2019). *Nicht-Besucherforschung. Audience Development für Kultureinrichtungen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25829-0>

Tröndle, M. & Awischus, L. (2019). Besucher und Nichtbesucher. In M. Tröndle (Hrsg.), *Nicht-Besucherforschung. Audience Development für Kultureinrichtungen* (S. 1–33). Springer VS.

Ullrich, W. (2020). *Feindbild werden. Ein Bericht*. Klaus Wagenbach.

Vorstand der Wiener Secession (20.12.2017). *Secession: Stellungnahme. Der Zeit ihre Kunst. Der Kunst ihre Freiheit. Camera Austria*. <https://camera-austria.at/2018/01/secession-stellungnahme-der-zeit-ihre-kunst-der-kunst-ihre-freiheit/>, Stand vom 24.8.2022.

## Autorin

**Christina Schweiger**, MMag. Dr.

Studium der Germanistik, Malerei und Grafik und Bildnerischen Erziehung; Hochschullehrerin und Fortbildnerin im Bereich Kunstpädagogik; Publikationen in Zeitschriften und Sammelbänden zu Bild-, Sprach- und visuellen Medienkompetenz im Kontext bildender Kunst.

Kontakt: [christina.schweiger@ph-noe.ac.at](mailto:christina.schweiger@ph-noe.ac.at)

**Erwin Rauscher**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

# Die (Schul-)Kultur der wilden Tiere

## Sechs unernste Geschichten zur Autonomie

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a246>

Kultur macht Schule: Für die Autonomiediskussion werden fünf kleine Tiergeschichten, ergänzt durch eine vegane, vorgestellt, die ohne tierischen Ernst ein wenig metaphorisch bezeugen möchten, wie autonome Wege an unseren Schulen gegangen werden können. Für Schulleiter\*innen wollen sie als heitere Anregungen dienen, Schulautonomie als eine Form kultureller Evolution am je eigenen Standort (er)lebbar zu machen.

Kultur ist menschlich: Theaterbesuch, Klavierspielen, Bücherlesen, sozial tradierter Glaube, erlernbares Wissen, erwerbbares Können, das Sinn macht, nicht nur einen Zweck erfüllt. Doch Forschungen der letzten Jahre über „Die Kultur der wilden Tiere“<sup>1</sup> bezeugen es: Auch Tiere haben Kultur. Schon vor hundert Jahren wird in England beobachtet, wie Meisen auf Milchflaschendeckel picken, um den oben sich absetzenden Rahm zu trinken. Heute wissen wir, dass Buckelwale saisonal und lokal ihre selbstkomponierten Lieder singen, Makaken die Süßkartoffeln vor dem Verzehren waschen, ja selbst Fruchtfiegen lernen können, sich situationsangepasst zu verhalten.<sup>2</sup>

Vergleiche hinken: Wir Menschen sind in biologischer Hinsicht selbst Tiere; in kultureller, juristischer und philosophischer Hinsicht fallen die Fragen komplizierter aus. Die folgenden Tiergeschichten, zeithörig ergänzt durch eine vegane, wollen dazu dienen, Schulleiter\*innen ihre Schulen als autopoietische Umwelten bewusst zu machen, die sie sich selbst innerhalb ethischer Werte und gesetzlicher Regelungen schaffen zu können.<sup>3</sup>

### 1 Saurierschulen

*Es war einmal ein schauriger,  
urzeitgemäßer Saurier.  
Er wohnte tief in den Morästen*

*und hatte keinen Drang nach Westen,  
auch nicht nach Süden, nicht nach Norden,  
drum war auch nichts aus ihm geworden.*

*So sehr man es bedauerte,  
der Saurier versauerte.  
Da er auf jeglichem Gebiete  
nichts weiter war als eine Niete,*

*beschloss er kurz, sich zu verfärben  
und für die Nachwelt auszusterben.  
Das war, fürwahr, ein trauriger  
und zeitgemäßer Saurier!*

Heinz Erhardt<sup>4</sup>

Seit dem Sommer 2022 läuft mit „Jurassic World 3: Ein neues Zeitalter“ ein weiterer Kassenshit in den heimischen Kinos und erweitert die zum absoluten Bestseller gewordene Serie der Verfilmungen von Steven Spielberg. Wer dabei denkt, jene großen Reptilien der Urzeit seien längst ausgestorben, sie hätten wenig mit Schulen von heute und schon gar nichts mit Schulautonomie zu tun, irrt. Denn unseren Dinos war gemeinsam, dass sie nahezu nichts gemeinsam, vielmehr alles ihren Lebensbedingungen angepasst hatten. Obwohl vor 65 Millionen Jahren ausgestorben, verdanken sie ihre Lebenstüchtigkeit der Fähigkeit, sich an die Trends ihrer Zeiten anzupassen: Sie erhoben sich vom Kriechgang zur Zweibeinigkeit, von der Abhängigkeit vorgeschliffener Curricula-Bahnen zur freien Entscheidung über den eigenen Weg, wurden von Fallschirmgleitern zu echten Vögeln, glitten nicht auf den Luftpolstern nach unten, die ihnen die Natur, die Behörden und die Medien gewährten, sondern waren in der Lage, sich eigenständig über jene zu erheben, die nur in den Wind bliesen und mit den Wölfen heulten. Ihr Sozialverhalten war besonders ausgeprägt: Sie waren in ihrem Lernverhalten zueinander besonders fürsorglich – man nannte sie gute (Saurier-)Schulen. Sie passten sich den veränderten Lebensbedingungen rasch an, lernten neue Taktiken und entdeckten einen neuen Lebensraum. Die Besten trauten sich viel zu und brachten ihre eigenen Ideen ein. Sie hatten ein für ihre Größe nur winziges Gehirn als Schaltzentrum, dafür ein stark entwickeltes Rückenmark, das ihren Körper durchzog, und ein beachtliches Nervenzentrum in der Beckenregion, an der Basis also. Nicht alles, was sich an der Peripherie ihres gewaltigen Körpers, zwischen den Sinnesorganen und der Muskulatur, abgespielt hat, haben die Tiere in ihrer Schaltzentrale erfahren. Ihre Vielfalt machte ihre Stärke aus und ließ sie wachsen. Und was den gewagten Vergleich mit Saurier-Schulen und ihren Köpfen betrifft – auf den Vorwurf, die Saurier hätten ein sehr kleines Gehirn gehabt, hat ein amerikanischer Forscher geantwortet: „Gehirne sind wie Brieftaschen, es kommt nicht auf ihre Größe, sondern auf den Inhalt an.“

## 2 Katzenschulen

*Jeden Abend, wenn der Guru sich zur Andacht niederließ, pflegte die Ashram-Katze herumzustreuen und die Beter abzulenken. Also ließ er die Katze während des Abendgottesdienstes anbinden. Lange nach dem Tode des Gurus wurde die Katze stets während des Abendgottesdienstes angebunden. Und als die Katze schließlich starb, wurde eine andere Katze in den Ashram gebracht, so dass man sie ordnungsgemäß während des Abendgottesdienstes anbinden konnte. Jahrhunderte später schrieben die Schüler des Gurus*

*gelehrte Abhandlungen darüber, welch wichtige Rolle eine Katze in jedem ordentlich gestalteten Kult spiele.<sup>5</sup>*

Autonome Schulkultur macht davon Gebrauch, in jeder Situation selbst einen neuen Brauch zu entwickeln, zu gestalten, zu evaluieren, um ihn neu weiterzuleben. Gewohnheiten sind keine festgefügteten Gewölbe und tragen keine Fesseln. Autonomie gewöhnt sich nie an Ange-  
wohnheiten, sondern hinterfragt sie. Reform ist Norm. Regelmäßigkeit ist ein Bindeglied, nie  
aber ein Gesetz. Pädagogische Konferenzen suchen neue Lieder statt alter Leier. Stunden-  
planbau braucht Gewöhnungspflicht statt Gewohnheitsrecht.

### 3 Gänseschulen

*Die erste Gans im Gänsezug,  
Sie schnattert: ‚Seht, ich führe!‘  
Die letzte Gans im Gänsezug,  
Sie schnattert: ‚Seht, ich leite!‘  
Und jede Gans im Gänsezug,*

*Sie denkt: ‚Dass ich mich breite  
So selbstbewusst, das kommt daher,  
Weil ich, ein unumschränkter Herr,  
Den Weg mir wähl nach eignem Sinn,  
All meiner Schritte Schreiter bin  
Und meine Freiheit spüre!‘*

Marie von Ebner-Eschenbach<sup>6</sup>

Die erste Gans vertritt traditionelle Führung nach dem Motto: Zieh, Pferdchen, zieh die Vor-  
derräder, die hinteren werden von selber rollen. Dagegen unterscheidet sich Führung als  
Controlling mit regelmäßigen Zielüberprüfungen und Zielanpassungen von Kontrolle und wi-  
derspricht der Lenin zugesprochenen alten These: Kontrolle ist nicht gut, nur aus Zutrauen  
entsteht Vertrauen. Kontrolle mag (mitunter) nötig sein, Vertrauen tut (immer) not.

Kooperative Führungskultur erstrebt Wertsteigerung durch Partizipation, will inspirieren und  
motivieren. Ihr Leitwort ist die *Lernende Organisation*. Die Schulleitung ist Vorbild, das nicht  
sein Abbild will, vielmehr neue Ideen zur Diskussion und Disposition stellt, sie fordert und för-  
dert kooperative Beziehungen im Kollegium, damit verflochten pädagogische Ziele. Wer füh-  
ren will, darf nicht nur Brücken schlagen, er\*sie selbst muss eine Brücke sein. Anordnung ist  
ein Widerspruch zu Ordnung. Unsere Schulen brauchen nicht Straßensperren, sondern Weg-  
weiser als Hinweise, nicht Waggon, in die man einsteigt, um zu sehen, wohin der Zug fährt.

Die letzte Gans umschreibt einen Führungsstil nach dem Motto von Laotse: „Wer Menschen  
führen will, muss hinter ihnen gehen.“ Das Delegieren von Aufgaben und von Kompetenzen  
ist getragen von einem hohen Vertrauen in die Kompetenzen der Geführten. Dadurch wird  
Führung in Teams und von Teams zu einem dynamischen und interaktiven Beeinflussungs-  
prozess in Form von *Shared Leadership* in geteilter Verantwortung, in Form von *System Lea-  
dership* durch Fördern von Schulgemeinschaft und Mitwirkung an Schulentwicklungspro-

jekten, Form von *Self Leadership* als „Führe deinen Nächsten wie dich selbst!“ Und für jede Gans im Gänsezug möge gelten: Ein\*e gute\*r Anführer\*in ist, wer Hoffnung austeil!

## 4 Delphinschulen

[...]

*Und der Schiffer nahm den neugewährten  
Freund in seine einsame Gefahr  
und ersann für ihn, für den Gefährten,  
dankbar eine Welt und hielt für wahr,  
dass er Töne liebte, Götter, Gärten  
und das tiefe, stille Sternenjahr.*

Rainer Maria Rilke<sup>7</sup>

*Zu sagen*

*hier herrscht Freiheit  
ist immer  
ein Irrtum  
oder auch  
eine Lüge:  
Freiheit herrscht nicht.*

Erich Fried<sup>8</sup>

Rainer Maria Rilkes schwierig zu lesendes Gedicht ist den *Metamorphosen* des Ovid geschuldet und beschreibt, wie es einem Schiffer gelingt, die zu Delphinen gewordenen Menschen frohgestimmt zum Mitschwimmen rund um sein Schiff zu bewegen. Solidarität statt bloß Herrschaft, Subsidiarität statt bloß Hierarchie, Gefährten statt bloß Geführte sind Kennzeichen autonomer Schulen. Geborgenheit im Wesen schenkt Sicherheit im Wissen, Sicherheit im Wissen schenkt Freiheit im Tun.

Wenn in einer Badewanne Fische schwimmen, und es wird plötzlich der Stöpsel gezogen, dann entsteht am Abfluss ein Strudel. Die Abflussgeschwindigkeit nimmt mit der Nähe zum Abfluss zu. Wenn sie höher ist als die Fähigkeit und Gewöhnung der Fische zu schwimmen, wenn also die Fische langsamer schwimmen, als sich der Strudel bewegt, dann werden sie hinausgespült. Also werden die Schlauesten unter ihnen versuchen, quer und gegen die Fließgeschwindigkeit fortzuschwimmen.

Doch wer nur in Spiralen denkt, kann damit höher oder tiefer kommen, nicht aber weiter voran. Autonomie braucht den echten, offenen, ehrlichen Dialog auf Augenhöhe der zu Beteiligten gemachten Betroffenen. Schulentwicklung kann niemals eine undialogische Anschafferei sein, niemals Besserwisserei statt Bessermachen. Sie braucht immer die Lebendigkeit des Standorts und die Beteiligung seiner betroffenen Menschen. Hier zeigt sich ein spannendes Paradox: Autonomie kann nicht verordnet werden! Literarisch beschreibt den Sachverhalt wohl am deutlichsten der berühmte, mit *Freiheit* betitelte Vers von Erich Fried.

## 5 Schafschulen

*Ein alter Indianer erzählt seinem Enkel von einer großen Tragödie, die sich vor langer Zeit in seinem Leben ereignet hat. Er sagt zu ihm: „Diese Tragö-*

*die beschäftigt mich heute noch, nach vielen Jahren.‘ Der Enkel fragt zurück: ‚Was fühlst du, Großvater, wenn du heute an diese Tragödie denkst?‘ Der Alte antwortet ihm: ‚Es ist, als ob zwei Wölfe in meinem Herzen miteinander ringen. Der eine Wolf ist rachsüchtig und gewalttätig, der andere ist großmütig und liebevoll.‘ Nun fragt ihn der Enkel: ‚Welcher Wolf wird den Kampf in deinem Herzen gewinnen?‘ Der Alte antwortet: ‚Der, den ich füttere!‘*

Anthony de Mello<sup>9</sup>

Unverzichtbare Führungsaufgabe einer sich autonom entwickelnden Schule ist eine Führung, die Sachverhalte in positiver Sprache darstellt, positive Entwicklungen einleitet statt negative kritisiert, Lösungen anbietet statt Schwarzmalerei zu zeichnen. Wir-Gefühl soll sich dabei nicht nur im CI-Denken der Schule insgesamt, sondern im kollaborativen Wir-Denken aller Einzelnen auswirken, wenn sie in aufgabenorientierten Teams zusammenarbeiten. Deshalb ist es ein schulentwicklerischer Fehler, Teams für definierte Zeitspannen festzulegen, sie aber nicht für konkrete Aufgabenfelder zu bilden.

In einem fiktiven Brief schreibt Goethe seinem neuen Amtsbruder über dessen Verantwortung gegenüber seiner Gemeinde. Und nennt Tugenden, die wir heute als prototypisch für ein dialogisches Führungsverständnis kennzeichnend betrachten: friedfertig, ohne schwach zu sein; beflissen und dabei still; mit nicht mehr Eifer als nötig; ein Feind von Kontroversen: „[...] freilich ist’s auch kein Vorteil für die Herde, wenn der Schäfer ein Schaf ist.“<sup>10</sup> Wer sich zum Schaf macht, den fressen die Wölfe. Und was nützt es dem Schaf, wenn ihm ein Wolf entgegnet: Du darfst mich ja auch fressen?

## 6 Melonenschulen

*Es war einmal ein Mann, der sich verirrt und in das Land der Narren kam. Auf seinem Weg sah er Leute, die voller Schrecken von einem Feld flohen, wo sie Weizen ernten wollten. „Im Feld ist ein Ungeheuer“, erzählten sie ihm. Er blickte hinüber und sah, dass es eine Wassermelone war. Er erbot sich, das Ungeheuer zu töten, schnitt die Frucht von ihrem Stiel und machte sich sogleich daran, sie zu verspeisen. Jetzt bekamen die Leute vor ihm noch größere Angst, als sie vor der Melone gehabt hatten. Sie schrien: „Als Nächstes wird er uns töten, wenn wir ihn nicht schnellstens loswerden“, und jagten ihn mit Heugabeln davon.*

*Wieder verirrt sich eines Tages ein Mann ins Land der Narren, und auch er begegnete Leuten, die sich vor einem vermeintlichen Ungeheuer fürchteten. Aber statt ihnen seine Hilfe anzubieten, stimmte er ihnen zu, dass es wohl sehr gefährlich sei, stahl sich vorsichtig mit ihnen von dannen und gewann*

*so ihr Vertrauen. Er lebte lange Zeit bei ihnen, bis er sie schließlich Schritt für Schritt jene einfachen Tatsachen lehren konnte, die sie befähigten, nicht nur ihre Angst vor Wassermelonen zu verlieren, sondern sie sogar selbst anzubauen!*

Idries Shah<sup>11</sup>

Vegan zu essen ist heute zeitgemäß, deshalb sei im selben Unernst den Tiergeschichten diese wahrhaft fruchtvoll vegane angefügt.

Schulleitung auf Organisationsentwicklung zu reduzieren und nur als pragmatisches Management anzusehen, ist obsolet. Was im übertragenen Sinn einer Schule mit dem Ziel, ihr Schulleben autonom zu gestalten, not und gut tut, ist die ethische Verantwortung der Schulleitung gegenüber der Gesellschaft und ihre moralische Verantwortung gegenüber den Schulpartner\*innen. Führung als Kultur bedeutet (nicht erst seit heute): Nicht Macht haben, ermächtigen. Nicht Management dozieren, Kultur schulen. Nicht Moral predigen, Anthropozän leben. Nicht Leadership ausüben, Sinn geben.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Safina, C. (2022). *Die Kultur der wilden Tiere. Wie Wale Familien gründen, Papageien Schönsein lernen und Schimpansen Frieden schließen*. C.H. Beck.

<sup>2</sup> Vgl. exemplarisch in der *Süddeutschen Zeitung* vom 11. 4. 2021: Tina Baier: Der letzte Schrei im Urwald. Kultur bei Tieren.

<sup>3</sup> Eine wissenschaftskonforme und ausführliche Auseinandersetzung mit diesen beispielhaften Metaphern vgl. in Rauscher, E. (2020). Führung ist Kultur. Autonome Schulleitung im Anthropozän. In Ders. (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 35–82). Pädagogische Hochschule. <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie>

<sup>4</sup> Heinz Erhardt, zitiert nach <https://the-dinosaur-diaries-blog.tumblr.com/post/50643104910/es-war-einmal-ein-schauriger-urzeitgemäßer> [18.12.2021]

<sup>5</sup> De Mello, A. (2000). *Warum der Vogel singt. Weisheitsgeschichten*. 12. Aufl. Herder. S. 52.

<sup>6</sup> Ebner-Eschenbach, M. v. (2014). Zitiert nach Gustav Keller. *Professionelle Kommunikation im Schulalltag. Praxishilfen für Lehrkräfte*. Hogrefe Verlag. S. 51.

<sup>7</sup> Rilke, R. M. (1986). *Die Gedichte*. Insel-Verlag. S. 505.

<sup>8</sup> Fried, E. (1993). Herrschaftsfreiheit. In Ders., *Gedichte*. Reclam Universal-Bibliothek.

<sup>9</sup> Die Quelle der an vielen Orten zitierten Metapher ist nicht auffindbar; hier zitiert nach <https://montags-impulse.de/2018/04/23/konstruktiver-journalismus-und-die-geschichte-der-zwei-woelfe/> [21.5.2016].

<sup>10</sup> Goethe, J. W. v. *Brief des Pastors, Kurze religiöse Schriften*, zitiert nach <https://www.projekt-gutenberg.org/goethe/religioe/religioe.html> [31.7.2018]

<sup>11</sup> Shah, I. (1970). *The Way of the Sufis*. Penguin Arkana. S. 207.

## Autor

**Erwin Rauscher**, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.,  
seit 2006 (Gründungs)Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; davor seit  
1989 Direktor an Gymnasien; Lehraufträge und Gastprofessuren an den Universitäten Kla-  
genfurt, Graz, Salzburg, Linz; Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften; Leh-  
rerfortbildner inter/national; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulinnovation und  
Schulmanagement.

Kontakt: [erwin.rauscher@ph-noe.ac.at](mailto:erwin.rauscher@ph-noe.ac.at)



Michael Schratz  
Universität Innsbruck

## Von der längsten Distanz auf der Welt

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a228>



Werner Lenz & Sabine Zenz (Hrsg.)

### Bildungsreformen praxisnah

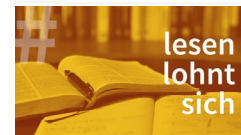
Berufstätige erforschen ihr Umfeld

myMorawa, 02/2022

ISBN 978-3-8258-7620-3

Von der „längsten Distanz auf der Welt“ wird witzelnd gesprochen, wenn es um die Distanz zwischen dem geht, was in einer Policy, also einem Lehrplan oder Erlass steht, bis zu dem, was davon bei den Schülerinnen und Schülern ankommt. Diese Metapher ist die Bezeichnung für die vielfach anzutreffende Form von „top-down“-Strategien, mit der Schulreformen eingeleitet werden.

In anderen Worten: Schulsysteme sind in der Regel entlang der hierarchischen Struktur mit dem Ministerium an der Spitze und den Schulen am unteren Ende der Wirkungskette organisiert. Schulreform funktioniert allerdings nicht entlang einer ‚detaillierten Zustellungslogik‘ (Hargreaves & Shirley, 2009, 110), d.h. nicht über den bürokratischen Ablauf, der Reformen über ministerielle Erlässe in detaillierten Ausformulierungen am Verordnungsweg über die zwischengeschalteten Behörden an die Schulen bringen soll.



Diesem Paradigma der Schulreform „von oben“ setzt dieser Band eine forschungsgetriebene Bewegung „von unten“ entgegen, die insofern bemerkenswert ist, als sie aus der Perspektive von Berufstätigen stammt. In den einzelnen Beiträgen gelangen diese über eine thematisch fokussierte Forschungsfrage aus ihrem beruflichen Alltag zu übergeordneten Fragestellungen, die jene Bruchstellen im Bildungssystem sichtbar machen, an denen „top-down“-Initiativen vielfach scheitern. Zurecht weist das Herausgeberteam darauf hin: „Die angesprochenen Probleme sind nicht unscheinbar, unbedeutend und betreffen keine Nebenschauplätze. Keineswegs [...], sie betreffen Lehrende und Lernende in ihrer Existenz“ (S. 12).

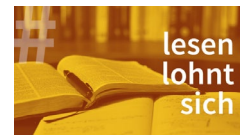
Demgemäß greifen die im Band versammelten Beiträge existenziell tiefgehende Einzelthemen auf – von Belastungsfaktoren im beruflichen Alltag über den Umgang mit Kindern, „die das System sprengen“, bis zum Umgang mit HIV-Prävention in der Schule und die Angst, im Alter allein bleiben zu müssen. In ihrer Bündelung zu zentralen Clustern verweisen sie auf jene systemischen Zusammenhänge, die als Ansatzpunkte für grundlegende Reformen aufgegriffen werden können und sollten. Sie betreffen die Schule als pädagogische Handlungseinheit, die erziehenden und bildenden Lernprozesse sowie die Profession(alisierung) im Blick auf die Menschen, die Schule und Unterricht ‚machen‘.

In den Beiträgen in der Rubrik „Schule verändern“ geht es den Autor\*innen um die Bedingungen, Strukturen und Organisationsformen, die in „bottom up“-Bewegungen im Sinne eines „policy enactment“ (Ball, Maguire & Braun, 2012) eine Chance auf nachhaltige Veränderungen haben. Die Veränderung von Schule erfordert einerseits Mut, eingefahrene Muster zu durchbrechen, andererseits aber auch die Professionalität, aktuellen Policy-Vorgaben klug für Entwicklungsprozesse zu nutzen.

In der Zusammenfassung von Beiträgen zum Schwerpunkt „Lernprozesse fördern“ legen die betreffenden Autor\*innen den Schwerpunkt darauf, wie es ihnen gelingt, bildende Erfahrungen in der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu initiieren. Hier finden sich Beiträge zur Unterstützung von sogenannten Systemsprengern, die dialogische Auseinandersetzung mit Toleranz zwischen Religionen, die gesetzliche und curriculare Auseinandersetzung mit Innovationen sowie zum Wandel von Integration zur Inklusion.

„Weiterlernen stützen“ ist der dritte Pfeiler, auf dem dieser Band steht, der vor allem von zwei Psychotherapeutinnen getragen wird. Im Abschnitt „Forschen wagen“ hebt Werner Lenz als Bildungsexperte auf Basis langjähriger Erfahrung das intellektuelle und kritische Potenzial der in diesem Band versammelten Autor\*innen hervor. Hier wird deutlich (gemacht), dass eine Vernachlässigung der Lehrpersonen und handelnden Akteur\*innen vor Ort als ‚Agent\*innen‘ des Wandels zu einer verminderten Resonanz und organisationalen Energie führen kann, was sich auf allen Systemebenen auswirkt.

Resümee: Ein Band zur kritischen Auseinandersetzung mit Reformen „von oben“, der nicht – wie oft – in der Kritik am Status quo stehen bleibt, sondern Bewusstsein für ein paxisnahes Verständnis von Forschung schafft und konstruktive Beispiele dafür liefert, wie Bildungsre-



formen praxisnah Schulalltag von der Didaktik im Unterricht bis zur Schulentwicklung auf der organisationalen Ebene weiterentwickeln können.

## Literaturverzeichnis

Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Corwin Press.

Ball, Stephen J.; Maguire, Meg & Braun, Annette (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

## Autor

**Michael Schratz**, Univ.-Prof. i.R. Dr.

Institut für Lehrer\*innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck, Gründungsdekan der School of Education. Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises, ehem. Präsident der International Conference of School Effectiveness and Improvement, Fritz Karsen Chair an der Humboldt Universität zu Berlin, Wiss. Leiter der Leadership Academy und des European Doctorate in Teacher Education. Autor zahlreicher Veröffentlichungen.

Kontakt: michael.schratz@uibk.ac.at

**Edda Polz**

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Schulrecht für die Praxis

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a253>



Markus Juranek

### Das österreichische Schulrecht Einführung in die Praxis

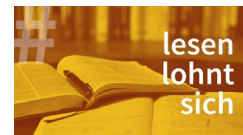
Verlag Österreich, 2022

ISBN 978-3-7046-8947-4 (Print)

ISBN 978-3-7046-9050-0 (eBook)

Univ.-Doz. DDDr. Markus Juranek, MSc, ist Schulrechtsexperte, Hochschul- und Universitätslehrer. Er erklärt in der bereits 6. Auflage auf insgesamt 471 Seiten komplexe juristische Sachverhalte der Schule und ihrer Verwaltung auf verständliche Art und Weise. Nach einer kurzen Einführung zum Einsatz des Buches geht der Autor auf die neuesten schulrechtlichen Entwicklungen ein, welche Gesetzesänderungen wie die Schulrechtspakete 2021 und 2022 oder die Urheberrechtsgesetz-Novelle ebenso beinhalten wie aktuelle Rechtsfragen, die durch die COVID-19-Krise in den Schulen entstanden sind.

Die ersten Kapitel des Buches geben einen kompakten Überblick über die verfassungsrechtlichen Grundlagen der Schulorganisation. Danach folgen Erläuterungen zu Schulbehörden wie dem Bundesministerium und den Bildungsdirektionen sowie zum Schulorganisationsrecht. Dabei wird auf allgemeine Prinzipien, wie etwa die Schulgeldfreiheit ebenso eingegangen,



wie auf komplexe Fragestellungen zu Deutschförderklassen und -kursen. Weitere praxisrelevante Themen bieten Information

- zu unterschiedlichen Schularten und deren Spezifika,
- zu Bedingungen der Aufnahme ordentlicher und außerordentlicher Schüler\*innen,
- zu Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen,
- zu Grundsätzen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung,
- zum Aufsteigen, Wiederholen und Überspringen von Schulstufen,
- zum Übertritt in eine andere Schulart,
- zur semestermäßig geführten (neuen) Oberstufe,
- zur Mindest- und Höchstdauer des Schulbesuches,
- zu abschließenden Prüfungen,
- zur Schulordnung,
- zu den Aufgaben der Lehrpersonen,
- zu Rechten und Pflichten der Schüler\*innen
- zur Rolle der Eltern und Erziehungsberechtigten,
- zu den Schulpartnerschaftsgremien,
- zu schulärztlicher Betreuung,
- zu Verfahrensbestimmungen und
- zum sonderpädagogischen Förderbedarf.

Die abschließenden Kapitel beschäftigen sich mit Fragen

- zum Religions- und Ethikunterricht,
- zu sozialen Maßnahmen für Schüler\*innen,
- zum Datenschutzrecht,
- zum Urheberrecht,
- zum Schutz bei Epidemien,
- zur Schulautonomie,
- zu europäischen Bildungsmaßnahmen,
- zum Rechtsschutz gegen schulrechtliche Entscheidungen sowie
- zum Dienstrecht.

## Lesenswert

Insbesondere Pädagog\*innen, Schulleitungen, Schulqualitäts- und Diversitätsmanager\*innen, aber auch Lehramtsstudierende sowie Eltern- oder Schülervertretungen werden sich durch die verständliche Darstellung angesprochen fühlen. Sie erhalten mit diesem Werk hilfreiche Orientierung in zahlreichen Rechtsthemen sowie wertvolle Entscheidungshilfen bei schulalltagsrelevanten Fragestellungen.

Fazit: Absolut empfehlenswert für alle im Schulwesen tätigen Personen, die sich selbstverantwortlich mit rechtlichen Fragestellungen rund um die Schule auseinandersetzen möchten oder müssen.



## Autorin

**Edda Polz**, HS-Prof. Mag. iur. Dr. BEd PhD

Seit 2022 Vizerektorin für Forschung und Hochschulentwicklung, davor seit 2014 Lehrende für Englisch und Schulrecht und Bildungswissenschaften, 2021 bis 2022 Vorsitzende des Hochschulkollegiums. Leitende Redakteurin des Journals *Education and Humanities* (MAPEH), Mitglied der Gesellschaft für Schule und Recht. Buch- und Zeitschriftenpublikationen in Englisch und Deutsch zu den Themen Lebenslanges Lernen, Kompetenzorientiertes Lernen, Englisch als Fremdsprache in der Primarstufe und Begabungsförderung.

Kontakt: edda.polz@ph-noe.ac.at

**Gerald Stachl**  
BRG Wiener Neustadt  
Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

## Begabungs- und Begabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a227>



Petra Steinheider

### Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können

Hochbegabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe

Springer VS, 2014

ISBN 978-3-658-04001-7

„Wenn die Lehrkräfte den Unterricht für die begabten Kinder interessanter machen, kommt das ganz offensichtlich allen Kindern zugute.“  
(Steinheider, 2014, S. 302)

Petra Steinheider widmet sich in diesem 2014 erschienenen Buch auf 303 Seiten der Aufgabe, Schulentwicklung mit einem Fokus auf Begabtenförderung zu initiieren. Die Notwendigkeit der Entwicklung in Richtung einer begabungsfördernden Schule wird nicht zuletzt durch Erkenntnisse der PISA-Studien bekräftigt, da der Anteil an Spitzenschüler\*innen in Deutschland und Österreich im internationalen Vergleich abgenommen hat.



Im Buch werden sieben Themenbereiche der Begabungsförderung behandelt, die von der Autorin gleich strukturiert werden. Nach einer einleitenden Fallvignette wird unter der Bezeichnung „Öffentliche Diskussion“ ein Überblick zu gängigen Meinungen gegeben. Diese werden nachfolgend empirischen Befunden aus zahlreichen Studien gegenübergestellt, um daraus Schlussfolgerungen und Schulentwicklungsmaßnahmen für eine gelingende Praxis ableiten zu können. Jedes Kapitel schließt mit Handlungsempfehlungen für Schulleitungen und einer fiktiven Lösungsgeschichte, welche die zuvor abgeleiteten Empfehlungen berücksichtigt und den Eingangsfall zu einem glücklicheren Ende (im Vergleich zum ursprünglichen Ausgang) führt.

## Separative und integrative Förderung

Im ersten Kapitel widmet sich die Autorin zunächst gängigen Mythen über hochbegabte Kinder. Neben Zusammenhängen zwischen Begabung und Leistung stehen auch Meinungen zu sozialer Unverträglichkeit („Hochbegabte haben soziale Probleme“) dieser Kinder am Prüfstand. Die empirischen Daten liefern dazu die Marburger Studie von Detlef Rost, die „Genetic Studies of Genius“ von Lewis Terman und die Langzeitstudie von Joan Freeman. In diesen Forschungen steht die Suche nach den Besonderheiten hochbegabter Lernender im Vordergrund. Steinheider analysiert die Studien im Hinblick auf Vor- und Nachteile von separierenden und integrativen Fördermöglichkeiten und betrachtet dazu Leistungsentwicklung, Schulzufriedenheit und das akademische Selbstkonzept der Schüler\*innen. Die empirischen Befunde zeigen, dass ein ausschließliches Verlagern der Begabtenförderung in Spezialschulen zu nachteiligen Entwicklungen führt und nicht alle begabten Kinder hier gleichberechtigt die Chance auf gute Förderung hätten.

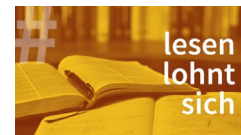
Damit leitet die Autorin die Forderung nach ganzheitlicher Begabungsförderung in allen Schulen ab und ergänzt diese mit Handlungsempfehlungen für Schulleiter\*innen. In diesem Teil geht sie auch allgemein auf Veränderungsprozesse und deren modellartige Beschreibung ein. Als Beispiel für eine gelungene Umsetzung wird das hessische Gütesiegel für Hochbegabtenförderung präsentiert.

## Auswahl für Fördermaßnahmen

Wenn Schulen spezielle Angebote für begabte Lernende anbieten wollen, erfolgt dies meist über Zusatzangebote mit beschränkter Kapazität. Daher muss der Auswahlprozess genauer betrachtet werden. Die Autorin bringt als Negativbeispiel die Lebensgeschichte von Robert Sternberg, der als heute angesehener Experte für Begabungsforschung (mit einer Professur für Psychologie in Yale) während seiner Schulzeit regelmäßig bei den IQ-Test völlig versagt hat.

Steinheider nimmt unterschiedliche Auswahlkriterien in den Fokus. Neben der Verwendung von Intelligenztests sind dies die Auswahl durch die Lehrkraft sowie die Verwendung von





Checklisten, wie sie vielfach im Internet zu finden sind, und prüft dazu die empirische Befundlage. Da neben dem Potenzial der Lernenden auch die Persönlichkeit eine wesentliche Rolle in der Vorhersage von zukünftigen Leistungen spielt, widmet sich die Autorin auch diesem Thema und leitet dann wieder entsprechende Schulentwicklungsmaßnahmen ab.

## Voraussetzungen für das Überspringen einer Klasse

Liegt das Leistungspotenzial eines Kindes deutlich über dem Niveau seiner Alterskolleg\*innen, kann das Überspringen einer Klassenstufe als mögliche Fördermaßnahme in Betracht gezogen werden. Doch was sind hier die Gelingensbedingungen beziehungsweise welche Risikofaktoren sind zu beachten?

Auch hier werden subjektive Theorien von Lehrkräften und Eltern der empirischen Befundlage gegenübergestellt. Die Studien von Heinbokel zeigen, dass diese Akzelerationsmaßnahme statistisch noch zu wenig eingesetzt wird und im Schulentwicklungsprozess noch Aufklärungsarbeit betrieben werden muss.

## Langeweile im Unterricht

Langweilen sich Kinder im Unterricht, wird das seitens der Eltern oft als Anzeichen einer Unterforderung und damit als Indiz für hohe Begabungen gesehen. Ist Langeweile prinzipiell im Unterricht unvermeidbar bzw. ist sie grundsätzlich negativ zu sehen?

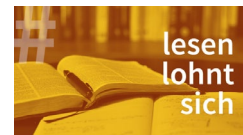
Die Autorin verweist in der Analyse der empirischen Befunde auf zahlreiche Forschungen im deutschsprachigen Raum, um vorliegende subjektive Theorien auf ihren wissenschaftlichen Gehalt zu prüfen. Dabei geht sie auch der Frage nach, ob hochbegabte Kinder mit Langeweile anders umgehen. Anschließend stellt sie die Verbindung zur Unterrichtsqualitätsforschung her, woraus letztlich Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können.

## Mobbing in der Schule

Die oft postulierten sozialen Defizite bei begabten Kindern lassen vermuten, dass, falls diese zu Mobbingopfern werden, sie die Ursache in sich tragen. Mit einem Exkurs auf Ergebnisse der Forschung zeigt die Autorin auf, dass Mobbing prinzipiell ein soziales Problem darstellt. Die aktuellen empirischen Daten können auch weiters nicht belegen, dass eine hohe Begabung ein höheres Risiko für Mobbing nach sich zieht.

## Ausblick und Resümee

In weiteren zwei Kapiteln widmet sich die Autorin dem Bereich des Underachievements und den schwierigen Beratungssituationen mit Eltern. Auch hier kommt es zur Gegenüberstellung



von öffentlicher Meinung und empirischer Forschungslage sowie dem Ableiten von Gelin-  
gungsbedingungen und Handlungsempfehlungen.

Steinheider hat sich mit diesem Buch das Ziel gesetzt, Verantwortliche im Prozess der Schul-  
entwicklung mit grundlegenden Informationen zur Begabtenförderung auf Basis gesicherter  
empirischer Befunde zu versehen und daraus Handlungsempfehlungen abzuleiten. Sie zeigt  
auf, dass einige Mythen, die sich hartnäckig über Begabte halten, keine empirisch belegte  
Grundlage besitzen. Mit dem Blick auf teilweise geringe Stichprobenumfänge in der Bega-  
bungsforschung nimmt sie die Ergebnisse durchaus kritisch in den Fokus und zeigt auch eini-  
ge Forschungslücken auf. Viele der von der Autorin aufbereiteten Themenbereiche dienen  
grundsätzlich der Verbesserung der Schulqualität und kommen daher allen Schüler\*innen zu-  
gute.

## Autor

**Gerald Stachl**, Prof. Mag.

Seit Dezember 2021: Schulleiter am BRG Wiener Neustadt; Lehre im Bereich IT-Management  
an Schulen, E-Learning, Begabungsförderung; ECHA-Specialist in Gifted Education and Talent  
Development; Vizepräsident ECHA-Österreich.

Kontakt: [gerald.stachl@brg.at](mailto:gerald.stachl@brg.at)

Markus Juranek

Präsidenten der Bildungsdirektion Vorarlberg

## Führen im Kontext von gelebter Schulautonomie

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a234>



Michaela Tscherne

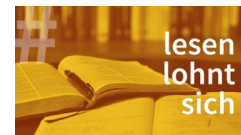
### Die Rolle von schulischen Führungskräften für gelingende Schulautonomie

Eine Analyse über den Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und erfolgreich umgesetzter Schulautonomie

Beltz, 2022

ISBN 978-3-7799-7043-9

Insider von Schule und Schulverwaltung beschäftigen sich bei der Frage nach der Schulautonomie gerne mit den rechtlichen Dimensionen des Themas: Was darf die Schule selbst? Welche Verantwortung und welche Freiräume hat sie dabei? Offen bleibt jedoch in der Auseinandersetzung zu diesem Komplex meist, welchen Einfluss die Schulleitung oder schulische Führungskräfte tatsächlich haben, ob die Umsetzung dieser vom Gesetzgeber eröffneten Möglichkeiten schulischen Handelns tatsächlich gelingen kann.



## Gelingensfaktoren

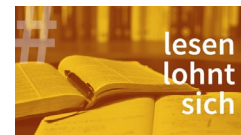
Dies ist ein spannendes, weil vielschichtiges und nicht leicht zu beantwortendes, weil mehrdimensional wirkendes Forschungsthema. Umso bemerkenswerter ist es, wenn sich Michaela Tscherne, eine verdiente Professorin der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, dieser Analyse über den Zusammenhang zwischen Führungsverhalten und erfolgreich umgesetzter Schulautonomie widmet. Vor ihren pädagogischen Studien und Forschungsarbeiten war die Autorin viele Jahre selbst Führungskraft in verschiedenen Unternehmen der Privatwirtschaft. Dies ist in der umfangreichen Arbeit sehr positiv spürbar, denn Führen ist Führen – zunächst unabhängig, ob in der Privatwirtschaft oder im öffentlichen Dienst –, aber wir können voneinander lernen, denn autonomes Denken und Handeln ist in der Privatwirtschaft ein ebenso hoher Wert für erfolgreiches Handeln.

So zeigt die vorgelegte Forschungsarbeit auf, welche Führungs- und Managementkonzepte gelingende und gelebte Schulautonomie begünstigen, ferner welchen Zusammenhang es zwischen Führungsverhalten, strukturierter Personalentwicklung und der erfolgreichen Umsetzung innovativer Schulentwicklungskonzepte im Rahmen des durch das Bildungsreformgesetz 2017 und den nachfolgenden Schulgesetzbüchern wesentlich erweiterten schulischen Handlungs- und Gestaltungsspielraums in Österreich ergibt. Die Autorin beschränkt ihre Ausführungen jedoch nicht allein auf die Situation in Österreich, sie widmet spannende Seiten auch dem Vergleich, wie andere europäische Länder die Eigenständigkeit und Eigenverantwortung schulischer Einrichtungen umgesetzt haben. Besonders das Südtiroler Schulwesen kann hier wertvolle Impulse für mögliche Weiterentwicklungen in Österreich liefern. Die Ergebnisse eines großen Erasmus+ Projekts mit dem Namen INNOVITAS, das die Autorin wesentlich mitgestaltet hat, war hier profunder Informationslieferant.

Gelebte Autonomie wird vor allem durch Maßnahmen der Organisations- und Personalentwicklung sichtbar. In all ihren Überlegungen ist der Autorin dieser Praxisbezug und die pädagogische Relevanz ihrer Ausführungen wichtig. Und das bekommen die Leser\*innen durch zahlreich dargestellte Best-Practice-Beispiele nahegebracht. Diese regen zum Nachahmen an. Das Führungsverhalten des von der Autorin dargestellten neuen Typs von Schulleiter\*innen prägt deren Führungsstil und führt zu einer neuen Einstellung, wonach Schule nicht nur eine „pädagogische Organisation“ ist, sondern als Gesamtbetrieb gesehen werden muss.

Da dies immer wieder bildungspolitisch diskutiert wird, scheint mir die Aussage von Tscherne aus meiner Erfahrung unterstreichenswert, dass ohne pädagogisches Wissen und Können sowie ohne praktische Unterrichtserfahrung auch die beste Führungskraft keine Schule leiten kann, da sonst das durch Erfahrung im Unterricht gewonnene Problemverständnis fehlt und damit gerade auch pädagogische Innovationen, die eine autonome Schule aber auszeichnen, zu kurz kämen (S. 14). Das führt sie näher aus.

Die hervorragende Forschungsarbeit ist in fünf Abschnitte gegliedert. In dem der Einleitung folgenden theoretischen Teil werden die der Arbeit zugrundeliegenden Aspekte und Theorien nach umfangreicher Recherche von Fachliteratur dargestellt. Allgemeine begriffliche



Grundlagen zur Forschungsfrage, detaillierte Ausführungen über die Schulautonomie in Österreich sowie Führungstheorien und Erkenntnisse über Personal- und Organisationsentwicklung aus der Wirtschaft und den Schulen bilden die Basis dieses Kapitels. Nach einem empirischen Teil erfolgen in den Abschnitten vier und fünf die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse anhand der Forschungsfrage und der im Rahmen der Literaturliteraturarbeit gewonnenen Erkenntnisse.

Handlungsempfehlungen für schulische Führungskräfte schließen den gedanklichen Reigen zur Schulautonomie ab, ohne jedoch als „Rezeptbuch“ für konkrete Umsetzungsschritte verstanden werden zu können. Zurecht wird jedoch dargestellt, dass der schulischen Führungskraft bei der Gestaltung einer sinnstiftenden, von Wertschätzung geprägten Schulkultur eine besondere Rolle zukommt.

Auch die Betonung von Teamarbeit in der autonomen Schule im Zusammenhang mit einer systematischen Schulentwicklung erfolgt gut begründet. Dazu kommt für die autonome Schule das fundamentale Kennzeichen der Demokratie in einem partizipativen System. Um Ängste und Widerstände bei Veränderungen zu vermeiden, sollte das Kollegium aktiv in die Prozesse miteinbezogen und mit allen relevanten Informationen versorgt werden. Dass die Arbeit zudem Handlungsempfehlungen für Pädagogische Hochschulen enthält, zeigt abschließend nicht nur die berufliche Herkunft der Autorin, sondern auch, dass die autonome Schule eine professionelle Schulleitung erfordert, die durch intensive Leadership-Aus-, Fort- und Weiterbildung in den dafür notwendigen Kompetenzen in der Personal-, Schul- und Qualitätsentwicklung trainiert und unterstützt werden muss.

Ein Buch also, das für alle Schulleiter\*innen, SQM und sonst an Schulautonomie Interessierten eine Pflichtlektüre sein sollte! Der Erkenntnisgewinn aus dieser europäischen Studie kann ein wertvoller Beitrag zur Stärkung schulischer Führungskräfte in der autonomen Schule sein.

## Autor

**Markus Juranek**, Univ. Doz. HR Mag. DDDr MBA,  
seit 2020 Präsidialleiter der Bildungsdirektion Vorarlberg, von 2006 bis 2014 (Gründungs-)Rektor der Pädagogischen Hochschule Tirol, vorher verschiedene Führungsfunktionen im Landesschulrat für Tirol, am Schluss: Landesschulratsdirektor; Forschung und Lehre zu Schulrecht und öffentlichem Dienstrecht; zahlreiche Bücher, Buch- und Zeitschriftenbeiträge sowie Referententätigkeit (inter)national; Hochschullehrer und Lehraufträge an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen; Präsident der Österreichischen Gesellschaft für Schule und Recht.

Kontakt: markus.juranek@bildungs-vbg.gv.at

Ursula Bots

Primarschule Brittnau, CH

## Auch Paradigmen entwickeln sich

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a229>



Walter Burk & Christian Stalder (Hrsg.)

### Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel

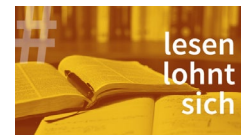
Beltz Juventa, 2022

ISBN 978-3-7799-6888-7

Das Buch *Entwicklungsorientierte Bildung – ein Paradigmenwechsel* lädt ein, Gedanken fliegen zu lassen, weckt Neugier und regt an, sich gemeinsam über die Zukunft der Bildung auszutauschen.

Es befasst sich mit der Orientierung und Ausrichtung der Paradigmen in der Bildung. Der Lehrplan 21 der Schweizer Volksschulen sowie das ECTS-Bologna-System orientieren sich aktuell an der Kompetenzorientierung. Das Buch beschäftigt sich mit der Frage, welches Paradigma dieser Kompetenzorientierung folgen könnte. Dabei wird die Hypothese aufgestellt, dass die vormalige Wissensorientierung und die jetzt geltende Kompetenzorientierung als wichtige Stationen verstanden werden, denen als eine nächste Station die Entwicklungsorientierung folgen könnte. Das Prinzip bestehe darin, dass jede dieser Stationen die bisherige ablöse und die vorangehenden im folgenden Teil weiterleben.

Der Band enthält eine Sammlung von zwanzig Beiträgen unterschiedlicher Akteur\*innen und Bildungsstufen. Die Autor\*innen erforschen und erproben die Entwicklungsorientierung, deren Wirkung, Eigenschaften und Methoden. Wissenschaftlich fundiert werden die Themen „Entwicklungsorientierte Bildung als Paradigma“, „Lernen und Lehren in der Entwicklungsori-



entierten Bildung“ und „Entwicklungsorientierte Bildung als organisationale Herausforderung“ ausgeleuchtet, vorgestellt und mit Beispielen der Umsetzung erweitert. Die theoretischen, fachlichen und didaktischen Beiträge beginnen jeweils mit einer kurzen Umschreibung des Inhaltes, gefolgt von persönlichen Erfahrungsberichten, Reflexionen und dem Fazit der Autor\*innen.

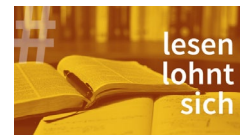
Die Idee zum Buch entstand bei Diskussionen an der Hochschule für agile Bildung, HfaB, zur Frage, was denn agile Bildung heisse. Der Begriff werde als dynamisch, sich verändernd und als in Entwicklung verstanden. Die Autor\*innen gehen der Frage nach, ob eine „Entwicklungsorientierte Bildung“ eine Sichtweise sein könnte, welche hilft, Veränderungen im Bildungssystem zu rekonstruieren und Bildung so zu gestalten, dass sie der besonderen Offenheit unserer sich in einem tiefen Wandel befindlichen Gesellschaft gerecht wird.

Auch wenn der Band den Bildungsbegriff theoretisch einordnet und Bildungsmanagement komplex bearbeitet, bleibt das Buch praxisnah und stellt die schlichte Frage, worum es in der Bildung wirklich gehe. Antworten darauf beeinflussen die Arbeit als Lehrperson, Hochschuldozent\*in, Schulleiter\*in – in welcher Rolle auch immer –, grundlegend bewusst oder unbewusst, so die Autor\*innen. Die Frage präge die Didaktik, das Handeln in Organisationen und die Beziehungen. So beschreiben die Beiträge auch praktische Fragestellungen, wie zum Beispiel, wie Leistungsnachweise in einer entwicklungsorientierten Bildung gestaltet werden könnten oder was dieser Zugang für Organisationen bedeuten könnte. Es werden Beobachtungen gesammelt, was beim Lehren und Lernen in der Entwicklungsorientierung passiert, und es wird dabei erforscht, was der nächste logische Schritt sein könnte. In diesem Sinne ist der Band auch ein Skizzen-, Werkstatt- oder Forscherbuch.

Im Epilog wird die Leidenschaft der Autor\*innen für die Sache noch einmal sichtbar. Er ist gleichzeitig ein Versprechen für die folgenden zwei Bände, die in Planung sind. Spannend sind die darin beschriebenen Gedanken zur Zukunft nach Corona: „Re-Gnose“ statt „Pro-Gnose“. So stehe die „Pro-Gnose“ für die Vorstellung des Kommenden in einem Bild oder einer Manifestation. Die „Re-Gnose“ hingegen beschreibe ein Schleifenphänomen, in welchem Zukunft entstehe. Und das im Buch erwähnte Zitat vom Zukunftsforscher Matthias Horx drückt im Grunde die Ausrichtung der Beiträge gut aus:

Zukunft entsteht durch einen magischen Prozess, in dem wir uns innerlich dem Morgen nähern, das Neue in uns selbst üben, prüfen und uns dabei selbst neu erschaffen. Und dabei wiederum unsere Um-Welt verändern. (Horx, 2020, S. 11 f.)

Zukunft entsteht fortwährend und bringt neue Entwicklung mit sich. Die Autor\*innen schreiben von ihren Erfahrungen, sich auf diese sich abzeichnenden Entwicklungsprozesse einzulassen, sie zu nutzen und als produktive Impulse zu verstehen, damit Bildung bei Lernenden ankommt – Entwicklung eben. Und so scheint es logisch, dass auch ein Paradigma sich weiterentwickelt: Entwicklungsorientierung – so die Hypothese im Buch – hat gerade begonnen, die Kompetenzorientierung abzulösen, indem Kompetenz als Teil von Entwicklung erkannt wird – ein fließender, offener Prozess.



Das Buch ist allen Bildungsverantwortlichen, Schulleitenden, Lehrpersonen und an Bildung interessierten Personen zum Lesen empfohlen, die neugierig sind herauszufinden, wohin sich Bildung entwickeln könnte. Die Frage nach dem Wohin wird in diesem Buch mit dem Woher und der Gegenwart vermengt und eignet sich wunderbar, um über die Alltagsgeschehnisse hinaus ins Weite zu denken. Gleichzeitig ist es Anregung und Einladung zum Austausch über alle Bildungsstufen und Generationen hinweg. Und ganz sicher möchte es Entwicklung anstossen.

## Literaturverzeichnis

Horx, M. (2020). *Die Zukunft nach Corona. Wie eine Krise die Gesellschaft, unser Denken und unser Handeln verändert*. 5. Aufl. Econ.

## Autorin

### **Ursula Bots**

Seit 2011 Schulleiterin mit Schwerpunkt in Schul- und Unterrichtsentwicklung und Förderung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. Davor Unterrichtstätigkeit in Kindergarten, Primarschule und Heilpädagogik. Mitarbeit in verschiedenen Weiterbildungsformaten zu Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Kontakt: [ursula.bots@schule-brittnau.ch](mailto:ursula.bots@schule-brittnau.ch)





Fritz Lošek

# Innovative Autonomie

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a252>

**Autonomie**, *die*. Substantiv, feminin

**innovativ**, Epitheton ornans

## Einleitung

Das Ende der Sommerferien und der nahende Schulbeginn lassen sich Jahr für Jahr auch an verstärkten medialen Aktivitäten erahnen. So sind Anfang September 2022 binnen dreier Tage in der Tageszeitung *Die Presse* gleich zwei Beiträge erschienen, in denen Autonomie und Innovation, aber auch andere bildungstheoretische und bildungspraktische Begriffe eine Hauptrolle spielen. Ihnen gilt, ausgehend von meinen Beiträgen „Was ist Schulautonomie?“ (Lošek, 2020a) und „INNOVITAS und Verwandte(s)“ (Lošek, 2020b), die folgende sprachliche Analyse. Für den historischen Blick auf Elemente der Schulentwicklung verweise ich auf meinen Beitrag „Zurück aus der Zukunft. Bildungspolitische Zeitreisen“ (Lošek, 2022).

## „Fünftens: Innovation“

Anstelle eines Blicks nach „oben“, Richtung Ministerium, geht der Blick künftig viel mehr nach außen. Zur nächsten Lehrerin, zum nächsten Lehrer, der nächsten Schule. Eine Kultur, in der Lehrende und Schulen kooperieren, voneinander lernen und sich weiterentwickeln. Die besten Schulsysteme, wie etwa jenes in Finnland, setzen auf Fähigkeiten wie Teamarbeit, kritisches Denken und Lernen lernen. Lernen der Zukunft holt die digitale und die reale Welt außerhalb der Schule systematisch ins Klassenzimmer.

Andreas Ambros-Lechner, Generalsekretär der MEGA-Bildungsstiftung, hält in der *Presse* vom 3. September 2022 ein „Plädoyer für eine schulische Ambition jenseits des österreichischen Mittelmaßes“. Als letzten von fünf Punkten für „ein Leitbild für Bildung und Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen im 21. Jahrhundert“ bemüht er die Innovation. Das lateinische

Substantiv *innovatio*, auf welches das deutsche (vgl. *natio* – Nation, *reformatio* – Reformation) zurückgeht, ist erstmals in der spätantiken christlichen Literatur im Sinne von „Erneuerung, Veränderung“ zu finden (Lošek, 2020b, S. 103). Häufiger wird die Verwendung dann im mittelalterlichen Latein mit einem breiten Bedeutungsspektrum. Dieses reicht, nahe an der Grundbedeutung, zunächst von der „Wiederherstellung, Instandsetzung“ (z.B. von Büchern und Äckern) über die „Erneuerung der Welt“ durch Christus bis hin zum „Jahreswechsel“ (*innovatio anni*). Häufig belegt ist die Bedeutung „Wiederholung“ (z.B. von Schenkungen, Dekreten), ebenso in mehreren Facetten die „(Ver-)Änderung“; diese reicht von der sogenannten „Münzverrufung“ bis hin zur „Urbarmachung, Kultivierung“ (z.B. von Feldern). Ähnlich breit angelegt sind die Inhalte der Innovation, wie sie im Beitrag von Ambros-Lechner zu finden sind. Wobei sich über die Berechtigung der Bezeichnung „Novität“ der Forderungen streiten lässt, auch mit Blick auf das einer Novität zugrundeliegende lateinische Grundwort *novitas* (vgl. wieder die entsprechenden Bildungen *pietas* – Pietät; *qualitas* – Qualität). Eine Nominalbildung mit dem Suffix *-tas* drückt eine Eigenschaft, einen Zustand aus, vgl. dt. „-heit, -keit oder -schaft“ (Stowasser, 2016, S. 24). Das lat. Substantiv *novitas* ist daher in der Grundbedeutung als ‚Neuheit‘ zu verstehen und in mehrfachen Verwendungen seit der Antike gut in der lat. Literatur belegt: Die Neuheit einer Sache/eines Zustandes spiegelt sich in Ausdrücken wie „*novitas anni* = Anfang des Jahres“ (im römischen Verständnis das Frühjahr) oder „*novitas mea* = meine Jugend“; im Zusammenhang mit der beginnenden politischen Karriere eines „*homo novus*“, eines Emporkömmlings aus einer noch nicht adeligen Familie, also eines „Newcomers“ (Stowasser, 2016, S. 462) ist bei Cicero ebenfalls von der *novitas* die Rede. Der Plural „*novitates*“ kann auch „neue Bekanntschaften“ bezeichnen. Im übertragenen Sinn ist die „*novitas*“ das „Ungewöhnliche, Überraschende“, oft auch mit negativem Beigeschmack: Sallust spricht von einer „*sceleris atque periculi novitas*“, von der „Tatsache, dass es ein so gefährliches Verbrechen noch nie gab“. Im mittelalterlichen Latein steht daher auch das Wort allein schon für den „Umsturz“ (Lošek, 2020b, 103).

Umstürzlerisch sind die Forderungen von Ambros-Lechner jedenfalls nicht, sind doch die meisten davon zumindest in Ansätzen bereits schulischer und pädagogischer Alltag. Der vierte Punkt seiner Vision ist die „Verantwortungskultur“. Und da liest man von einem weiteren zentralen Begriff der Schulentwicklung, der Autonomie:

Verantwortung geht Hand in Hand mit mehr Entscheidungsfreiheit und Autonomie: pädagogisch, personell, finanziell. Das bedingt auch eine Professionalisierung und Weiterentwicklung der jeweiligen Rollen. (Ambros-Lechner, 2022, S. 29)

## „Und der Autonomie im Unterricht wäre breitester Raum zu geben“

Damit landen wir bei Rudolf Taschner, a.o. Professor an der Universität Wien, früherer Bildungssprecher der ÖVP und seit 2020 (wieder) Abgeordneter zum Nationalrat, der in seinem

Gastkommentar in der *Presse* vom 1. September 2022 „Bildung ist die Lösung für – fast – alles. Nur in einer Buntheit des Forderns von Leistungen und des Förderns von Talenten kann der Bildungsprozess erfolgreich verlaufen“ die Autonomie strapaziert. Er klagt über das, „was wir verlernt haben“, über „erschütternde Bildungsdefizite“ und über die „österreichischen Illusionen“. Helfen kann da nur der „Fokus auf die Lehrkräfte“ (damit schließt sich auch der Kreis zu der fünften Forderung von Ambros-Lechner):

Der Autonomie im Unterricht ist breiter Raum zu geben: So sind Schulen mit fremdsprachlichem, mathematischem, technischem, sozialem, naturwissenschaftlichem, informationstheoretischem, humanistischem, musikalischem, sportlichem, handwerklichem, geisteswissenschaftlichem, wirtschaftlichem Schwerpunkt denkbar, auch mit anderen Schwerpunkten, auch mit deren Kombinationen – der Möglichkeiten sind hierbei kaum Grenzen gesetzt. (Taschner, 2022, S. 22)

Die genannten Forderungen nach Autonomie im Schulunterricht sind allerdings eigentlich solche aus dem Bereich der Schulorganisation, nach (innovativen?) Schularten und Schulformen (der immer wieder auch von Experten in den Mund genommene Begriff „Schultyp“ hat keine Basis im Schulorganisationsgesetz). Die angeführten Schwerpunkte sind zum größten Teil bereits lange bestehende und weit verbreitete, also keineswegs innovative (man denke nur an die vielen Schulen mit musikalischem und sportlichem Schwerpunkt), oder sie sind – zumindest dem Namen nach – obsolet, wie das „humanistische Gymnasium“ (wie wohl es noch an die 1000 Schüler\*innen in Österreich gibt, die Griechisch lernen). „Autonomie“ ist aber als Begriff richtig gewählt, meint er doch, von seinen griechischen Wurzeln ausgehend (und damit „humanistisches“ Bildungsgut erfordernd), die „Eigenständigkeit“, hier in (schul)rechtlichen Fragen.

Das sehr alte (schon im Mykenischen belegte) Pronomen *αὐτός, -ή, -ό* (*autós, -é, -ó*) bedeutet zunächst selbst: *selbst* – in eigener Person; *selbst* – von selbst, freiwillig; *selbst* – für sich selbst, allein. Mit dem Artikel *ὁ, ἡ*, also *ὁ αὐτός, ἡ αὐτή*, *ho autós, hē autή*, bedeutet es *derselbe*. *Ὁ αὐτός νόμος, ἡ αὐτή νόμος* ist also „dasselbe Gesetz“, während *αὐτός ὁ νόμος, αὐτή ἡ νόμος* „selbst das Gesetz“ bedeutet, und *ὁ νόμος αὐτός, ἡ νόμος αὐτή*, „das Gesetz selbst“.

Lehnwörter bzw. Fremdwörter mit griechischen Präfixen wie *auto-* gelangen zum Großteil nicht direkt, sondern über das Lateinische ins Deutsche, wie *autographus* als ‚Autograph/Ori-ginalschrift‘ oder *automaton* als ‚Automat/Maschine‘. Die zahlenmäßig weltweit häufigste Zusammensetzung mit *auto(s)-* ist allerdings eine Hybridbildung, also eine aus einem griechischen und einem lateinischen Wortbestandteil bestehende, nämlich das ‚Auto-mobil‘ (zu lat. *mobilis, beweglich*), in der Umgangssprache verkürzt zu ‚Auto‘. Nicht jeder konnte oder will sich heute selbst (*autós*) ein Auto leisten, daher gibt es auch große Autos ‚für alle‘, auf lateinisch *omnibus*. Der ‚Omni-bus‘ für alle wird dann, ebenfalls verkürzt, zum ‚Bus‘, oder mit dem ‚Auto‘ zusammen zum ‚Auto-bus‘. Das Auto der Zukunft fährt autonom, ist also ein autonomes Auto, ein „Autonomauto“. Vielleicht ist es auch ein hybrides Automobil, eigentlich ist von der Wortbildung her ja, wie gesagt, jedes ‚Auto-mobil‘ ein sprachlicher Hybride; das autonome Auto ist dann streng genommen ein „Autonomautomobil“.

Vielschichtig ist auch der zweite Bestandteil der ‚Auto-nomie‘, nämlich das griechische Substantiv *νομος* (*nomos*). Es gibt dieses mit der Betonung auf der ersten Silbe, also *nómos*, oder auch auf der zweiten, also *nomós*. Beide gehen auf das Verbum *νέμειν* (*némein*) zurück mit der Grundbedeutung „zuteilen“. So steht das Substantiv mit Betonung auf der zweiten Silbe als ‚das Zugeteilte‘ in einer archaischen Gesellschaft im konkreten Sinn für die ‚Viehweide‘, den ‚Wohnsitz‘. Mit der zweiten, weitaus häufigeren Form, *nómos*, ist im übertragenen Sinn das ‚Angeordnete‘, das ‚Festgesetzte‘ gemeint. Damit eröffnet sich für den *nómos* ein weites Bedeutungsfeld: von ‚Sitte‘, ‚Brauch‘, ‚Tradition‘ über ‚Gewohnheit‘, ‚Gewohnheitsrecht‘ hin zur ‚Satzung‘ und zum ‚Gesetz‘, der häufigsten und wichtigsten Bedeutung.

## Wann wird Autonomie autonom?

Der Blick auf die Grundbegriffe, die Bestandteile von Begriffen wie ‚Innovation‘ und ‚Autonomie‘, beweist allein bei der Analyse von zwei Zeitungsartikeln die Notwendigkeit einer exakten Verwendung von Begriffen. Als abschließendes Beispiel dafür seien die ‚schulautonomen Tage‘ angeführt. So werden diese besonderen Tage aus dem österreichischen Schulzeitgesetz landläufig bezeichnet und haben es sogar zu einem eigenen Wikipedia-Eintrag geschafft. Auch wenn die Öffentlichkeit weiß, was gemeint ist, werden Philolog\*innen einwenden, dass ein Tag nicht ‚schulautonom‘ sein kann. (Schul-)Tage können auch nicht ‚autonom schulfrei‘ sein, sie können im Rahmen der Schulautonomie ‚schulfrei‘ (gegeben worden) sein. Sie können aber auch nicht völlig schulautonom schulfrei erklärt werden, sondern unterliegen den (zuletzt durch die innovative Einführung der Herbstferien geänderten) Bestimmungen des Bundesgesetzes über die Unterrichtszeit an den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schularten. Der Begriff ‚schulautonom‘ kann also, auch wenn es um dieselbe Materie geht, aus philologischer, aus juristischer, aus schulpraktischer Sicht unterschiedlich gelesen und verstanden werden. Kann Autonomie, wörtlich und ernst genommen, damit überhaupt stattfinden, solange sie nicht selbstständig und unabhängig (*autós*) von gesetzlichen Vorgaben und dem Gesetz (*nómos*) umgesetzt wird? Erst dann wäre auch die Bezeichnung ‚Innovation‘ gerechtfertigt.

## Literaturverzeichnis

Ambros-Lechner, A. (2022, 3. September). Zwischen Reformitis und Stillstand. Ein Plädoyer für eine schulische Ambition jenseits des österreichischen Mittelmaßes. *Die Presse*, 28 f.

Lošek, F. (Hrsg.) (2016). *Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Oldenbourg Schulbuchverlag und Hölder-Pichler-Tempsky.

Lošek, F. (2020a). Was bedeutet Schulautonomie? In E. Rauscher (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 9–31). Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie>

Lošek, F. (2020b). INNOVITAS und Verwandte(s). Sprachgeschichtliche Anmerkungen. In E. Rauscher (Hrsg.), *Schulautonomie zwischen Freiheit und Gesetz. Das INNOVITAS-Handbuch* (S. 103 f.). Pädagogische Hochschule Niederösterreich. <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/innovitas-projekt-zur-schulautonomie>

Lošek, F. (in Vorbereitung). Zurück aus der Zukunft. Bildungspolitische Zeitreisen. In C. Sippl, G. Brandhofer & E. Rauscher (Hrsg.), *Zukunft lernen und lehren*. Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich, 13) <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/futures-literacy/sammelband>

Stowasser (2016), siehe Lošek (2016).

Taschner, R. (2022, 1. September). Bildung ist die Lösung für – fast – alles. *Die Presse*, 22.

## Autor

**Fritz Lošek**, Univ. Doz. Mag. Dr.

Fritz Lošek war Lehrer und Direktor am Piaristengymnasium, Landesschulinspektor für AHS in Niederösterreich, Schulqualitätsmanager im Fachstab des Pädagogischen Bereichs der Bildungsdirektion Niederösterreich in St. Pölten. Leiter und Mitglied mehrerer nationaler Projekte zur Schulentwicklung und internationaler Arbeitsgruppen für Classics. Lehrbeauftragter der Universitäten Wien und Salzburg. Neben zahlreichen einschlägigen Veröffentlichungen dreimaliger Herausgeber des lateinischen Schulwörterbuchs „Stowasser“ (1994, 2010, 2016). Kontakt: [fritz.losek@gmail.com](mailto:fritz.losek@gmail.com)

## 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:

#### **Who cares?**

Einreichungen sind bis 7. Dezember 2022 herzlich willkommen unter:  
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 23. Dezember 2022

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:  
[www.schule-verantworten.education](http://www.schule-verantworten.education)