

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2022_4

A photograph showing two hands wearing white, ribbed knit gloves. The hands are positioned on either side of two leaves. The left hand holds a small, vibrant green leaf, while the right hand holds a larger, brown, autumnal leaf. The background is a light-colored, textured fabric.

**Who
cares?**

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2022_4

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial	6
------------------------	---

Führungskultur

Natalie Glatthaar Brändle

„Sorge tragen“ für sich selbst und für die Teamatmosphäre

Zentrale Aufgaben in der Führung	7
--	---

Misia Sophia Doms

Kommunikative Vulnerabilität und Communicare

Kommunikationsfürsorge als gemeinsame Aufgabe von Staat, Gesellschaft und Schule	15
--	----

Frank Brückel

Eine inklusive Schulgemeinschaft zu gestalten bedeutet, dass alle auf alle achten

Ein Fall aus einer Schule im Kanton Zürich	26
--	----

Daniela Schädeli, Adrian Ritz

Schulleitungen und der Wert „Care“

Ein ambivalentes Verhältnis	35
-----------------------------------	----

Simone Gangl, Johanna E. Schwarz, Petra Lichtenschopf

Aspekte gesundheitsförderlichen Führungshandelns von Schulleitung	44
--	----

Stephan Gerhard Huber, Nadine Schneider

Schulleiter*innen als multifunktionale Wunderwesen in der schulischen

Caring Community?

10 Prämissen von Schulleitung zur Reflexion und Diskussion	53
--	----

Anna Kolbeck, Tamara Rachbauer

Coaching-Konzepte im Kontext von Schule und Schulentwicklung	71
---	----

<i>Simone Breit</i>	
Care und Education	
Über das Spannungsfeld zweier Begriffe im Kontext der frühen und mittleren Kindheit	78
<i>Claudia Kaluza, Bernhard Schimek</i>	
Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 2)	
Führen und Leiten	87
Aus der Praxis für die Praxis	
<i>Petra Heißenberger</i>	
Caring Community Lower Austria (CCLA)	
Miteinander leben wollen und können	102
<i>Kerstin Zechner, Christian Wiesner, Markus Böckle</i>	
Who cares?	
<i>open2chat</i>	105
<i>Edith Huemer</i>	
Care mal Care	
Hochschullehrgänge mit Masterabschluss als Faktor schulischer Fürsorge	115
<i>Claudia Pinkl, Sabine Zenz</i>	
QuerEinStieg – Lehrer*innen zweiter Klasse?	
Wie Pädagog*innen auf sich selbst achten können	119
<i>Ulrike Schleicher</i>	
Mentoring (nun) auch in Berufsschulen	
Beratung und Unterstützung für neue Lehrende	125
<i>Gerda Lichtberger</i>	
Coaching, Mentoring und Supervision an Schulen	
Und wer kümmert sich um mich als Schulleitung?	132
<i>Claudia Pinkl</i>	
Wo bist du?	
Über (un-)erfüllte Grundbedürfnisse in der VUCA- und BANI-Welt	138
Im Gespräch mit	
<i>Andrea Hugelshofer</i>	
Care in der Schulführung: Zusammenarbeit zwischen strategischer und operativer Ebene	
Im Gespräch mit Elsbeth von Atzigen	143

Michaela Tscherne

Wir müssen unsere Jugend unterstützen und beraten

Im Gespräch mit Barbara Heigl148

Claudia Pinkl

Säbelzahn tiger vs. Selbstfürsorge

Im Gespräch mit Jörg Mangold152

Petra Heißenberger

Weiterlernen.at – gemeinsam (digital) durch diese Zeit

Im Gespräch mit Katharina Kiss.....157

Michaela Tscherne

Wohlbefinden als unentbehrlicher Faktor für die positive Bewältigung des schulischen Alltags

Im Gespräch mit Birgit Velickovic.....162

Johannes Dammerer

A: Who cares?

B: Mentors care!

Im Gespräch mit einer fiktiven Mentorin, die im Berufseinstieg tätig ist.....166

Sabine Höflich

Wir kümmern uns um Resilienz

Im Gespräch mit Ernst Pokorny.....172

Kultur macht Schule

Christina Schweiger

Care in der Kunst mit Blick auf Schule, Gesellschaft und Wissenschaft

Kunstwerke als Botschafter für ein achtsames und liebevolles Miteinander.....177

Carmen Sippl

Natur & Kultur VIII

Care for the Planet als kulturelle Aufgabe der Schule im Anthropozän.....190

Lesen lohnt sich

Michael Schratz

Aus der Schatzkiste der Wertbegegnung und Wertehaltung.....201

Harald Mattenberger

Zukunftsangst: Feind oder Freund?204

Begriffsbox

Fritz Lošek

caritas.....208

Impressum

Impressum210



Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a289>

Who cares bedeutet nicht: Wen kümmert es?, sondern: Wir kümmern uns! Lehrer*innen sind Empathiebotschafter*innen. Sorgeskultur als Unterrichtsprinzip geht, als Widerspruch von Ent-Sorgen, über Ver-Sorgung hinaus; Achtsamkeit, Empathie, Präsenz und Geduld sind gefragt: Wie wollen und wie können wir miteinander leben? *Caring Community* wird Ausdrucksform von Caritas in einer *Caring Society*. Bildung kann und soll dafür der Katalysator sein.

Care-Ethik als gelebte Caritas ist: *tun* statt nur zusehen, sich *deklarieren* statt kritisieren, *Wirklichkeit gestalten* statt Wahrheit rezitieren, *bekennen* statt nickend bejahen, *verbessern* statt Konzepte entwickeln, *lindern* statt kopfschüttelnd bedauern, persönliches Gespräch statt Telefon, Sorgen abladen helfen statt Termine vereinbaren, zuhören können statt befehlen wollen, *helfen* statt begutachten, *teilen* statt nur verteilen. Care-Ethik also ist: Teilen, nicht töten. Denn Teilen ist Frieden. Töten ist Krieg.

Als die Göttin *Cura* am Flussufer eine Figur aus Lehm formt, gibt ihr Jupiter den Geist, verbietet aber, dem geformten Stück einen Namen zu geben. Erst Tellus, die Erdgöttin, *terra mater*, benennt die Figur mit *homo*: die aus humus, aus Erde geschaffene. Fürsorglichkeit und Solidarität sind bis heute ins Private, ins Weiblich-Mütterliche delegierte Tugenden, keine grundlegenden, moralischen Gesellschaftswerte.

Schließt Fürsorge all das ein, was wir tun, um unsere Welt zu erhalten, sie weiterzuführen, sie zu reparieren, sodass wir so gut wie möglich in ihr leben können? *Umwelt* – die SDGs?! *Mitwelt*?! – Die Nächsten und die Fernsten. Freunde und Gegner? *Unswelt*?! All das, wofür wir Verantwortung tragen. *Wirwelt*?! All das, wie wir uns dieser Mitverantwortung würdig erweisen. Fürsorge ist eine Wurzel verantwortungsvollen Handelns in der *Unswelt*, die in der Schule zur *Wirwelt* wird: gegenüber der *Umwelt* als Nachhaltigkeitstun, gegenüber der *Mitwelt* als solidarische Zuwendung. Ohne Fürsorge kann man nicht vernünftig sein. Ohne Vernunft kann man nicht demokratisch leben. Ohne Demokratie erstickt die Freiheit.

Geschätzte Schulleiter*innen: Gesegnete Weihnacht! Und mutiges Fürsorgen anno 2023!

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

Natalie Glatthaar Brändle
Pädagogische Hochschule Zürich

„Sorge tragen“ für sich selbst und für die Teamatmosphäre

Zentrale Aufgaben in der Führung

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a262>

In diesem Artikel wird das Konzept der ‚Psychologischen Sicherheit‘ beleuchtet, welches aus dem angelsächsischen Raum zur Leadership-Forschung stammt. Weiter werden die Konzepte ‚Positive Leadership‘ und der Wissenschaftszweig der ‚Positiven Psychologie‘ eingeführt. Diese theoretische Beleuchtung bringt Evidenz, dass es unabdingbar ist, eine bewusste Haltung der ‚Selbstsorge‘ sowie ‚Sorge für Mitarbeitende‘ zu entwickeln. Mit einer explorativen Befragung von langjährigen Schulleitungen wird die Beleuchtung der Thematik ergänzt. Der Artikel sensibilisiert für diese wichtige Führungsaufgabe und plädiert dafür, dass diese strukturiert und geplant angegangen wird.

Psychologische Sicherheit, Positive Leadership, Vertrauen

Im Deutschen werden die Wörter ‚sich sorgen‘ und ‚sich kümmern‘ verwendet. Beiden liegt eine unangenehm empfundene Emotion zugrunde, nämlich ‚Kummer‘ und ‚Sorge‘. Vielleicht kommt daher auch, dass meist erst an die Selbst- und Fremdsorge gedacht wird, wenn ein Mangel spürbar ist. Im Gegensatz dazu steht das englische Wort ‚to care‘, welches vom lateinischen Begriff ‚Caritas‘ stammt und übersetzt ‚Nächstenliebe‘ bedeutet. Es handelt sich somit um eine Tugend, welche zum entsprechenden Handeln anregt. Obwohl semantisch betrachtet somit der englische Begriff ‚Care‘ eigentlich passender wäre, werden im Folgenden die deutschen Ausdrücke verwendet.

Vertrauen ist eines der Grundbedürfnisse in der Teamarbeit

In der Arbeit als extern beigezogene Mediatorin mit Teams kann beobachtet werden, dass es sich schon beinahe um eine Gesetzmässigkeit handelt, dass diese Teams eine Unterversor-

gung der Bedürfnisse nach ‚Wertschätzung‘, ‚Sicherheit‘ und ‚Vertrauen‘ aufweisen. Ob die fehlende Vertrauensbasis Folge des Konfliktgeschehens oder Ursache hierfür ist, kann aufgrund dieser Beobachtung natürlich nicht beantwortet werden. Sicherlich aber verstärkt das Konfliktgeschehen die Erosion des Vertrauens auf der Beziehungsebene und hat schlussendlich Auswirkungen auf die Leistung eines Teams. Gerade in den Schulen, bei welcher die Beziehungsarbeit und das soziale Zusammenspiel zentral sind, hat dies unerwünschte Auswirkungen und kann bei der Arbeit nicht ausgeblendet werden. Denn die Wirksamkeit und der Lernerfolg einer Schule hängen neben der Unterrichtsqualität und Merkmalen der Schüler*innen auch von den Rahmenbedingungen ab, wie der Führung, dem Schulklima und der Schulkultur sowie der Teamarbeit. So weist Hellmüller (2016) auf die gegenseitige Beeinflussung von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung hin und dass sich diese wechselseitig bedingen.

Im Folgenden sollen nun die Schulen vorerst in der Betrachtung verlassen werden und auf eine Studie aus einem globalen Technologieunternehmen eingegangen werden, welche aufzeigt, wie wichtig das Teamklima für die Leistungsfähigkeit dieser Teams ist.

Was macht ein Team leistungsstark?

Google hat eine Studie mit dem Namen ‚Aristoteles‘ initiiert, um herauszufinden, was die Bedingungen sind, damit ein Team gute Leistung erbringt. Der Name für das Projekt wurde aufgrund eines Zitates von Aristoteles gewählt: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ (Stübig-Schimanski, 2016). Die 180 hierfür untersuchten Arbeitsgruppen umfassten bei dieser Studie eine durchschnittliche Grösse von neun Mitgliedern, teilweise waren sie jedoch auch sehr viel grösser mit bis zu 50 Personen. Für die Untersuchung musste zuerst definiert werden, was mit ‚Effektivität‘ gemeint war. Diese wurde einerseits mit den erreichten Ergebnissen gemessen, und andererseits durch den Faktor des inneren Erlebens der Teamkultur ergänzt. Die Teams wurden nach den Merkmalen wie Grösse, Zusammensetzung der Individuen und auf die interne Dynamik hin analysiert. Es stellte sich heraus, dass der grundlegende Faktor für die Unterschiede in der Leistung und Innovationsfähigkeit die erlebte psychologische Sicherheit innerhalb der Gruppe war und nicht die Zusammensetzung von individuellen Merkmalen, die Grösse der Teams oder die räumlichen Bedingungen der Arbeitsplätze.

Hierbei zog J. Rozovsky (2015, zit. nach Edmondson, 2018) aus der Forschungsgruppe die folgende Bilanz:

Psychologische Sicherheit war mit Abstand die wichtigste der fünf Schlüsseldynamiken, die wir gefunden haben. Sie war die Grundlage der anderen vier.

Bei den anderen vier wichtigen Faktoren handelte es sich um Zuverlässigkeit, Struktur und Übersichtlichkeit, Sinnhaftigkeit und Einfluss der eigenen Aufgabe. Doch um was handelt es sich bei der besagten ‚psychologischen Sicherheit‘, welche für die weiteren Faktoren eine Voraussetzung und somit den zentralen Aspekt darstellte?

Auf das Konzept ‚Psychologische Sicherheit‘ stiess A. C. Edmondson, Professorin für Management und Personalentwicklung an der Harvard Universität. Sie untersuchte in den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts die Fehlerquoten bei medizinischen Teams. Hierbei beobachtete sie das zunächst überraschende Phänomen, dass die besseren Teams eine höhere Fehlerquote auswiesen als weniger effektive Teams. Dieses für sie widersprüchliche Resultat überprüfte sie bei einer Nachfolgeuntersuchung und konnte ableiten, dass die besseren Teams zwar nicht effektiv mehr Fehler machten, jedoch aufgrund der Art der Erhebung anhand von Fragebogen eben mehr Fehler rapportierten und demnach in den Daten auswiesen. Sie kam aufgrund dessen zum Schluss, dass ein Klima der Offenheit das Zugeben von Fehlern möglich macht und dies dann der Grund für die schlussendlich bessere Gesamtleistung der Teams ist. Es folgten zahlreiche weitere Untersuchungen zum Funktionieren von Teams in unterschiedlichen Wirtschaftszweigen, worin diese These, dass die Atmosphäre in einem Team die grundlegende Bedingung für eine gute Teamleistung darstellt, überprüft wurde.

In ihrem 2018 erschienenen Buch zur angstfreien Organisation, worin ebenfalls die Google-Studie ‚Aristoteles‘ Eingang fand, fasst Edmondson diese Untersuchungen zusammen. Sie umschreibt ihr zentrales Konzept der ‚psychologischen Sicherheit‘ als eine Arbeitsatmosphäre, in der sich die Menschen ausdrücken und sie selbst sein können und damit sogenannte zwischenmenschliche Risiken einzugehen wagen. Diese hängen im Arbeitskontext eng mit dem Selbstbild zusammen und sind Befürchtungen, sich mit zu vielen Fragen als unwissend, durch das Zugeben von Fehlern als inkompetent, durch das Anbringen von Bedenken als negativ oder beim Teilen von halb ausgegorenen Ideen als frech und vorlaut wahrgenommen zu werden – also Wahrnehmungen beim Gegenüber, welche man für den eigenen guten Eindruck als Arbeitnehmende verhindern möchte. So wagt man das Risiko erst, wenn man sich eben sicher fühlt, nicht gleich als vorlaut, negativ oder inkompetent etikettiert zu werden. In einem Umfeld hingegen, bei welchem man konstant solche Befürchtungen haben muss, als inkompetent, frech oder negativ zu gelten, kann sich demnach schnell eine Kultur des Schweigens ergeben. Und diese führt dann dazu, dass Verbesserungen oder neue Ideen für Innovationen nicht geäussert werden, da man eine Ablehnung der unausgegorenen Ideen befürchtet, oder dass kleine Irritationen zu grossen Konflikten anwachsen, da sie verschwiegen und nicht in einem frühen Stadium angesprochen werden können. Alle diese Effekte fehlender psychologischer Sicherheit führen dazu, dass die Gesamtleistung dieser Teams, gerade bei komplexen Aufgaben, schlechter ist.

Edmondson geht nun so weit zu postulieren, dass man als Führungsperson explizit diese Tendenz der Zurückhaltung bei Mitarbeitenden im Auge behalten sollte und sich immer wieder Gedanken machen müsse, um die ‚psychologische Sicherheit‘ im Team zu kultivieren. Denn bei der Formung der Atmosphäre in einem Team hat die Führungsperson eine enorm wichtige Rolle. Ein schönes Beispiel führt Edmondson mit Eileen Fisher an, die seit 1984 ein bekanntes Modelabel führt. Eileen Fisher bekennt sich explizit dazu, Dinge ‚nicht zu wissen‘ und diese Schwäche auch zu zeigen. Aber auch andere Unternehmungen kultivieren eine Aufrichtigkeit mit Schwächen und Fehlern bis hin zum Scheitern und legen so den Boden für die psychologische Sicherheit der Mitarbeitenden und die daraus folgenden positiven Effekte wie

höhere Einsatzbereitschaft und eine bessere Zusammenarbeit sowie Risikofreude, Neues auszuprobieren.

Die Aufgabe der Führung und Ansätze zur Stärkung

Viele Führungspersonen bringen von ihrer beruflichen Orientierung her eine hohe Leistungs- und Gestaltungsmotivation mit, basierend auf dem Modell des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) (Hossiep 2003). Die Hektik des Alltags kann es ihnen erschweren, den Fokus auf die Pflege der Teamatmosphäre zu legen. Als Leitungsperson sind sie gewissermassen Troubleshooter im beruflichen Alltag und für die Findung von Lösungen und den Umgang mit Problemen gefragt und schlussendlich verantwortlich. So geht die Pflege und das Wahrnehmen des Positiven und der Teamatmosphäre schnell vergessen. Das sind aber jene Aspekte, welche eben gerade die Voraussetzung für die Kooperations- und somit Leistungsfähigkeit eines Teams darstellen.

Unter dem Ansatz des ‚Positive Leadership‘ fächert A. Hunziker (2018), Leiter des Instituts ‚New Work‘ an der Berner Fachhochschule, Methoden und Interventionen auf, welche sich für den Einsatz im Arbeitsumfeld und in der Führung eignen. Mit Positive Leadership ist ein Führungsansatz gemeint, mit welchem eine Professionalität entwickelt wird, mit positiven Aspekten im Arbeitsalltag systematisch umzugehen und es nicht lediglich intuitiv und nebenher zu machen. Der Ansatz bezieht Erkenntnisse aus der Positiven Psychologie mit ein. Unter dem wissenschaftlichen Forschungszweig ‚Positive Psychologie‘ werden – seit dem Appell im Jahr 1997 von Seligman vor der American Psychological Association (APA) (gem. Seligman, 2004) – vermehrt die Bedingungen und Zusammenhänge für ein gelingendes Leben wissenschaftlich untersucht und ursächliche Zusammenhänge aufgezeigt. Mittlerweile gibt es viele Resultate und Studien, welche auf den arbeits- und organisationspsychologischen Bereich angewandt werden können (vgl. Seligman, Fredrickson, Lyubomirsky & Diener gem. Hunziker, 2018).

Relevanz für die Schulen

Was könnten diese Erkenntnisse und Ansätze für die Schulen bedeuten? Die Teamarbeit wird in der heutigen Zeit, da die Arbeitswelt komplexer und vernetzter geworden ist, immer wichtiger. In gewissen Branchen und Tätigkeiten wird der Anstieg des Anteils an Teamarbeit der letzten zwanzig Jahre mit bis zu 50 % geschätzt (vgl. Cross et al., 2016, zit. nach Edmondson, 2018, S. XIV). Auch in den Schulen ist der Anteil an Teamarbeit deutlich angestiegen. Das Rollenverständnis einer Lehrperson hat sich von ‚Ich und meine Klasse‘ hin zu ‚Wir und unsere Schule‘ gewandelt (aus *Handbuch für Zürcher Schulbehörden und Schulleitungen*, Kapitel ‚Das Lehrerbild im Wandel‘). Die Aufgabe einer Lehrperson umfasst immer mehr interdisziplinäre Teamarbeit und Absprachen. Lehrpersonen sind immer seltener alleine mit einer Klasse, sondern häufig mit weiteren (Fach)Personen im Unterrichtsraum. Und auch die weiteren Aufga-

ben in der Schule und die Strukturen mit Zyklus-, Steuer- und Fachgruppen bedingen einen hohen Grad an Kooperation und Fähigkeit zu sogenanntem ‚Teaming‘, womit die Zusammenarbeit in wechselnden Teams gemeint ist.

Explorative Befragung von Schulleitungen zum Thema ‚Sorgetragen im Schulalltag‘

Einleitend wurde auf die Beobachtung aus der Praxis als Mediatorin hingewiesen, wonach ineffektive Teams meist ein Defizit an psychologischer Sicherheit beklagen. Dies führt zur umgekehrten Frage, ob Teams mit langjährigen, konstanten Schulleitungen kein solches Defizit aufweisen und diese Schulleitungen, damit sie erfolgreich in ihrer Führungsposition bestehen konnten, über Bewusstsein und Fähigkeiten verfügen, eine sichere Teamatmosphäre zu pflegen. Sind sie sich der Wichtigkeit bewusst, Sorge zu sich und ihren Mitarbeitenden zu tragen und machen sie dies strukturiert? Fünf Schulleitungen haben bei dieser explorativen Befragung durch die Autorin des vorliegenden Beitrags mitgemacht.

Die Antworten auf die Frage nach der Sorge für die Mitarbeitenden ergab einen Strauss von genannten Haltungen und Verhaltensweisen auf unterschiedlichen Ebenen. Alle Schulleitungen sind sich dieser Aufgabe bewusst. Eine Schulleitung meinte explizit, „dass es ihr wichtig scheint, dass ‚sich kümmern‘ und das Klima im Schulhaus als zentrale Aufgabe einer Schulleitung angesehen wird.“ Bei der konkreten Umsetzung wurden v.a. Verhaltensweisen im Alltag genannt, wie ansprechbar sein, sich bedanken, positive Feedbacks geben, die bewusste Begrüßung nach längeren Abwesenheiten oder die eigene Anwesenheit im Teamzimmer während der grossen Pause. Weiter wurden die bewusste Gestaltung von Jubiläen und Verabschiedungen sowie von Geburtstagsgratulationen genannt. Bei schwierigen (privaten) Situationen schreibt eine Schulleitung jeweils eine Karte oder hat auch schon einmal eine Stellvertretung für eine kurze Auszeit eingerichtet und hierbei einen ‚Graubereich‘ bei den Regelungen für Vikariate genutzt.

Neben diesen Massnahmen auf der Ebene des direkten Führungsverhaltens wurden auch solche im strukturellen Bereich genannt, wenn auch deutlich weniger und nicht von allen Schulleitungen. Bei diesen Strukturen geht es darum, dass diese den Kontakt, den Dialog und die kollegiale Unterstützung stärken und somit die Aufgabe der ‚Sorge um andere‘ institutionalisiert und auf weitere Teammitglieder verteilt (im Sinne von ‚distributed Leadership‘). Unter diese Nennungen fällt die Einrichtung einer Kulturgruppe in der Schule. Diese ist explizit für die Organisation von Anlässen ‚Für das Gemüt‘ zuständig und organisiert Apéros oder gemeinsames Schlitteln. In dieser Schule werden die Bewerbenden auch in den Bewerbungsgesprächen danach gefragt, ob sie neben der Arbeit gewillt sind, an gemeinsamen Unternehmungen teilzunehmen, da die Kultur dieser Schule diesen Anspruch bis zu einem gewissen Grad an die Mitarbeitenden hat. Zudem hat diese Schule der Sekundarstufe weitere Strukturen umgesetzt, welche eine nahe Zusammenarbeit der Lehrpersonen in sogenannt familiären Zellen fördern. So gibt es eine Doppelklassenstruktur und die Klassenlager werden alle in der

gleichen ‚Spezialwoche‘ durchgeführt, womit auch die Fachlehrpersonen an diesen teilnehmen und der Kontakt einerseits zu den Schüler*innen, aber auch innerhalb des Lehrpersonenteams gefördert wird. Eine weitere Schule hat auf der strukturellen Ebene die regelmäßigen Interventionen in Gruppen von sechs bis acht Lehrpersonen genannt.

Bei der Befragung wurde zudem das Thema der Selbstsorge thematisiert. Alle befragten Schulleitungen waren sich bewusst, dass diese zentral ist, bis hin zur Aussage: „Ausgangspunkt ist die Selbstliebe. Diese gilt es zu pflegen. Wenn ich dort bin, dann kann kommen, was möchte“ oder „Es hat mit mir selbst zu tun. Wenn ich selbst keine Kapazität habe, dann kann ich für andere weniger da sein“. Zugleich war zu bemerken, dass es sich bei der Selbstsorge um einen Balanceakt handelt. Dieser fällt nicht allen leicht. Gewisse Schulleitungen pflegen bewusst Rituale der Achtsamkeit, der Reflektion, des Austauschs und von Auszeiten. Bei einer der Schulleitungen war jedoch ein Spannungsfeld herauszuhören. Sie definierte die Selbstsorge vor allem als Abwehr des Zuviels mit einer Aussage, „dass sie zunehmend den ‚Mut zur Lücke‘ entwickelt.“ Zugleich erwähnte sie eine Spannung mit ihrer Grundhaltung, „dass bei ihr das Berufliche jeweils an erster Stelle kommt.“ Dieselbe Schulleitung hat auch vorgebracht, „dass das ‚Kümmern‘ eine gegenseitige Sache sein sollte und der Bedarf nach Wertschätzung vom Team teilweise inflationär vorgebracht wird.“ Diese Äusserungen könnten auf ein aktuelles gegenseitiges Defizit in diesem Bereich hinweisen und Interventionen aus dem Katalog des Positive Leadership könnten neue Wege und Herangehensweisen mit dieser Thematik aufzeigen.

Fazit

Führungspersonen sind, wie oben bereits erwähnt, üblicherweise zu einem höheren Grad gestaltungs- und leistungsorientiert als reguläre Mitarbeitende. Weiter wird ein gewisser Grad an Durchsetzungsfähigkeit und ein nicht alles einnehmender Wunsch nach Harmonie als Voraussetzung bei den Persönlichkeitseigenschaften für eine Führungsposition erwartet. Dies hilft, um im Spannungsfeld der unterschiedlichen Ansprüche bestehen und auch einmal eine unpopuläre Entscheidung vertreten zu können. Diese Persönlichkeitsausrichtung von Leitungspersonen ist den Handlungsweisen, welche es für den Aufbau einer vertrauensvollen Atmosphäre braucht, teilweise entgegengesetzt. Wenn die Stärken der Leistungsorientierung und der Durchsetzungsfähigkeit im Alltag übertrieben werden, so leidet das Teamklima darunter. Dann braucht es einen Ausgleich mit einer sogenannten ‚Schwestertugend‘, um wiederum in eine Balance zu gelangen (hilfreich ist hier die Betrachtung mit dem Wertequadrat von Schulz von Thun, 2003).

Eine Führungsperson sollte sich daher beider Seiten bewusst sein und ein Gleichgewicht für sich selbst finden. Dies bedeutet konkret, abzuwägen, in welchen Situationen von einer schnellen Entscheidung abgesehen und Diskussionen sowie Partizipation zugelassen werden können – oder wo einmal das Tempo der Umsetzung und Aktivitäten gedrosselt und dafür

der Blick auf die Selbstsorge für sich und die Mitarbeitenden in den Fokus genommen werden kann.

Diese Balance in Führungshandeln umzusetzen, bedingt einerseits die Reflexion der eigenen Haltung, zugleich ist es aber auch praktisches Handwerk. Hilfreich ist hier, über Kenntnisse zu den Methoden und Interventionen aus dem Ansatz des ‚Positive Leadership‘ und der ‚Positiven Psychologie‘ zu verfügen. Diese können dann im Führungsalltag variantenreich eingesetzt werden. Denn es handelt sich bei der Sorge um sich selbst und um das Teamklima nicht um ein ‚Nice to have‘, sondern um eine Grundvoraussetzung, damit eine Schule wirksam sein kann. Oder wie ein Schulleiter meinte:

Die Qualität der Schule ist nur gut, wenn alle daran arbeiten und wenn wir uns alle gegenseitig um uns kümmern und uns aushelfen.

Literaturverzeichnis

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.). *Handbuch für Zürcher Schulbehörden und Schulleitungen*. <http://behoerdenhandbuch.ch/web/die-lehrperson/das-lehrerbild-im-wandel/> (Stand: 18. November 2022)

Edmondson, A. C. (2018). *Die angstfreie Organisation. Wie Sie psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen*. Übers. Mike Kauschke. Verlag Franz Vahlen.

Hellmüller, P. (2016). Die Organisation Schule als soziales System. In H. Hofmann, P. Hellmüller & U. Hostettler (Hrsg.), *Eine Schule leiten – Grundlagen und Praxis* (S. 212–222). Hep Verlag.

Hossiep, R.; Paschen, M. & Mühlhaus, O. (2003). *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)* (2. Aufl.). Hogrefe.

Hunziker, A. W. (2018). *Positiv führen – Leadership – mit Wertschätzung zum Erfolg*. Verlag SKV.

Schulz von Thun, F.; Ruppel, J. & Stratmann, R. (2003). *Miteinander Reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte* (2. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Seligman, M. (2004). TED Talk: Martin Seligman über die Positive Psychologie. https://www.ted.com/talks/martin_seligman_the_new_era_of_positive_psychology?language=de (Stand: 18. November 2022)

Stübig-Schimanski, P. (2016). *Project Aristotle – Googles Weg zu mehr Teameffektivität*. <https://entwickler.de/agile/project-aristotle-googles-weg-zu-mehr-teameffektivitat/> (Stand: 18. November 2022)

Autorin

Natalie Glatthaar Brändle, lic. phil. I,
arbeitet seit 2022 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie hat ihre Schwerpunkte bei der



Schulleitungsausbildung DAS Schulleitung in den Bereichen Personalmanagement und -entwicklung sowie Konfliktmanagement und Kommunikation. Daneben ist sie selbstständig als Mediatorin SDM tätig und begleitet Teams in der Konfliktklärung und Entwicklung der Zusammenarbeit.

Kontakt: natalie.glatthaar@phzh.ch

Misia Sophia Doms

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Kommunikative Vulnerabilität und *Communicare*

Kommunikationsfürsorge als gemeinsame Aufgabe von Staat, Gesellschaft und Schule

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a276>

Ausgehend von einem Konzept kommunikativer Vulnerabilität stellt der Beitrag die Frage, welche Verantwortung Staat, Gesellschaft und Schule für Personen tragen, die häufig kommunikativ frustrierende Erfahrungen machen oder in ihrer Kommunikation zu scheitern drohen. Mit dem Konzept des *Communicare* wird ein Ansatz präsentiert, mittels dessen Gesellschaft im Allgemeinen und Schule im Besonderen sich empathisch auf kommunikativ vulnerable Personen einlassen und sie kommunikationsermöglichend begleiten können. Zwei Fallbeispiele verdeutlichen dabei, wie konkrete Interventionsmöglichkeiten im Sinne eines *Communicare* aussehen können.

Kommunikation, Vulnerabilität, Care

Kommunikative Misserfolge und Frustrationen gehören, etwa in Form von banalen Missverständnissen, als kontinuierliche Erfahrung zur Alltagskommunikation (vgl. etwa Burel, 2018, S. 74) und sind damit eine Grunderfahrung aller Menschen. Allerdings kann die Menge der Frustrationen je nach konkreter Lebenssituation deutlich variieren. Unter bestimmten Rahmenbedingungen nehmen Ausmaß und Häufigkeit solcher Misserfolge erheblich zu. In manchen Fällen kommt es sogar zum vollständigen Scheitern der Kommunikation mit der Umwelt. Zu denken ist hier insbesondere an

- Krankheiten, Verletzungen oder Beeinträchtigungen, die in die Sprachproduktion oder -rezeption eingreifen (z.B. Cerebralparese, Rett-Syndrom, Schlaganfall, Schädel-Hirn-Trauma, Sprachentwicklungsstörungen ...),
- nachlassende sprachliche, kognitive und/oder sensorische Fähigkeiten infolge hohen Lebensalters,

- Konstellationen von Mehrsprachigkeit, bei denen mindestens bei einem* einer der Akteur*innen die Kenntnisse oder Routinen hinsichtlich mindestens einer der im Umfeld vorkommenden Sprachen noch gering sind.

Personen, die mit Krankheiten und Unfallfolgen, Beeinträchtigungen und Entwicklungsstörungen, hohem Lebensalter oder einer noch nicht in alle sprachlichen Richtungen entfalteten Mehrsprachigkeit leben, sollen im Folgenden als kommunikativ vulnerabel bezeichnet werden.

Welche negativen Folgen kommunikative Vulnerabilität im Extremfall für die Ausdrucksmöglichkeiten und das Wohlbefinden der betroffenen Personen haben kann, vermag die folgende Fallvignette aus einer Monografie Angelika Rothmayrs (2008, S. 46, nachfolgende Zitate ebd.) zu zeigen.

Christoph, ein junger Mann, der ohne lautsprachliche Kommunikationsmöglichkeiten und mit komplexen Bewegungseinschränkungen in einem Wohnheim für Menschen mit Behinderungen lebt, fällt dadurch auf, dass er oft jammert und klagt. Dieses Verhalten wird von seinen Betreuer*innen als störend empfunden und pauschal „als Teil der Behinderung“ eingestuft. Die Frage nach einem möglichen kommunikativen Sinn seiner Vokalisationen wird nicht gestellt. Bei genauem Hinsehen zeigt sich allerdings, dass Christoph in mehr als einer Hinsicht Grund zur Klage hat: So befindet sich der junge Mann in einem kommunikativ äußerst frustrierenden Umfeld, da ihm – obwohl er Taster und Schalter betätigen kann – keine Möglichkeiten „zur Umweltkontrolle“ (z.B. Schalter zum An- und Ausstellen des Radios und des Lichts, „Ruftaste“) angeboten werden. Personen, die mit ihm unterstützt kommunizieren und seine Bedürfnisse dadurch gezielt eruieren könnten, sucht man in seinem Wohnumfeld vergebens, er ist „in totaler Abhängigkeit von der Aufmerksamkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“. Zur Notwendigkeit, mit der aktuellen, mehr oder weniger ausgelieferten Lage zu leben, kommen einige frustrierende Situationen aus der Vergangenheit, die in seinen klagenden Vokalisationen ebenfalls mitschwingen dürften. In der Volksschulzeit wurde die Betätigung der Bremse an seinem Rollstuhl vergessen, was einen ungebremsten Treppensturz zur Folge hatte, der u.a. schmerzhaft-langwierige Zahn- und Kieferverletzungen verursachte. In der Sekundarstufe brach ihm ein Mitschüler „aus Unachtsamkeit“ das Schlüsselbein, an der verletzten Stelle blieb eine gesteigerte Schmerzempfindlichkeit zurück. Als Christoph schließlich erstmals in ein Wohnheim zog, stellten seine Eltern bei einem Zufallsbesuch unerwartete Schluckbeschwerden fest, ein beigezogener Arzt fand Blutergüsse in der Halsregion: Erst jetzt berichtete das Betreuungspersonal, dass Christoph in der Nacht durch die Stäbe seines Gitterbetts gerutscht sei. Christoph „strangulierte sich“ dadurch selbst, „vermutlich“ dauerte dieser Zustand „die ganze Nacht“ über. Abgesehen davon, dass der junge Mann zur Aufklärung des traumatisierenden Vorgangs nichts beitragen konnte, war er auch im Anschluss an die Aufdeckung dieses Unfalls nicht in der Lage, sich dieses existenziell bedrohliche, traumatisierende Erlebnis ‚von der Seele zu reden‘.

Das hier angeführte Beispiel, in dem sich sowohl die Schullaufbahn als auch der folgende Lebensabschnitt kommunikativ problematisch gestaltet haben und gestalten, mag zu den besonders drastischen Fällen kommunikativer Frustration gehören. Doch auch dort, wo die kommunikativen Voraussetzungen günstiger sind als bei Christoph, können kommunikative Frustrationen zu schweren Krisen bei den Betroffenen und ihrem Umfeld beitragen, wie eine

zweite Fallgeschichte, von der die Verfasserin des vorliegenden Aufsatzes aus erster Hand Kenntnis hat, beweist:

Der 8-jährige Kyrill (Name geändert) läuft wiederholt aus der Klasse fort und versteckt sich irgendwo auf dem Gelände seiner Schule. Er hat großes Heimweh nach seinem Heimatland, das er vor Kurzem verlassen hat, und will nicht den ganzen Vormittag in der Schule bleiben, wo er noch niemanden versteht und von niemandem verstanden wird. Wenn die Mutter dann von der zweifelten Klassenlehrerin am Arbeitsplatz angerufen und an die Schule zitiert wird, damit sie das nicht zu beaufsichtigende Kind abholen möge, ist er überglücklich, vorzeitig mit ihr heimgehen zu dürfen: Nun ist endlich wieder ein Mensch an seiner Seite, den er versteht und bei dem er sich nicht unverstanden und fremd fühlt.

Haben Staat und Gesellschaft im Allgemeinen und schulische Bildungseinrichtungen im Besonderen eine gesetzliche und/oder eine moralische Verpflichtung, sich um die kommunikativen Bedürfnisse von kommunikativ vulnerablen Personen zu kümmern und deren Kommunikationsspielräume auszubauen? Wie könnte ggf. ein gesamtgesellschaftliches und schulisches Konzept aussehen, mittels dessen sich die spezifischen Frustrationen von kommunikativ vulnerablen Personen reduzieren ließen? Welche Interaktionsansätze eignen sich konkret, um Kommunikationsfürsorge im pädagogisch-didaktischen Bereich zu betreiben?

Auf diese drei Fragen versucht der vorliegende Beitrag nachfolgend eine erste – vorläufige – Antwort zu geben, aus der sich gerade auch für die Ebene einer im Schulmanagement mitverankerten Schul- und Unterrichtsentwicklung grundlegende Perspektiven ableiten lassen.

Kommunikationsfürsorge von Staat, Gesellschaft und Schule: Dimensionen und Grenzen

Vom rechtlichen Standpunkt aus betrachtet, gibt es in der Republik Österreich durchaus gesetzliche Rahmenbedingungen, die im Sinne einer Kommunikationsfürsorge zu berücksichtigen sind: So weist etwa § 106, Abs. 1 des Telekommunikationsgesetzes (RIS, tagesaktuelle Fassung vom 24.11.2022) darauf hin, dass Telekommunikationsanbieter in Österreich zu einem „Universaldienst“ verpflichtet sind, durch den für alle in Österreich lebenden Menschen „ein Mindestangebot an öffentlichen Kommunikationsdiensten zu erschwinglichen Preisen“ bereitgestellt werden soll. Damit soll ausweislich des Gesetzestextes „die uneingeschränkte soziale und wirtschaftliche Teilhabe in der Gesellschaft gewährleistet“ werden. Ein analoger Universaldienst muss im Rahmen von § 6 des Postmarktgesetzes auch bei der „Postbeförderung“ angeboten werden, „Blindensendungen“ sind dabei – laut § 16 – unentgeltlich zu befördern (RIS, 24.11.2022).

Wie Personen, die in kommunikativer Hinsicht als vulnerabel gelten können, in die Lage versetzt werden, den hier vorgestellten Universaldienst in der Fernkommunikation tatsächlich für sich nutzen zu können, und wie ergänzend dazu eine Grundversorgung mit Möglichkeiten zur Nahkommunikation (face-to-face) aussehen könnte, wird in den genannten Gesetzen nicht geregelt. Gerade hinsichtlich der Fernkommunikation könnte man allerdings nicht zu-

letzt schulische Bildungseinrichtungen in der Pflicht sehen, zumindest schulpflichtigen Personen durch bedarfsgerechte Medienbildung mediale und kommunikative Partizipation auch unter schwierigen kommunikativen Voraussetzungen zu ermöglichen.

Eine ähnliche ‚Arbeitsteilung‘ zwischen dem Staat im Allgemeinen und schulischen Bildungseinrichtungen im Besonderen zeichnet sich auch im Hinblick auf die *Grundversorgungsvereinbarung* („Vereinbarung gem. Art. 15a B-VG“; RIS, 24.11.2022) ab, die in Österreich „für hilfs- und schutzbedürftige Fremde“ (Art. 1) gilt. Der Staat sichert dem genannten Personenkreis lt. Art. 6, Abs. 8 „Information, Beratung und soziale Betreuung durch geeignetes Personal unter Einbeziehung von Dolmetschern“ zu, die allerdings nur „deren Orientierung in Österreich“ und ihre „freiwillige [...] Rückkehr“ betreffen. Gemäß Artikel 7, Abs. 1 haben „unbegleitete minderjährige Fremde“ darüber hinaus nötigenfalls Anspruch auf „sozialpädagogische und psychologische Unterstützung“. Kommunikative Partizipation über die psychosoziale und informative Akutversorgung hinaus ist in der *Grundversorgungsvereinbarung* nicht angedacht. Auch hier hat, zumindest gegenüber schulpflichtigen Personen, die Schule bei der kommunikativen Fürsorge Möglichkeiten und Pflichten, die über das rechtlich verbürgte Mindestmaß hinausgehen. Im Rahmen des DaZ- und des Erstsprachenunterrichts tragen Schulen nicht unwesentlich dazu dabei, kommunikative Barrieren mehrsprachiger Personen zu deutsch- und erstsprachigen Umwelten abzubauen und eine breit angelegte kommunikative Partizipation zu ermöglichen.

Ein besonders weitreichendes Bild von den Fürsorgeverpflichtungen, welche sowohl die Republik Österreich als auch ihre schulischen Bildungseinrichtungen gegenüber kommunikativ vulnerablen Personen haben, zeichnet die 2008 von Österreich ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK; „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“; Anon., 2016). Im Gegensatz zu den oben genannten, nötigenfalls gerichtlich durchsetzbaren Gesetzen und Verordnungen ist die Umsetzung der UN-BRK in den Staaten, die sich zu ihr bekennen, allerdings nicht unmittelbar „einklagbar“ (Ganner et al., 2021, S. 31). Zu bedenken ist weiterhin, dass die UN-BRK nur *eine* der oben angeführten kommunikativ vulnerablen Personengruppen, nämlich Personen, die mit Behinderungen leben, in den Blick nimmt.

Bereits in den einleitenden Begriffsbestimmungen skizziert die UN-BRK ein weites Konzept möglicher Mittel und Wege von Kommunikation, das „Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, barrierefreies Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich barrierefreier Informations- und Kommunikationstechnologie“ umfasst (UN-BRK, Art. 2; Anon., 2016, S. 7). Im Sinne „des vollen Genusses der Menschenrechte und Grundfreiheiten für Menschen mit Behinderungen“ fordert die UN-BRK für diese Personengruppe den „vollen Zugang [...] zu Kommunikation und Information“ (UN-BRK, Präambel; Anon., 2016, S. 5–6, vgl. auch Art. 9). Konkret soll diese Barrierefreiheit, die lt. Art. 9, Abs. 1a) explizit auch für den schulischen Raum gelten soll, in kommunikativ-informativer Hinsicht unter anderem die Wahrnehmung

des „Recht[s] der freien Meinungsäußerung“ sowie der „Meinungsfreiheit“ sicherstellen (vgl. UN-BRK, Art. 21; Anon., 2016, S. 17).

In Art. 24, Abs. 1 (Anon., 2016, S. 19) verpflichten sich die Vertragsstaaten, Menschen mit Behinderungen „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ bereitzustellen und „lebenslanges Lernen“ zu ermöglichen. In den von ihnen besuchten Bildungseinrichtungen sollen Personen, die mit einer Behinderung leben, die Gelegenheit erhalten, alle geeigneten Kommunikationsformen zu erlernen; Unterrichtsinhalte sollen ggf. unter Einsatz dieser Kommunikationsformen vermittelt werden (vgl. UN-BRK, Art. 24, Abs. 3 a–d; Anon., 2016, S. 20). Dies setzt voraus, dass die Mitarbeiter*innen des Bildungssystems diese Kommunikationsformen so weit beherrschen, dass sie diese didaktisch durchdacht an die Lernenden vermitteln und sie zugleich im Unterricht als Kommunikationsmedium einsetzen können (vgl. UN-BRK, Art. 24, Abs. 4, Anon., 2016, S. 20–21).

Ungeachtet der Tatsache, dass die UN-BRK, wie oben erwähnt, nur eine Subgruppe kommunikativ vulnerabler Personen betrifft, und ungeachtet ihrer ebenfalls bereits erwähnten fehlenden rechtlichen Verbindlichkeit, erhält man aus dieser internationalen Vereinbarung doch zumindest eine erste Vorstellung davon, in welche Richtung sich der Staat, die Gesellschaft und das Bildungssystem gemeinsam entwickeln sollten, um kommunikative Frustrationen oder kommunikatives Scheitern bei kommunikativ vulnerablen Personen zu verhindern. Im folgenden Abschnitt soll diese Entwicklungsrichtung über die Einführung eines Konzepts von *Communicare* weiter konkretisiert werden.

Communicare in Schule und Gesellschaft

Dass im Verb *communicare*, dem das deutsche Lehnwort *kommunizieren* seine Existenz verdankt, das Adjektiv *communis*, *commune* – gemeinsam – enthalten ist, ist ein linguistisch unbestreitbares, in der Forschung bereits vielfach unterstrichenes Faktum (vgl. etwa Bühler, Schlaich & Sinner, 2017, S. 2): Nicht nur in der Wortgestalt, sondern auch in den antiken Wortbedeutungen ist die Nähe von *communicare* und *communis* unübersehbar: *Communicare* bezeichnet in all seinen Bedeutungsfacetten jedenfalls eine gemeinschaftliche und/oder gemeinschaftsstiftende zwischenmenschliche Tätigkeit.

Wer nun allerdings auf den Gedanken kommt, im zweiten Teil des lateinischen Verbs das sprachgeschichtlich wesentlich jüngere, englischsprachige Verb oder Nomen (*to*) *care* zu erleben, verletz mit dieser anachronistischen und sprachenmischenden Neusegmentierung und Fehlaussprache des antiken Begriffs eindeutig die Regeln seriöser linguistischer Betrachtung. Der Reiz einer solchen sprachspielerischen Wortneuschöpfung liegt darin, in größtmöglicher Kürze und Bündigkeit eine prozessuale Verschmelzung von *care* mit kommunikativen Tätigkeiten oder Bemühungen ausdrücken zu können. Der amerikanische Gesundheitsdienstleister und Klinikbetreiber „CommuniCare Health Centers“¹ bedient sich dieser Kurzformel ebenso wie – in anderer Schreibung – das *assessment tool* „COMMUNI-CARE“, das über die

Wirkung von multisensorischer Stimulation bei Personen mit fortgeschrittener Demenz Auskunft geben soll (vgl. Lopez, Bolivar & Perez, 2016).

Wo im Folgenden die Kurzformel des *Communicare* ein weiteres Mal, in diesem Fall zur Abgrenzung mit kursiver Schreibung der zweiten Worthälfte, aufgerufen wird, soll sie als Oberbegriff für jene kommunikationsermöglichenden Haltungen und Handlungen verstanden werden, durch die Gesellschaft im Allgemeinen und Schule im Besonderen kommunikative Frustrationen und kommunikatives Scheitern bei kommunikativ vulnerablen Personen vermeiden und im Sinne der Fürsorge Möglichkeiten gelingender Kommunikation schaffen kann. Dabei sollten diese Haltungen und Handlungen, gemäß der Wortwurzel des lateinischen Verbs *communicare*, nicht einer bestimmten Person (z.B. der Mutter oder der DaZ-Lehrperson) als alleinige Zuständigkeit aufgebürdet, sondern explizit als *gemeinsame* Aufgabe verstanden werden, die es auch gemeinsam zu verantworten gilt.

Der Wortbestandteil *care* wird in diesem Zusammenhang nicht primär „als *Pflegearbeit*“ bzw. als konkretes – pflegerisches – „*caregiving*“, sondern „als *fürsorgliche Haltung*“ im Sinne des englischen Verbs „to care about someone“ (Budde & Blasse, 2016, S. 100–101, Hervorh. i. O.) verstanden. Auch wenn *care* im Sinne des *care about* durchaus auch mit emotionaler Verbundenheit gegenüber dem jeweils im Fokus stehenden Mitmenschen einhergehen sollte, plädiert die Autorin des vorliegenden Beitrags dafür, dass zur emotionalen, von Empathie getragenen Zugewandtheit zur kommunikativ vulnerablen Personengruppe unbedingt rationale Reflektiertheit und eine systematische Berücksichtigung erprobter Ansätze treten sollten. Konkrete Handlungsoptionen lassen sich dabei besonders gut im Ausgang professioneller Kommunikationsansätze gewinnen, wie sie etwa in der Unterstützten Kommunikation (kurz „UK“), in der Sprachdidaktik oder in der Pflegewissenschaft bereitgestellt werden (lesenswert aus der letztgenannten Disziplin wären etwa Rogall-Adam et al., 2018).

Sucht man *Communicare* in der Gesellschaft im Allgemeinen oder im Kontext Schule im Besonderen umzusetzen, muss man sich zunächst aufmerksam mit dem *Status quo* eines kommunikativ vulnerablen Menschen auseinandersetzen. Kommunikative Signale sendet jeder Mensch aus – sogar dann, wenn er der Fähigkeit, willentlich zu kommunizieren, entbehren sollte, denn der Mensch kommuniziert zumindest über nicht-intentionale Körperzeichen vom ersten bis zum letzten Atemzug. In diesem Sinne besteht immer die Möglichkeit zur „voraussetzungslosen Kommunikation“ mit dem kommunikativ vulnerablen Gegenüber. Konkret geht es darum, im Rahmen einer „dialogischen Grundhaltung“ und „auf dem Wege der Achtung, Anerkennung, des Vertrauens und der Akzeptanz“ dem „Gegenüber empathisch zu begegnen, seine Grenzen zu akzeptieren“ und „zu versuchen“ den jeweiligen Menschen „vor dem Hintergrund seiner biografischen Erfahrungen“ zu verstehen. (Schuppener & Bock, 2020, S. 225).

Als konkrete kommunikative Grundsätze von *Communicare* erscheinen die Gebote hilfreich, welche D. R. Beukelman und J. C. Light (2020, S. 321–322) im Blick auf Unterstützte Kommunikation (UK) auflisten. Diese lauten wie folgt:

1. Ensure all individuals have the right to communicate.
2. Start intervention as early as possible.
3. Provide intervention for older beginning communicators.
4. Involve family and other communication partners.
5. Focus on meaningful opportunities for communication.
6. Ensure opportunities for communication are age-appropriate.
7. Provide appropriate accommodations to support participation.
8. Provide numerous opportunities for communication.
9. Choose effective evidence-based intervention techniques.

Diese Grundprinzipien lassen sich zu allergrößten Teilen auch auf Formen von kommunikativer Vulnerabilität übertragen, die jenseits der klassischen Einsatzfelder Unterstützter Kommunikation (UK) liegen. Lediglich der Begriff „beginning communicators“ in Punkt 3 verlangt ggf. nach einer Präzisierung resp. Modifikation. So wäre insbesondere anzumerken, dass im Kontext einer unvollständig ausgebildeten Mehrsprachigkeit nicht unkritisch von „beginning communicators“ im Vollsinn des Wortes die Rede sein sollte, können doch bei den Betroffenen, auch wenn sie eine Sprache noch nicht beherrschen, durchaus ausgedehnte Kommunikationserfahrungen in einer oder mehreren anderen Sprache(n) vorliegen.

Speziell für *Communicare* im schulischen Kontext sei angemerkt, dass diese Form der Kommunikationsfürsorge als eine Bildungsaufgabe begriffen und nicht etwa nur als bloße Förderaufgabe interpretiert werden sollte. Die kategorische Abgrenzung zwischen Sprachförderung und Sprachbildung ruht, wie H. Schneider (2013, S. 262–263) plastisch herausgestellt hat, auf einem höchst problematischen „Normalisierungsdiskurs“: Mittels Sprachförderung soll ein Individuum, welches dadurch ‚auffällig‘ geworden ist, dass seine sprachlichen Kompetenzen von „statistischen Normen“ abweichen, auf ein „als hinreichend definierte[s] Kompetenzniveau“ gebracht werden. Aus der Perspektive des Leitdiskurses gilt es, seine Sprachkompetenz im Rahmen eines „überwachend-normalisierende[n] Zugriff[s]“ soweit zu verbessern, dass es schließlich (wieder) in die ‚Regelgruppe‘, welche die Norm erfüllt, hineinpasst. Aus einer solchen Perspektive hätten Menschen, die unterstützt kommunizieren, womöglich nie, Menschen, die im Rahmen von Mehrsprachigkeit in einer Umgebungssprache unsicher sind, erst nach vielen Jahren Anspruch auf Sprachbildung, während alle Unterrichtsformen, die ihnen zuvor zugute kämen, ‚nur‘ als Sprachförderung betrachtet werden könnten. Von einem inklusiven Standpunkt aus betrachtet, erweist sich eine solche Trennung als Hürde für eine gelebte Teilhabe und Teilnahme, didaktisch wird sie u.a. dem Umstand nicht gerecht, dass viele Methoden, die in einem Lehrwerk unter dem Etikett der Sprachförderung gefunden werden können, in einem anderen Lehrwerk unter dem Namen der Sprachbildung aufscheinen.

Communicare konkret

Bei der Frage, wie *Communicare* konkret aussehen kann, soll die Aufmerksamkeit zunächst noch einmal auf Christoph und Kyrill, den beiden kommunikativ vulnerablen Personen aus den oben angeführten Fallvignetten gerichtet werden. Was könnte *Communicare* im Umgang mit ihnen konkret bedeuten?

Für Christoph lassen sich die dringlichsten Perspektiven des *Communicare* bereits in der Darstellung seiner Vergangenheit und Gegenwart erschließen. Zeigt man, S. Schuppener und B. M. Bock folgend, Empathie und Aufmerksamkeit für Christophs biografische Erfahrungen und seine aktuelle Situation, so stellt man fest, dass er wiederholt nicht in der Lage war und auch zum in der Fallvignette beschriebenen Zeitpunkt nicht in der Lage ist, auf sich, seine Erfahrungen und seine Bedürfnisse aufmerksam zu machen. *Communicare* würde hier bedeuten, ihm Aufmerksamkeit, Raum und praktische Möglichkeiten zur Artikulation dessen zu bieten, was ihn bedrückt und beängstigt, was ihm wichtig ist und was er sich wünscht. Die Umsetzung von Wünschen könnte dabei durch einfache Möglichkeiten zur selbstwirksamen Umweltkontrolle erleichtert werden. Wenn er mittels UK-Fördermethoden ein ausreichendes Symbolverständnis aufgebaut hat, könnte mit ihm gemeinsam (ansonsten stellvertretend für ihn) ein Ich-Buch gestaltet werden, in dem seine Erfahrungen, Vorlieben, Bedürfnisse, Ängste usw. festgehalten werden. Als Inspiration dafür können etwa die mit Metacom-Symbolen bebilderten Karteikarten aus Nina Fröhlichs UK-Kiste² dienen. Bereits in der Phase der Erstellung dieses Buchs könnte Christoph sich selbst, seine Erfahrungen und seine Bedürfnisse besser kennenlernen. In der Kategorie „Davor habe ich Angst“ könnte der Treppensturz erwähnt und folgende Anmerkung dazu gemacht werden: „Ich stehe nicht gern nah bei einer Treppe.“ In den Kategorien „Hilfsmittel“ und „Lagerung“ könnte auf die Wichtigkeit angezogener Bremsen beim Rollstuhl bzw. einer gefahrlosen Platzierung im Pflegebett hingewiesen werden und unter „Das mag ich nicht“ ließe sich (ggf. auch mittels eines Fotos von der betroffenen Körperstelle) die Berührungsempfindlichkeit der Schlüsselbeinregion erwähnen. Christoph könnte allen neuen Mitarbeiter*innen im Wohnheim Einblick in sein Ich-Buch gewähren und dadurch sicherstellen, dass sie nach der Lektüre seine Ängste und Bedürfnisse kennen. Unabhängig von dieser Intervention könnte der junge Mann auch von einem Talker profitieren, den er trotz seiner motorischen Einschränkungen bedienen kann und mittels dessen er z.B. seine akuten Gefühle und Wünsche kommunizieren könnte.

Im Nachdenken über Kyrills kommunikative Bedürfnisse mag es der klassenführenden Lehrperson weiterhelfen, wenn sie sich folgende Situation von Kyrills ersten Schultagen in Erinnerung ruft. Damals ist Kyrill nicht weggelaufen, er war sogar relativ zufrieden, denn eine Lehrperson, die kurz vor der Pension stand, wurde täglich damit betraut, einen längeren Spaziergang mit dem noch nicht auf Deutsch kommunizierenden Kind zu machen. Auch wenn die beiden einander nicht verstehen konnten, genoss Kyrill die Zuwendung sehr und beide kommunizierten in ihrer jeweiligen Sprache sowie mit Händen und Füßen sehr lebhaft miteinander.

Interventionen im Sinne eines *Communicare* könnten nun wie folgt aussehen: Die Schulgemeinschaft und die Mutter planen gemeinsam, dass und wie Kyrill in der nächsten Zeit kürzere Phasen des Zwiegesprächs im Schulalltag ermöglicht werden, in denen er sich, ungeachtet seiner noch unzureichenden Sprachkenntnisse im Deutschen, kommunikativ angekommen und angenommen fühlen kann. Alle erwachsenen Akteur*innen der Schulgemeinschaft besprechen miteinander, wie sie Kyrill dann, wenn sie ohnehin gerade vor Ort sind, mit einfachen Mitteln Aufmerksamkeit schenken und verhindern können, dass das Kind in den Pausen, wenn er bei den Peers gerade keinen Anschluss findet, allein und unbeschäftigt bleibt. In den Freiarbeitsphasen soll Kyrill sich, dank einer ausführlichen Besprechung in der Klasse, künftig noch stärker auf die kommunikative Zugänglichkeit seiner Klassenkamerad*innen verlassen können. Wo Sprache allein nicht reicht, können Emojis auf einer für Kyrill verfügbaren Kommunikationstafel spielerisch und lustvoll den Einstieg in die Kommunikation mit den Peers erleichtern. Damit Kyrill sich in seinem Schulalltag weniger verloren fühlt, könnte in der Klasse außerdem künftig ein symbolgestützter Stundenplan aufgehängt werden, auf dem er sieht, wie sich der Tagesablauf jeweils gestalten wird. Nach jeder Stunde rückt ein Magnetpunkt oder ein Pfeil auf dem Stundenplan weiter vor, so dass Kyrill immer transparent nachvollziehen kann, wo er im Schulalltag steht und welche Unterrichtsstunden ihn noch vom Wiedersehen mit der Mutter trennen. Eine krisenhafte Einbestellung der Mutter in die Schule, wird – für den Fall, dass Kyrill neuerlich weglaufen sollte – nach Möglichkeit konsequent vermieden, damit Kyrill sich nicht daran gewöhnt, dass er mit dem Weglaufen aus der Klasse ein früheres Abgeholtwerden durchsetzen kann. Präventiv wird mit dem Kind eine Gebärde als Notfallzeichen vereinbart, um einen steigenden Leidensdruck bereits vor dem Weglaufen kundzutun: So kann er der Lehrperson diskret mitteilen, wenn das Heimweh nach der Mutter unerträglich groß wird. Bei Bedarf darf er dann ein kurzes Telefonat mit der Mutter in seiner Erstsprache führen.

Die im Hinblick auf die Fallvignetten skizzierten Methoden eines *Communicare* stellen nur erste Anfänge dieses für Kommunikation sorgenden Zugangs dar. Zwar ist es im Rahmen von *Communicare* zweifelsohne essenziell, auf unmittelbar sich stellende kommunikative Probleme zu reagieren. Allerdings sollte *Communicare* als gesamtgesellschaftliches wie schulisches Programm über akut problemlösende Ansätze hinausgehen und sich auch proaktiv die Frage stellen, wie kommunikativ vulnerable Personen künftig immer umfassender an Kommunikation und Interaktion beteiligt werden können.

Wo Schulen sich die Frage stellen, wie *Communicare* vor Ort in einem bestimmten fachlichen oder psychosozialen Lerngebiet gelingen könnte, kann die Kontaktaufnahme mit Pädagogischen Hochschulen, Universitäten oder Fachhochschulen hilfreich sein: Die Erfolgsaussichten für die Entwicklung eines *Communicare*-Ansatzes, der den individuellen Bedürfnissen einzelner Schüler*innen und/oder Lernendengruppen genauso gerecht wird wie den Bedürfnissen anderer schulischer Akteur*innen und den konkreten strukturellen Erfordernissen am Schulstandort, sind im transinstitutionellen Dialog besonders hoch. Wo Studierende und Promovend*innen eingeladen werden, in Masterthesen und Dissertationen wissenschaftlich fundierte und zugleich praxisorientierte Lösungswege zu offenen Fragen des *Communicare* zu

erarbeiten, eröffnen sich für Schulen wie auch für tertiäre Bildungseinrichtungen innovative Wege, im Kontext gesamtgesellschaftlicher Verantwortung gemeinsam einen Beitrag zur Verbesserung der Situation kommunikativ vulnerabler Personen zu leisten.

Literaturverzeichnis

- Anon. (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls*. Hrsg. v. BMSGPK. O.V.
- Beukelman, D. R. & Light, J. C. et al. (2020). *Augmentative and Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. 5th ed. P. Brookes.
- Budde, J. & Blasse, N. (2016). Vergeschlechtlichungen von Care im inklusiven Unterricht. In J. Budde, S. Offen & A. Tervooren (Hrsg.), *Das Geschlecht der Inklusion* (S. 99–118). Barbara Budrich (zugl. *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft* 12).
- Bühler, P., Schlaich, P. & Sinner, D. (2017). *Visuelle Kommunikation. Wahrnehmung – Perspektive – Gestaltung*. Springer Verlag.
- Burel, S. (2018). *Sprache denkt (fe)male. Intelligente Sprache für selbstbewusste und wertschätzende Kommunikation*. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Springer.
- Ganner, M., Rieder, E., Voithofer, C. & Welti, F. (Hrsg.) (2021). *Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Österreich und Deutschland*. Innsbruck university press (= Innsbrucker Beiträge zur Rechtstatsachenforschung 11).
- Lopez, J. J. B., Bolivar, J. C. C. & Perez, M. S. (2016). COMMUNI-CARE: Assessment tool for reactions and behaviours of patients with dementia in a multisensory stimulation environment. *Dementia* 15(4), 526–538.
- Rogall-Adam, R. et al. (2018). *Professionelle Kommunikation in Pflege und Management. Ein praxisnaher Leitfaden*. 3., überarb. Aufl. Schlütersche Verlagsgesellschaft.
- Rothmayr, A. (2008). *Pädagogik und Unterstützte Kommunikation. Eine Herausforderung für die Aus- und Weiterbildung*. 2., überarb. Aufl. Von Loeper.
- Schneider, H. (2013). Der Diskurs der Sprachförderung. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 260–265). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schuppener, S. & Bock, B. M. (2020). Geistige Behinderung und barrierefreie Kommunikation. In C. Maaß & I. Rink (Hrsg.), *Handbuch Barrierefreie Kommunikation*. (S. 222–247). Frank & Timme (= Kommunikation – Partizipation – Inklusion 2).

Anmerkungen

¹ Siehe <https://communicaresa.org>.

² Siehe <https://www.die-uk-kiste.de>.



Autorin

Misia Sophia Doms, HS-Prof. Priv.-Doz. Dr. phil.

Nach verschiedenen Stationen in Deutschland seit 2018 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich tätig, Germanistin mit Schwerpunkten im Bereich Sprache und Inklusion, Literatur- und Medienwissenschaft, DaZ und sprachliche Bildung. Publikationen u.a. zu den Themen DaZ-Einstiegsunterricht, Autor-Leser-Kommunikation, Leichte Sprache, Geschichte, Theorie und Ethik der Medizin.

Kontakt: misia.doms@ph-noe.ac.at

Frank Brückel

Pädagogische Hochschule Zürich

Eine inklusive Schulgemeinschaft zu gestalten bedeutet, dass alle auf alle achten

Ein Fall aus einer Schule im Kanton Zürich

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a258>

Eine inklusive Schule ist für alle beteiligten Personen – egal ob Kinder oder Erwachsene – herausfordernd. Der folgende Beitrag zeigt mithilfe eines Falles aus dem Kanton Zürich exemplarisch auf, wie es gelingen kann, inklusiv zu arbeiten und dabei verschiedenen Ansprüchen gerecht zu werden. Im Zentrum der Bemühungen steht der Schutz: für jedes einzelne Kind, für die Klassengemeinschaft und für die beteiligten Personen. Um die Herausforderungen gemeinsam zu lösen, wurde auf die Leitgedanken des „Austauschs“, des „datenbasierten Suchens nach Lösungen“ sowie „Neue Erfahrungen in der Praxis sammeln und evaluieren“ zurückgegriffen. Der vorliegende Fall konnte erfolgreich gelöst werden, zwischenzeitlich ist die Schule bereits wieder mit dem nächsten Fall konfrontiert. Das macht deutlich, dass Inklusion eine ständige Aufgabe ist, zu der es kein Patentrezept gibt.¹

Inklusion, Schulentwicklung, Führungshandeln

Inklusion in der Schweiz

Eine der derzeit grössten Herausforderungen im Bildungswesen ist das Ziel, allen Schüler*innen eine inklusive und gleichberechtigte hochwertige Bildung zu bieten. Mit der Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention im April 2014 und der Zustimmung des Bundesrats zu der UN Agenda „Ziele für Nachhaltige Entwicklung 2030“ sind wichtige und notwendige bildungspolitische Entscheidungen gefällt (Vereinte Nationen, 2006, 2015). Beispielsweise heisst es in der Resolution der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung zum Ziel 4 (Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern) unter 4a, dass Bildungseinrichtungen kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sein und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten sollen.

Dass dieses anspruchsvolle Ziel noch nicht erreicht ist, machen unter anderem die Schlussbemerkungen zum fünften und sechsten Staatenbericht der Schweiz des Ausschusses für die Rechte des Kindes der UN deutlich. Der Bericht wurde im Oktober 2021 publiziert (Vereinte Nationen, Ausschuss für die Rechte des Kindes, 2021). Dort heisst es im Abschnitt 33, dass

- viele Kinder mit Behinderungen, darunter Kinder mit Autismus, weiterhin Sonderschulen oder Sonderklassen ausserhalb der Regelschule besuchen müssen (a).
- Kinder mit Behinderungen weiterhin mit Diskriminierung und sozialer Ausgrenzung konfrontiert sind (d).

In Abschnitt 34 empfiehlt der Ausschuss,

- das Recht auf inklusive Beschulung in Regelschulen für alle Kinder mit Behinderungen, darunter Kinder mit Autismus und Kinder mit Lernschwierigkeiten, zu stärken (a).
- Lehr- und Fachpersonen in Integrationsklassen, die Kindern mit Behinderungen, darunter Kinder mit schwerem Autismus und Kinder mit Lernschwierigkeiten, individuelle Unterstützung und die benötigte Aufmerksamkeit bieten, stärker zu schulen und die für diese Kinder verfügbare Unterstützung zu erhöhen (b).

Dass die Umsetzung der Agenda in der täglichen schulischen Arbeit eine grosse Herausforderung ist, belegen mittlerweile viele Berichte. So heisst es zum Beispiel in der *Neuen Zürcher Zeitung* vom 05.09.2022: „So löblich die Absicht, so untauglich die Alltagspraxis“. Im Kanton Basel-Landschaft wurde ein Komitee für eine Volksinitiative zur Wiedereinführung von Kleinklassen gegründet, im Kanton Nidwalden fordert die SVP die Wiedereinführung von altersgerechten Klein- und Förderklassen.

Wie gehen Schulen im Alltag mit herausfordernden Situationen um? Am folgenden Beispiel soll aufgezeigt werden, wie eine Schule im Kanton Zürich vorgeht, damit sowohl die Kinder wie auch die beteiligten Erwachsenen die gemeinsame Zeit in der Schule trotz aller Schwierigkeiten als Bereicherung erleben.

Kein Kind wird weggeschickt, kein Erwachsener alleine gelassen

Der Fall – Ausgangslage

Stefan (4. Klasse) und Maike (Kindergarten)² sind zwei Kinder im Alter von 10 und 5 Jahren. Sie haben beide ein reduziertes Verständnis sozialer Situationen und sind sehr lebhaft. Zudem liegen sprachliche Besonderheiten und Einschränkungen, vor allem bezogen auf die Sprachentwicklung, vor. Die Eltern leben getrennt, die Kinder wohnen bei der Mutter. Der

Vater hat seine Bereitschaft zur Zusammenarbeit signalisiert. Die Eltern haben beschränkten Kontakt miteinander, ihr Verhältnis ist jedoch wertschätzend.

Trotz aller Herausforderungen ist es zunächst gelungen, Stefan in die Klasse zu integrieren. Maike kam vor einem Jahr in den Kindergarten. Seit ca. einem halben Jahr wird die Situation in der Schule mit beiden Kindern immer schwieriger, das hat auch mit der angespannten Corona-Situation zu tun. Beide sind in ihren Klassen kaum mehr integrierbar. Insbesondere Maike wirkt ständig angespannt, liegt häufig unter einem Tisch oder in einer Ecke und ist aggressiv. Auch Stefan hat Rückschritte gemacht. Er verweigert sich im Unterricht mehr und mehr und braucht sehr viel Aufmerksamkeit. Eine soziale Integration ist kaum mehr erkennbar.

Die Mutter hat während der Corona-Zeit jedes Vertrauen sowohl in die politischen Entscheidungen wie auch in die Schule verloren. Sie hat sich daher im letzten halben Jahr entschieden, ihre Kinder öfter von der Schule abzumelden. Gesprächen verweigert sie sich. Der Vater möchte unbedingt, dass seine Kinder die Schule weiterhin besuchen dürfen, kämpft für ihre Integration und ist offen für eine enge Zusammenarbeit. Er kann sich sehr gut vorstellen, viel Zeit zu investieren.

Grundsätze im Umgang mit herausfordernden Situationen

Da es an der Schule immer wieder zu solchen oder ähnlichen Situationen kommt, war es der Schulleiterin wichtig, den beteiligten Berufsgruppen einen Orientierungsrahmen für mögliche Handlungen zu geben. Sie hat sich für drei handlungsleitende Eckpunkte entschieden:

1. Ein Schulwechsel, zum Beispiel an eine Sonderschule, soll nur in den seltensten Fällen geschehen und ist hier keine Option.
2. Die Erwachsenen werden nicht alleine gelassen. Wenn eine der beteiligten Lehrpersonen, Heilpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen, Betreuer*innen, Assistent*innen oder eine andere beteiligte Person ge- oder überfordert ist, wird von der Schulgemeinschaft dafür Sorge getragen, dass niemand alleine gelassen wird oder sich alleine gelassen fühlt.
3. Es wird mit den Ressourcen gearbeitet, die der Schule zur Verfügung stehen. Da es nicht realistisch ist, dass die Schule weitere Ressourcen bekommt, soll lediglich darüber beraten werden, wie die bereits vorhandenen Ressourcen möglichst sinnvoll eingesetzt werden.

Austausch

In der Theorie wird immer wieder darauf hingewiesen, wie wichtig der gemeinsame Austausch in solchen Fällen ist (vgl. dazu z.B. Reusser & Pauli, 2014; Nonaka et al., 2012; Weick & Sutcliffe, 2016). Dabei geht es um die Bewusstmachung individueller und kollektiver

Vorstellungen, um welche Herausforderungen es sich handelt und wie diese gelöst werden können. Beim geschilderten Fall hat sich die Schulleitung entschieden, alle beteiligten Erwachsenen, die innerhalb der Schule unterstützen können, zu Austauschrunden einzuladen. Das waren Lehrpersonen, Heilpädagogin, Schulsozialarbeiter, Betreuerinnen, Assistentinnen, Zivildienstleistender und Schulleitung. Ziel der Gespräche war es,

- zunächst darüber zu sprechen, wie es gelingen kann, unter den gegebenen Rahmenbedingungen gute Lösungen zu finden,
- darauf aufbauend mögliche nächste Schritte festzulegen,
- diese in der Praxis anzuwenden, um anschliessend zu schauen, was funktioniert.

Der Austausch wurde von der Schulleitung geleitet und von einer externen Person begleitet. Diese hatten den Auftrag, zu beobachten und Fragen zu stellen. Folgende Fragen waren für den Austausch leitend:

Frage	Antwort, resultierend aus dem Austausch
Wann funktioniert die Arbeit mit den Kindern?	Die schulischen Situationen müssen für die Kinder vorhersehbar sein.
Wann eskaliert die Situation?	Die Kinder können die Situation nicht einschätzen: z.B. im Sport oder offenen Unterricht.
Was ist das Ziel der Arbeit? Was wollen die Lehrpersonen erreichen?	Die schulische Leistungen der Kinder sind gut. Ziele sind: keine weiteren Eskalationen und die anderen sollen Kinder ungestört lernen können.
Wie können die funktionierenden Momente erhöht, Eskalationen vermieden werden?	Stabilität kann erreicht werden, wenn die Kinder die begleitenden Erwachsenen möglichst gut kennen.
Wie sollte eine Zusammenarbeit gestaltet werden, damit die Ziele erreicht und die „guten Momente“ erhöht werden?	Im Idealfall sind wenige Erwachsene beteiligt, die dafür eng zusammenarbeiten.
Wer hat welche Aufgabe in dieser Konstellation?	Abmachungen zwischen den beteiligten Berufsgruppen, um die Ziele gemeinsam zu erreichen.

Die Funktion der Leitfragen war es, möglichst viele Daten über den Fall zu sammeln (vgl. Publikationen zu datenbasiertem Arbeiten, z.B. Schildkamp, 2019; Wiesner & Schreiner, 2019).

Daten haben den Vorteil, dass sie helfen, Situationen nicht ausschliesslich aufgrund einzelner subjektiver Erfahrungen zu bewerten. Im vorliegenden Fall führte der leitfragengestützte Austausch dazu, dass sich im Laufe des Dialogs herausstellte, wie weiter verfahren werden kann:

Die Lehrpersonen arbeiten eng mit wenigen Assistent*innen zusammen und werden bei Bedarf gezielt durch Fachpersonen und Schulleitung unterstützt. Dadurch konnte gewährleistet werden, dass die Kinder feste und verlässliche Erwachsene an ihrer Seite hatten, dadurch fühlten sie sich sicherer. Die Erwachsenen konnten ihrerseits immer besser einschätzen, wann Situationen kommen, die zu Eskalationen führen können. Dadurch konnten sie die Kinder proaktiv schützen und mehr Ruhe in den Alltag zu bringen.

Die besondere Rolle der Schulführung

Insbesondere bei herausfordernden Situationen hat die Schulführung eine zentrale Rolle. Sie setzt Eckpunkte, koordiniert, ermöglicht Dialoge oder entscheidet über zusätzliche Hilfen. Im vorliegenden Fall orientierte sich die Schulleiterin an folgenden fünf Leitplanken:

1. Keine separative Lösung in den Austausch einbringen

Sobald in einer Diskussion die Option „das Kind geht irgendwo an einen geeigneteren Ort“ zur Sprache kommt, kann schwierig werden, sich auf mögliche innerschulische Lösungen zu konzentrieren. Gerade dann, wenn die Ohnmachtsgefühle stark sind, kann ein Sog entstehen, der sehr mächtig wird. In vielen Fällen sind Regelschulen tragfähiger als Sonderschulen, dort gibt es viele andere Vorbilder, die helfen können.

2. Sich nicht von zweifelnden, drängenden separativ denkenden Stimmen irritieren lassen

Es gibt viele innere und externe Stimmen, die den eingeschlagenen Weg anzweifeln, wie zum Beispiel: „Die Kinder sind nicht geeignet für eine so grosse Klasse“, „Die anderen Kinder kommen zu kurz“, „Es geht wirklich nicht mehr, jetzt musst du endgültig handeln“, „Pass auf, dass die Leute nicht kündigen“ etc. In diesen Situationen ist es unglaublich schwierig, auf dem Weg zu bleiben.

3. Klassenlehrpersonen führen

Insbesondere die Klassenlehrpersonen sind besonders gefordert. Ihnen zu zeigen, dass sie Rückhalt haben, zum Beispiel durch regelmässige kurze informelle Gespräche oder der zeitweiligen Übernahme der Elternkommunikation, aber auch durch den sanften Hinweis, dass die Kinder bleiben und es die Aufgabe der Schule ist, das zu gewährleisten.

4. Das System und die damit verbundenen Ressourcen einbeziehen

Oftmals stehen mehr Ressourcen zur Verfügung, als es auf den ersten Blick scheint. Wenn es Führungspersonen gelingt, aufzuzeigen, wie diese genutzt werden können, kann das für alle Beteiligten entlastend sein. Hier einige Beispiele:

- Die übergeordneten Stellen durch regelmässige Gespräche einbeziehen und gemeinsam darüber beraten, welche Ressourcen zur Verfügung stehen.
- Regelmässige Interventionen mit dem betroffenen Team ermöglichen und einfordern. Immer mit dem Ziel, alle zum Mitdenken und Mithalten zu bringen.
- Supervision oder andere Unterstützung durch externe Stellen organisieren und anbieten, zum Beispiel durch Autismus-Fachexpert*innen.
- Eine enge und möglichst vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern schaffen und diese bitten, das Kind in herausfordernden zu übernehmen.
- Schül*innen und/oder Zivildienstleistende sorgfältig auf entsprechende Situationen vorbereiten und wo immer möglich begleiten.

5. Sich als Schulleiter*in selbst Rückhalt suchen

Herausfordernde Situationen sind leichter zu lösen, wenn es ein Netzwerk gibt, das auch kurzfristig kontaktiert werden kann. Gerade dann, wenn die externen und inneren zweifelnden Stimmen laut sind, ist es wichtig, nicht alleine zu sein. Daher hat sich die Leitung in den letzten Monaten ein Netzwerk geschaffen, das sie kurzfristig beiziehen kann.

Umsetzung im Alltag

Im konkreten Alltag lief die Umsetzung so, dass die kleinen Teams die Kinder zunehmend eng begleiten konnten. Während des Unterrichts waren immer mindestens zwei Personen im Raum: eine Lehrperson und eine Assistentin oder ein Zivildienstleistender. Dadurch gelang es mehr und mehr, die beiden Kinder zu integrieren.

Die erhoffte Wirkung bestätigte sich: Die Kinder konnten sich aufgrund der Verlässlichkeit besser orientieren und die Erwachsenen immer besser einschätzen, wann Situationen kommen, die zu Eskalationen führen können. Nach einigen Wochen verzichteten die Lehrpersonen sogar zeitweise auf die Assistentinnen, damit diese an anderer Stelle eingesetzt werden konnten.

Die Schulleiterin wiederum begleitete die Erwachsenen eng. Bei einem Unterrichtsbesuch konnte sie einen gut strukturierten Unterricht in der Klasse des älteren Kindes beobachten. Der Junge sass an einem eigenen Tisch und hatte einen Ohrschutz an. Er erledigte seine Aufgaben gut, in einer offenen Sequenz redete er dreimal rein. Jedesmal deutete die Lehrperson mit der Hand darauf hin, dass er aufstrecken solle. Sofort hielt er sich daran. Sie rief ihn erst

nach zwei weiteren Kindern auf, sodass er diese Wartezeit aushalten musste. Er hielt es gut aus, was früher zur Eskalation führte.

Im Nachgespräch meinte die Lehrperson, dass sie nun in der Vorbereitung des Unterrichts mehr auf die Bedürfnisse des Kindes acht gebe. So fest strukturiert und rituell zu unterrichten, sei zwar nicht ihre Art, sie stelle jedoch fest, dass diese Art zu unterrichten für alle Kinder gut sei. Abschliessend meinte sie:

„Es ist das beste, was mir passieren konnte, ich bin froh, weil ich so viel gelernt habe, aber es war schon knallhart. Heute kann ich viel gelassener [...] arbeiten“.

Mehr und mehr zeigte sich, dass die herausfordernden Situationen ein Katalysator für Unterrichtsentwicklung sein können.

Und unerwartet kam eine schriftliche Rückmeldung des Vaters, der deutlich machte, wie wichtig es für ihn ist, dass seine Kinder an der Schule bleiben dürfen:

„Ich bin sehr dankbar, dass wir nach einer sehr herausfordernden Phase nun wieder zu etwas Stabilität zurückfinden konnten. Beide Kinder gehen sehr gerne zur Schule und berichten regelmässig und stolz über ihre Projekte und Lernerfolge. [...]

Dass wir uns nun wieder auf positiven Pfaden bewegen können, ist zu grossen Teilen dem hohen Engagement und der Professionalität des gesamten Teams der Schule geschuldet. Darauf dürfen Sie zurecht stolz sein und dafür möchte ich mich auch bedanken. Ich sehe es nicht als selbstverständlich an, dass komplexe Organisationssysteme den Willen und die Durchhaltefähigkeit aufbringen, Krisen durchzustehen und individuelle Lösungen zu finden.

Meinen herzlichen Dank und meine Wertschätzung gebührt Ihnen und Ihrem gesamten Team, welche sich täglich sehr engagiert für die Bildung meiner und allen anderen Kindern im Quartier einsetzen“.

Auch wenn dieser Fall sich ausserordentlich erfreulich entwickelt hat, ist die Schule schon mit dem nächsten Fall beschäftigt. Dieses Mal handelt es sich um einen Jungen, der sich verweigert und bei denen die bisher getroffenen Massnahmen bislang nicht greifen. Und wieder stellt sich die Frage, welche Massnahmen helfen, um sowohl das Kind wie auch die beteiligten Erwachsenen so zu unterstützen, damit die Schule ein „guter Ort“ für alle ist.

Literaturverzeichnis

- Nonaka, I., Takeuchi, H. & Mader, F. (2012). *Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen* (2. Aufl.). Management. Campus.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research* 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Vereinte Nationen. (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Abgeschlossen in New York am 13. Dezember 2006* [In Kraft getreten für die Schweiz am 15. Mai 2014]. Vereinte Nationen. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de>
- Vereinte Nationen. (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015*. Vereinte Nationen. <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>
- Vereinte Nationen. Ausschuss für die Rechte des Kindes. (2021). *Schlussbemerkungen zum fünften und sechsten Staatenbericht der Schweiz*. Vereinte Nationen. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/kinderrechte.html>
- Weick, K. E. & Sutcliffe, K. M. (2016). *Das Unerwartete managen: Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen* (3., vollständig überarbeitete Auflage). Schäffer-Poeschel.
- Wiesner, C. & Schreiner, C. (2019). Implementation, Transfer, Progression und Transformation: Vom Wandel von Routinen zur Entwicklung von Identität. Von Interventionen zu Innovationen, die bewegen: Bausteine für ein Modell zur Schulentwicklung durch Evidenz(en). In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 79–140). Waxmann.

Anmerkungen

¹ Der Beitrag wurde in Zusammenarbeit mit einer Schulleitungsperson geschrieben. Damit weder der Fall noch die beteiligten Personen erkannt und damit geschützt werden, wird die Schulleitungsperson nicht in der Autorenschaft geführt.

² Die Namen und Alter der Kinder wurden geändert.

Autor

Frank Brückel, Prof. Dr.,

arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich im Arbeitsschwerpunkt Schulentwicklung.

Dabei unterstützt er Gemeinden und Schulen bei den unterschiedlichsten Veränderungspro-



zessen. Sein besonderes Interesse liegt dabei im Wissenstransfer von Forschungswissen in die tägliche Schulentwicklungsarbeit.

Kontakt: frank.brueckel@phzh.ch

Daniela Schädeli
Universität Bern

Adrian Ritz
Universität Bern

Schulleitungen und der Wert ‚Care‘

Ein ambivalentes Verhältnis

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a255>

Werte prägen Einstellungen, Reden und Handlungen von Schulleiter*innen. Der Wert ‚Care‘, also die Orientierung an den Bedürfnissen des Einzelnen, wird als Leitprinzip für Schulleiter*innen verstanden. Aber wie wichtig wird der Wert ‚Care‘ von den Schulleitungen selbst eingeschätzt? In einer Onlinebefragung unter Schulleiter*innen der Deutschschweiz (n=404) wurde der Wert ‚Care‘ auf drei Arten gemessen. Die Messungen sollen die Bedeutung von ‚Care‘ als Bezugsnorm für Entscheidungen aufzeigen. Die Ergebnisse sind ambivalent, denn die Wertehierarchien weichen maximal voneinander ab. Die Diskussion zeigt mögliche Erklärungen auf, u.a. indem sie die soziale Erwünschtheit von ‚Care‘ als Bestandteil einer zeitgemäßen Orientierung am Individuum darstellt. Schließlich wird die Frage aufgeworfen: Inwieweit ist es überhaupt wünschenswert, dass ‚Care‘ die wichtigste Bezugsnorm für Schulleiter*innen ist?

Schulleitung, Werte, Fürsorge, Individualisierung, Entscheidungsverhalten

„Wenn es einen moralischen Imperativ für den Beruf [der Schulleitung] gibt, dann ist es der, im ‚besten Interessen des Schülers, der Schülerin‘ zu handeln.“
Shapiro & Stefkovich, 2011

Der Wert von ‚Care‘

„Nobody cares!“ klagt Nel Noddings in ihrem Werk *Caring – the feminine approach to ethics and moral education* (1984, S.7). Sie formuliert damit eine Kritik an den zunehmend bürokratischen Verfahren und Vorschriften im Bildungswesen und plädiert für die Orientierung am Wert der Beziehung und des ‚Sich-Kümmerns‘ in der Schule. Sich zu kümmern und jemanden zu umsorgen, wird hier in einem relationalen Verhältnis verstanden. Dies bedeutet, dass das

Wohlergehen und die Ansichten anderer Personen persönlich wirklich interessieren. In diesem Sinne wird ‚Care‘ im vorliegenden Beitrag mit ‚Fürsorge‘ übersetzt. Fürsorge basiert auf Empathie und Verantwortung für das Wohlergehen jedes Individuums. Sie konzentriert sich auf die Bedürfnisse und Wünsche des Individuums. In Entscheidungssituationen wird auf den Wert ‚Care‘ eingegangen, wenn die Bedürfnisse von Einzelpersonen berücksichtigt werden (Eyal et al., 2011).

Die Wertebasierung von Entscheidungen

Gerade auch die Schule, als Teil des öffentlichen Sektors, hat die Aufgabe, Werte wie Gerechtigkeit oder Gleichbehandlung im Selbstverständnis von Führungspersonen zu verankern. Der Bezug zu Werten ist das Herzstück der transformationalen Führung. Daher bezeichnen einige Wissenschaftler*innen die transformationale Führung als ‚wertebasierte Führung‘ (Ritz & Thom, 2019). Es ist deswegen essenziell für Führungspersonen zu verstehen, dass Werte tiefliegende Motive widerspiegeln und als „Handlungsleitfäden“ Einstellungen, Aussagen und Handlungen prägen (Stefkovich & Begley, 2007). Die Wertebasierung von Entscheidungen wird v.a. in Situationen deutlich, in welchen es keine allgemeingültigen Regeln und Vorgaben gibt, welche das Denken und Handeln von Führungspersonen leiten und in denen gewisse Ansprüche im Widerspruch stehen.

Schulleiter*innen verfügen in der Gestaltung ihrer Aufgaben über Autonomie und Ermessensspielraum. Aufgrund von Gesetzen und Lehrplänen, aber auch aufgrund der pädagogischen Freiheit der Lehrpersonen und der Forderungen der Eltern und weiterer Interessengruppen, agieren Schulleiter*innen jedoch ständig in einem Spannungsfeld. Schulen sind daher Orte der Widersprüche und Schulleiter*innen müssen viele Entscheidungen auf der Grundlage ihrer Werte treffen (Karadag & Tekel, 2020).

Das Individuum als Bezugsnorm

Die Betonung des Individuums ist ein Zeichen unserer Zeit (Herzog, 2018). Einerseits ist das Individuum selbst angehalten, sich ständig zu optimieren und zu entwickeln und andererseits sollen Führungs- und Betreuungspersonen sich besonders um jedes Individuum kümmern (Höhne, 2015; Noddings, 2005). Diese Selbst- und Fremdfürsorge können als zwei Seiten derselben Medaille betrachtet werden. Die Betonung des Individuums macht auch vor der Schule nicht Halt und bewirkt eine stärkere Fokussierung auf die Rechte und Bedürfnisse der Einzelnen. Dabei wird in der Literatur der Wert ‚Care‘ auch bezeichnet als „best interest of the student“ und als eine der Hauptbezugsnormen für Entscheidungen von Schulleiter*innen dargestellt (Stefkovich & Frick, 2021; Stefkovich & Begley, 2007). Hier wird die Fürsorge für das Wohlergehen des Individuums zusätzlich auf die spezifische Gruppe der Schüler*innen reduziert.

Die Wichtigkeit des Werts ‚Care‘

Um mehr über die wahrgenommene Wichtigkeit des Werts ‚Care‘ in Entscheidungen herauszufinden, wurde im Frühling 2022 im Rahmen eines Dissertationsprojekts am Kompetenzzentrum für Public Management der Universität Bern eine Befragung von Schulleiter*innen öffentlicher Regelschulen in der Deutschschweiz durchgeführt. Es wurden nur vollständige Fragebögen in die Auswertung einbezogen (n=404). Die Stichprobe besteht aus 55,7 % Schulleiterinnen und 44,1 % Schulleitern (0,2 % machten keine Angaben zum Geschlecht). Die Schulleitungen sind durchschnittlich zehn Jahre im Amt, führen im Durchschnitt 31 Lehrpersonen alleine oder in einer Co-Leitung und arbeiten mit einem Arbeitspensum von 74 % (Streuung 15–100 %).

Die implizite und die explizite Messung von Werten

Da Werte unsichtbare theoretische Konstrukte sind, muss ihre Existenz auf unterschiedliche Art erfasst werden. Sie können beispielsweise durch Verbalisierung der Befragten selbst (Selbstauskunft) oder durch exemplarische Szenarien mit Wertebezug veranschaulicht werden. Die Messarten der durchgeführten Studie setzen sich aus zwei expliziten und einer impliziten Messweise zusammen. Die Begriffe implizit und explizit sagen etwas darüber aus, wie ein psychologisches Konstrukt gemessen wird (Fazio & Olson, 2003). Die direkte Messung von Werten durch Selbstauskunft wird als explizit und die indirekte Messung, z.B. durch exemplarische Szenarien, wird als implizit bezeichnet (Greenwald & Banaji, 2017). In der Folge werden die drei Messarten genauer beschrieben:

- Rangliste (explizit): Die Schulleiter*innen rangieren den Wert ‚Care‘ nach Wichtigkeit im Vergleich zu den Werten Chancengerechtigkeit, Fürsorge, Gemeinwohl, Gemeinschaft und Professionalität. Der wichtigste Wert wird auf Position 1 gelegt, der zweitwichtigste Wert auf Position 2 usw.
- Bewertung (explizit): Die Schulleiter*innen beurteilen auf einer 7-Punkt-Likert Skala von 1 = sehr wichtig bis 7 = sehr unwichtig den Wert ‚Care‘.
- Wahl (implizit): Die Schulleiter*innen entscheiden sich in zehn zufällig zugewiesenen Entscheidungsszenarien jeweils für eine von zwei Wahloptionen. In den Szenarien und Wahloptionen ist fünf Mal der Wert ‚Care‘ enthalten (siehe z.B. Abbildung 1). Die Szenarien basieren auf den Situationen von Eyal et al. (2011) und wurden für die vorliegende Studie übersetzt und in Zusammenarbeit mit mehreren Schulleitungen für den Deutschschweizer Kontext validiert.

Eine Schule will neu ihren Schwerpunkt auf die Querschnittskompetenz „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ legen und organisiert dazu eine dreitägige Weiterbildung für alle Lehrpersonen. Eine Lehrperson, welche in zwei Jahren pensioniert wird, fragt bei der Schulleitung nach, ob sie wirklich noch die drei Tage an die Weiterbildung kommen müsse, da sie ja die Inhalte nicht mehr vollumfänglich umsetzen können.

Option A (Wert Fairness): Die Lehrperson muss die Weiterbildung besuchen.

Option B (Wert ‚Care‘): Die Lehrperson muss die Weiterbildung nicht besuchen.

Abb. 1: Entscheidungsszenario mit Wahloptionen aus der Schulleitungsbefragung

Die Wertehierarchie als Orientierung in Entscheidungen

In diesem Artikel wird davon ausgegangen, dass sich explizit (Bewertung und Rangliste) und implizit (Wahl) gemessene Werte je hierarchisch ordnen lassen und demnach die Position des Werts ‚Care‘ in Relation zu den anderen Werten bestimmt werden kann (Schwartz & Inbar-Saban, 1988). Wertehierarchien können für Führungspersonen die Wichtigkeit eines Wertes sichtbar machen und als Leitprinzipien für Entscheidungen dienen (Schwartz, 1996).

Zusätzlich zu den drei Messarten der sechs Werte von Schulleitungen wurden Kontrollvariablen erhoben, welche zur Beschreibung der Stichprobe dienen. Der Titel von Nel Noddings Werk (1984) beinhaltet zudem den Hinweis, dass sie den Wert ‚Care‘ als weiblich ansieht. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse auch nach Geschlechtern getrennt analysiert.

Die Ambivalenz des Werts ‚Care‘

Die Ergebnisse der Befragung zeichnen ein ambivalentes Bild bezüglich der wahrgenommenen Wichtigkeit des Werts ‚Care‘ (Tabelle 1). In der Rangliste liegt der Wert ‚Care‘ auf Rang 1 und in der Bewertung auf Rang 6. Bei den Entscheidungsszenarien wurde von 4040 Wahloptionen 700 Mal der Wert ‚Care‘ gewählt (Rang 4).

Messung Wert ‚Care‘	Explizit				Implizit	
	Rangliste (Rang 1-6, 1= am wichtigsten)		Bewertung (7-Punkt-Likert Skala, 1= sehr wichtig)		Wahl (Häufigkeit der Wahl des Werts ,Care‘)	
	M ^a (SD ^b)	Rang ^c	M (SD)	Rang	Häufigkeit	Rang
Gesamtstichprobe	2.72 (1.77)	1	2.51 (1.09)	6	700	4
	n ^d =400		n=404		n=4040	
Schulleiterinnen	2.72 (1.70)	1	2.48 (1.08)	6	382	3
	n=221		n=225		n=2250	
Schulleiter	2.74 (1.85)	1	2.57 (1.09)	6	317	4
	n=178		n=178		n=1780 ^e	

^aM= Mittelwert/ ^bSD= Standardabweichung/ ^cRang= Position in Wertehierarchie (Rang 1-6)/ ^dn= Anz. Personen oder Wahloptionen der (Teil-) Stichprobe/ ^eSample: Eine Person gab kein Geschlecht an, daher fehlen 10 Wahlen

Tabelle 1: Explizite und implizite Messresultate von ‚Care‘ nach Geschlecht

Die Ergebnisse nach Geschlecht aufgeteilt zeigen nur bei der impliziten Wahl einen Rangunterschied von einer Position. Die expliziten Werte zeigen keinen Unterschied in den Rängen im Vergleich zur Gesamtstichprobe. Bei den Mittelwerten lässt sich zwar feststellen, dass die Schulleiterinnen den Wert ‚Care‘ als minimal wichtiger bewerten und sich darin auch mehr einig sind (tiefere Standardabweichung) als ihre Kollegen. Die Mittelwertsunterschiede beider Vergleiche sind jedoch statistisch nicht signifikant. Dies bedeutet, dass Schulleiterinnen implizit gemessen den Wert ‚Care‘ als wichtiger erachten als ihre Schulleitungskollegen, es jedoch explizit gemessen in der Beurteilung des Werts ‚Care‘ keinen geschlechtsspezifischen Unterschied zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern gibt.

Erklärungsansätze für die Ambivalenz

Die Daten zeigen einen grossen Unterschied in den zwei expliziten Messungen des Werts ‚Care‘. Die beiden Messungen weichen mit dem ersten und letzten Rang maximal voneinander ab. In der Folge werden mögliche Erklärungsansätze für diesen Unterschied diskutiert.

Die soziale Erwünschtheit des Werts ‚Care‘

Da die Messung durch eine Rangliste die Präferenz der Werte deutlich offenbart, ist diese Art der Messung anfällig für eine Verzerrung durch soziale Erwünschtheit (Häder & Kühne, 2009). Soziale Erwünschtheit bedeutet, dass die Schulleitungen annehmen, dass der Wert ‚Care‘ gesellschaftlich gesehen sehr wünschenswert für ihre Arbeit ist, weshalb sie diesen Wert in der Rangliste als am wichtigsten bewerten (Kluckhohn et al., 1951). Zudem kann auch der allgemeine Trend zur Individualisierung in den Schulen dazu beigetragen haben, dass die Schullei-

ter*innen den Wert ‚Care‘, im Sinne von der Orientierung am Individuum, als essenziell ansehen. Dies deckt sich mit der Literatur, welche den Schulleitungen „the best interest of the student“, also den individuellen Schüler oder die einzigartige Schülerin, als wichtigste Bezugsnorm zuschreibt (Stefkovich & Frick, 2021; Stefkovich & Begley, 2007).

Bei der Bewertung kann der hierarchische Rang einzelner Werte nur über die gesamte Stichprobe ermittelt werden, denn eine einzelne Schulleitung kann jeden der abgefragten Werte als gleich wichtig, zum Beispiel mit 3 = eher wichtig, bewerten. Allgemein werden Werte als wünschenswert und wichtig angesehen (Schwartz & Bardi, 2001). Auf der 7-Punkt-Likert-Skala beurteilten 345 Schulleitungen den Wert ‚Care‘ als eher bis sehr wichtig, 36 Schulleitungen waren unentschieden und nur 23 Schulleitungen fanden den Wert ‚Care‘ eher bis sehr unwichtig. Der Grad der Wichtigkeit des Wertes ‚Care‘ lässt sich in der Bewertung nur über die gesamte Stichprobe eruieren und ist somit weniger anfällig für soziale Erwünschtheit.

Aus diesem Grund lässt sich anhand der erhobenen expliziten Wertehierarchien interpretieren, dass die Messung der sozial erwünschten Wichtigkeit durch die Rangliste, die tatsächliche Wichtigkeit der Werte aber durch die Bewertung abgebildet wird. Dies bedeutet für die Ergebnisse dieser Schulleitungsbefragung, dass der Rang 1 in der Rangliste eher die erwünschte Wichtigkeit von ‚Care‘ abbildet und der Rang 6 in der Bewertung eher die tatsächliche Wichtigkeit.

Das implizite Messergebnis der Entscheidungsszenarien (Rang 4) weist dem Wert ‚Care‘ eine mittlere Wichtigkeit zu. Da die Szenarien den Wert ‚Care‘ zu den fünf anderen Werten in Bezug setzten und zudem der Wert ‚Care‘ in den Szenariobeschreibungen integriert war, kann soziale Erwünschtheit eher ausgeschlossen werden. Die Schulleiter*innen wählten eher jene Option, welche ihnen schlüssiger und persönlich wichtiger erschien. Eine ähnliche implizite Messung wurde 2011 mit israelischen Schulleitungen (n=52) durchgeführt (Eyal et al., 2011). In dieser Erhebung wurde der Wert ‚Care‘ ebenfalls mit einer mittleren Wichtigkeit bewertet (Rang 3).

Schlussfolgerung

Die vorliegende Studie zeigt anhand unterschiedlicher Messverfahren des Werts ‚Care‘ eine differenzierte Betrachtung von Nel Noddings Ausruf „Nobody cares“ auf. Schulleiter*innen haben ein ambivalentes Verhältnis zum Wert ‚Care‘. Einerseits wird ‚Care‘ vor allem als wünschenswerte Bezugsnorm beurteilt, andererseits wird ihr nur eine mittlere Wichtigkeit im Vergleich zu anderen Werten attestiert und in konkreten Entscheidungsszenarien wird klar weniger häufig, als es zu vermuten wäre, danach entschieden. Das bedeutet zwar nicht, dass sich Schulleiter*innen nicht kümmern, doch die Schlussfolgerung liegt nahe, dass der Wert ‚Care‘ im Alltag von Schulleiter*innen hart bedrängt wird. Das heisst, die individuumszentrierte Perspektive sieht sich in Konkurrenz zu anderen Werten wie Chancengerechtigkeit, Fürsorge, Gemeinwohl, Gemeinschaft und Professionalität.

Kritisch betrachtet weist die hohe Bedeutung des Werts ‚Care‘ im Bildungswesen auf einen nicht unerheblichen Anteil an organisationspolitischer Rhetorik im Gegensatz zum wirklichen ‚Sich-Kümmern‘ um das Wohlergehen des Individuums hin (Stefkovich & Begley, 2007). Noddings (2005) übt Kritik an den zunehmenden bürokratischen Verfahren und Vorschriften im Bildungswesen. Vor dem Hintergrund dieser Kritik und der dargestellten Studienergebnisse lassen sich für künftige Forschungsarbeiten zwei wegweisende Fragen formulieren: Erstens, unter welchen Bedingungen kann dem Wert ‚Care‘ eine unbedingte Wichtigkeit zugeordnet werden, wenn der Schullalltag im öffentlichen Bildungswesen ebenso anderen Werten Rechnung tragen muss? Und zweitens: Inwiefern sind Verfahren und Prozesse im öffentlichen Bildungswesen hinderlich für den Wert ‚Care‘ – oder können sie sogar zur Unterstützung des Werts herangezogen werden, wenn es um eine stärkere Werteumsetzung geht? Gerade aus der Perspektive von Schulleitungen erscheint letzterer Aspekt besonders relevant. Um mehr über die Ambivalenz bezüglich des Werts ‚Care‘ im Schulkontext zu erfahren und seine Verankerung im Schullalltag zu stärken, ist also weiterführende Forschung und die bewusste Auseinandersetzung mit dem Wert von ‚Care‘ in der Schulleitungspraxis dringend nötig.

Literaturverzeichnis

Eyal, O., Berkovich, I., & Schwartz, T. (2011). Making the right choices: Ethical judgments among educational leaders. *Journal of Educational Administration* 49(4), 396–413.
<https://doi.org/10.1108/09578231111146470>

Fazio, R. H., & Olson, M. A. (2003). Implicit Measures in Social Cognition Research: Their Meaning and Use. *Annual Review of Psychology* 54(1), 297–327.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145225>

Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (2017). The implicit revolution: Reconceiving the relation between conscious and unconscious. *American Psychologist* 72(9), 861–871.
<https://doi.org/10.1037/amp0000238>

Häder, M., & Kühne, M. (2009). Die Prägung des Antwortverhaltens durch die soziale Erwünschtheit. In M. Häder & S. Häder (Hrsg.), *Telefonbefragungen über das Mobilfunknetz* (S. 175–186). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91490-9_13

Herzog, W. (2018). *Funktionsdifferenzierung in Schulen zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung – ein pragmatischer Vorschlag*. http://l-sz.ch/wp-content/dateien/intern/diverse_doku/Funktionsdifferenzierung-in-Schulen-Walter-Herzog-2018.pdf

Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Springer Fachmedien.

Karadag, E., & Tekel, E. (2020). Investigation of ethical dilemmas of school principals: Comparing Turkish and Canadian principals. *Asian Journal of Business Ethics* 9(1), 73–92.
<https://doi.org/10.1007/s13520-020-00100-z>

- Kluckhohn, C., Murray, H. A., Sears, R. R., Sheldon, R. C., Stouffer, S. A., Tolman, E. C., & Allport, G. W. (1951). 2. Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. A. Shils (Hrsg.), *Toward a General Theory of Action* (S. 388–433). Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>
- Mayeroff, M. (1971). *On caring* (1st U.S. ed.). Harper & Row.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2005). Caring in education. *The encyclopedia of informal education*. www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm.
- Ritz, A., & Thom, N. (2019). *Public Management: Erfolgreiche Steuerung öffentlicher Organisationen*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Schwartz, S. (1996). Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems. In *The psychology of values: The Ontario symposium*, Vol. 8. (S. 1–24). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value Hierarchies Across Cultures: Taking a Similarities Perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32(3), 268–290. <https://doi.org/10.1177/0022022101032003002>
- Schwartz, S. H., & Inbar-Saban, N. (1988). Value self-confrontation as a method to aid in weight loss. *Journal of Personality and Social Psychology* 54(3), 396–404. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.396>
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2011). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas* (3rd ed). Routledge.
- Stefkovich, J. A., & Frick, W. C. (2021). *Best Interests of the Student: Applying Ethical Constructs to Legal Cases in Education* (3. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367816032>
- Stefkovich, J., & Begley, P. T. (2007). Ethical School Leadership: Defining the Best Interests of Students. *Educational Management Administration & Leadership* 35(2), 205–224. <https://doi.org/10.1177/1741143207075389>

Autor*innen

Daniela Schädeli

Seit 2020 Assistentin und Doktorandin am KPM der Universität Bern, davor seit 2014 Schulleiterin der Schulen Unterlangenegg und Roggwil; Autorin des Sachbuches *Traumberuf Schulleitung. Auf Denkreise durch den Berufseinstieg*; Mitglied des Redaktionsteams und Mitautorin von „Schule 21 macht glücklich. Vision Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz“. Kontakt: daniela.schaedeli@kpm.unibe.ch

Adrian Ritz

Ist Professor für Public Management und Geschäftsführender Direktor am KPM der Universität Bern, wo er an der Fakultät für Sozialwissenschaften und an der Juristischen



Fakultät lehrt; Autor von Artikeln in verschiedenen Fachzeitschriften und Handbüchern;
Mitautor des Buches *Public Management. Erfolgreiche Steuerung öffentlicher Organisationen*, welches inzwischen in der sechsten Auflage erschienen ist.
Kontakt: adrian.ritz@kpm.unibe.ch

Simone Gangl

Polytechnische Schule, Hartberg

Johanna E. Schwarz

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Petra Lichtenschopf

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Aspekte gesundheitsförderlichen Führungshandelns von Schulleitung

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a257>

Die Anforderungen, Erwartungen und Aufgabenfelder von Pädagog*innen gestalten sich mannigfaltig und Belastungen sind sowohl in der schwierigen Phase des Berufseinstieges als auch während der weiteren beruflichen Laufbahn evident. Schulleitungen spielen eine bedeutsame Rolle für die Erhaltung und Förderung der eigenen sowie der Gesundheit der Lehrenden und Lernenden an der Schule. Durch einen gesundheitsförderlichen Führungsstil können sie positiv und belastungsreduzierend auf die Menschen am Schulstandort einwirken, um deren Gesundheit und Ressourcen zu erhalten. Dieser Beitrag fokussiert auf ausgewählte Konzepte gesundheitsförderlichen Schulleitungshandelns im praktischen Umgang mit Mitarbeiter*innen.

Gesundheitsförderung, Salutogenese, Schulleitungshandeln

Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Schule als Aufgabe der Schulleitung

Anforderungsprofil und Aufgabenspektrum von schulischen Führungskräften erfordern vielseitige Kompetenzen, um die strukturellen, organisatorischen und personalentwickelnden Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. In einer Zeit mit komplexer werdenden Lebenssituationen rückt die Gesundheit der Menschen zunehmend in den Fokus der Betrachtung. Vor allem die Corona-Pandemie hat sowohl medial als auch im sozialen Umgang miteinander innerhalb weniger Monate enorme Veränderungen und Verunsicherungen mit sich gebracht.

Die Funktion der Schulleitung erfährt einen enormen Bedeutungszuwachs und die Gesundheitsförderung für die ganze Schule, also für Lehrende ebenso wie für Schüler*innen und sich selbst, zählt zu einer ihrer verpflichtenden Hauptaufgaben (Kieschke & Krumrey, 2019; Gerick, 2021). Krause & Dorsemagen weisen bereits 2011 darauf hin, dass die Gesundheitsförderung der Lehrpersonen – im Schatten des vorrangigen Zieles der Steigerung der Bildungsqualität – vernachlässigt behandelt wird. Sie attestieren Handlungsbedarf und verweisen auf eine Anzahl von Belegen, dass psychische Belastungen im Lehrerberuf die Leistungsfähigkeit der Lehrenden beeinträchtigen.

Die Gesundheit der Lernenden ist von jener der Lehrenden nicht getrennt, sondern vernetzt zu sehen. Ein gesundheitsförderlicher, partizipativ angelegter Schulentwicklungsprozess, in dem ein strukturiertes, prozesshaftes Vorgehen auch auf das Verhalten der Pädagog*innen wirkt, sieht die Servicestelle Gesunde Schule vom österreichischen Sozialversicherungsträger als besten Weg zur Gesundheit von Lehrkräften. Eine dieses Vorhaben offensiv unterstützende Schulleitung und beispielsweise Hinzuziehung externer Entwicklungsbegleitung zeigen sich dabei wirksam und hilfreich. Auf diesem Weg können sich Gesundheitsförderung und -management zu wesentlichen Elementen des schulischen Qualitätsmanagements herausbilden. Die gesundheitliche Situation von Lehrenden muss vom Beginn an bei Berufseinsteiger*innen über die gesamte berufliche Karriere gefördert und unterstützt werden, bis zum Ende der beruflichen Karriere, um die Gesundheit von länger im Schuldienst stehenden Lehrpersonen möglichst lange zu erhalten (Servicestelle Gesunde Schule, 2020).

Gesundheitsförderliche Führung von Mitarbeiter*innen

Gesundheitsförderung wird ein Qualitätskriterium von Schule, sie stellt eine Führungsaufgabe der Schulleitung für andere und sich selbst dar. Während der Pandemiezeit kam es beinahe überall zu Unterbrechungen bzw. Störungen bewährter Abläufe und Entscheidungs-routinen, was zu Verunsicherung und Belastungssituationen führte (Huber, 2022).

Der Einsatz neuer Medien führte zu einer höheren Verfügbarkeit von Personen. Schulleitungen müssen in Krisenzeiten Entscheidungen fällen, wobei noch auf wenig oder keine Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, was bei mehr als der Hälfte der Schulleitenden zu hohem Belastungsempfinden führte. Auch das Belastungserleben von Mitarbeitenden an Schulen hat in diesem Zeitraum kontinuierlich zugenommen (Huber, 2022).

Die Gestaltung der Führungsrolle hat Auswirkungen auf die Gesundheit der Lehrenden und der Schulleitung selbst. Gerick (2021) fasst Faktoren gesundheitsförderlicher Führung aus verschiedenen Untersuchungen zusammen:

- Integration in den Kolleg*innenkreis und Förderung des Zusammenhalts
- Feedback und Anerkennung erbrachter Leistung
- Beteiligung an Entscheidungs- und Planungsprozessen
- Angebot von individuellen Weiterbildungsmöglichkeiten

- Vermittlung von Wertschätzung und Schaffen eines Vertrauensklimas
- Übertragung von Verantwortung auf Einzelne oder Teams
- Förderung des organisationalen Commitments, d.h. der Identifikation mit der Organisation
- Schaffung von Kommunikationsmöglichkeiten
- Integration von Gesundheitsförderung in die Leitlinien der Organisation
- wertschätzende Kommunikation und konstruktive Fehlerkultur (ebd., S. 63).

Schulleitungshandeln kann für Mitarbeiter*innen auch belastend und gesundheitsschädigend wirken. Faktoren können hier beispielsweise ein autoritäres Führungsverhalten, unzureichende Anerkennung von Leistungen, mangelhafte Informationsweitergabe, ein Übermaß an unsachlicher Kritik oder Einmischen in delegierte Aufgabenbereiche sein (ebd., S. 64).

Transformationale Führung

Das Führungskonzept der transformationalen Führung (u.a. nach Bass, 1985; Burns, 1978) baut nicht auf Belohnung und Bestrafung auf, sondern es orientiert sich an den Bedürfnissen der Geführten (Gerick, 2014, 2021).

Transformationale Führungskräfte verfügen über Charisma als Bestandteil ihres Führungshandelns und steuern Veränderungen effektiv. Sie fördern die Identifikation und das Leistungspotenzial der Lehrpersonen durch Innovationen und Qualitätsentwicklung. Diese Führungskraft wirkt über ein gutes Schul- und Lernklima sehr stark auf die Lehrenden und Lernenden z.B. durch die Entwicklung von Visionen, Zielen und verbindender Wertestrukturen sowie durch die Förderung einer kooperativen Lernkultur. Die Schulleitung nimmt Einfluss auf die Wert- und Zielvorstellungen des Kollegiums, stellt hohe Erwartungen an sich selbst als Schulleitung und an das Kollegium, vermittelt motivierende Zukunftsvisionen und regt an, Bestehendes kritisch zu hinterfragen und Lösungswege zu entwickeln. Über das Handeln der Schulleitung werden andere Menschen in der Schule motiviert, besondere Leistungen zu erbringen, es wird Vertrauen gefördert und die Arbeitszufriedenheit steigt (Schratz et al., 2016; Gerick, 2021).

Gerick (2021) hält unter Bezugnahme auf weitere Studien (u.a. Franke und Felfe, 2011) fest, dass drei Aspekte des Führungshandelns Potenzial haben, über das Wohlbefinden positiv auf die Gesundheit der Lehrpersonen zu wirken: der idealisierte Einfluss der Führungskraft durch z.B. vorbildhaftes Verhalten, die inspirierende Motivation durch z.B. attraktive Zukunftsvisionen und die individuelle Wertschätzung der Mitarbeiter*innen durch z.B. systematische individuelle Förderung. Als gesundheitsbelastend können vor allem hohe Leistungserwartungen (z.B. Teamgeist, Wir-Verständnis, gemeinsames Aufgabenverständnis) erlebt werden.

Salutogene Führung

Der salutogenen Führung liegt das Konzept der Salutogenese nach Antonovsky (1997) zugrunde, welches darauf abzielt, die Gesundheit von Pädagog*innen zu fördern und auf Dauer gut bewältigbare Arbeitsbedingungen herzustellen und zu gewährleisten. Hundeloh (2012) beschreibt salutogenes Schulleitungshandeln als ganzheitliches Gesundheitsmanagement, welches in alle Teilbereiche der Organisation, des Unterrichts, der Verwaltung und der Personalentwicklung einfließt und zur Förderung und Erhaltung von Wohlbefinden und Gesundheit der Pädagog*innen beiträgt. Als ein Teilbereich der betrieblichen Gesundheitsförderung kann das salutogene Leitungshandeln zur Aufrechterhaltung der Gesundheit von Mitarbeiter*innen wesentlich beitragen und die Qualität des Systems Schule steigern (Harazd, Gieseke & Rolff, 2009).

Die folgende Definition von Gesundheit beinhaltet die zentralen Aspekte der Salutogenese und unterstreicht die Bedeutung eines salutogenen Führungsstils zur Gesunderhaltung des Lehrerkollegiums:

Gesundheit bezeichnet den Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der dann gegeben ist, wenn sie sich in den physischen, psychischen, sozialen, emotionalen und ökologischen Bereichen ihrer Entwicklung in Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet. Gesundheit ist beeinträchtigt, wenn sich in einem oder mehreren dieser Bereiche Anforderungen ergeben, die von der Person in der jeweiligen Phase im Lebenslauf nicht erfüllt und bewältigt werden können. Die Beeinträchtigung kann sich, muss sich aber nicht, in Symptomen der sozialen, psychischen und physisch-physiologischen Auffälligkeit manifestieren. (Hurrelmann, 2000, S. 8)

Salutogene Führung zeichnet sich durch den Fokus der Schulleitung auf die Ressourcenstärkung und Verminderung von Belastungen im Lehrerkollegium aus (Rolff, 2010). Gesundheitsförderliches Schulleitungshandeln unterstützt die Mitarbeiter*innen in der Wahrnehmung des Kohärenzgefühls aus den drei Dimensionen Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit (Gerick, 2021).

Um das Gefühl der Verstehbarkeit zu fördern, pflegt die Schulleitung möglichst gute Informations- und Kommunikationswege, formuliert klare Aufgabenstellungen mit verständlichen Erklärungen und sorgt für Transparenz in ihren Entscheidungen. Um das Gefühl der Bewältigbarkeit bei den Lehrpersonen zu fördern, kümmert sich die Schulleitung um die Passung von Aufgabenstellungen und Personen, berücksichtigt deren Stärken und Schwächen und sorgt für Anerkennung und Feedback. Die Lehrkräfte sollen um die Unterstützung der Schulleitung wissen. Zur Förderung des Gefühls von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit begründen Schulleitende ihr Handeln, arbeiten mit dem Kollegium auf Visionen und Zielsetzungen hin und handeln selbst zielorientiert (Gerick, 2021; Gangl, 2022; Rolff, 2010).

Pädagog*innen erleben ihre Arbeitsbedingungen wesentlich angenehmer, wenn soziale Unterstützung seitens der Schulleitung erfolgt. An Schulen mit einem geringen Belastungsniveau der Lehrerschaft werden zur Gesundheitsförderung folgende Maßnahmen gesetzt (Rolff, 2010): Gesundheitsförderung wird als Teil der Schulentwicklung betrieben und ist im Leitbild

und Schulprogramm verankert. An der Schule gibt es ein Bewusstsein für Gesundheitsförderung und die Arbeitssituation an der Schule wird systematisch zu verbessern versucht. Es wird Wert auf eine Sensibilisierung für gesundheitsrelevante Themen (z.B. Bewegung, Selbstmanagement, Selbstfürsorge) gelegt und die Entwicklung von gesundheitsförderlichem Verhalten wird gefördert. Lehrkräfte werden in schulischen Problemsituationen unterstützt und es wird vermittelt, wie mit Belastungssituationen umgegangen werden kann.

Zusammenfassend gesagt unterstützen Schulleitungen, welche ein salutogenes Leitungshandeln praktizieren, das Kollegium bei der Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben. Durch die Vermittlung von Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit von Aufgaben entsteht weniger Beanspruchung und die tägliche Arbeit wird von den Pädagog*innen als tatsächlich weniger belastend wahrgenommen (Gangl, 2022).

Gesundheitsförderliches Schulleitungshandeln

Studien belegen, dass eine gesundheitsförderlich agierende Schulleitung eine harmonische zwischenmenschliche Beziehung zu ihren Mitarbeitenden pflegt, eine angenehme sowie wertschätzende Atmosphäre in der Schule schafft, immer ein „offenes Ohr“ hat, persönliches Interesse zeigt und stets Unterstützung bei Verwaltung und Administration anbietet. Weiters werden zeitliche und räumliche Strukturen zur Planung und Organisation sowie Teamsitzungen, Reflexionen und private Gespräche zwischendurch als gesundheitsförderlich und unterstützend angesehen. Es ist darauf zu schließen, dass eine unterstützende, kompetente, freundliche, empathische, organisierte und geplante Führung, welche auf gleicher Augenhöhe agiert und offen für Abweichungen und Kompromisse ist, förderlich für die Gesundheit ihres Kollegiums ist (Gangl, 2022).

Von Schulleitungen wird heute erwartet, mit divergierenden Erwartungen professionell – vor allem strategisch – umzugehen und sowohl den eigenen Belastungsgrad als auch jenen der Mitarbeiter*innen und anderer schulisch Beteiligter wahrzunehmen und für differenzierte Unterstützungs- und Entlastungsangebote zu sorgen (Huber, 2022).

Gerick (2021, S. 69) stellt aus der Perspektive salutogener Führung folgende Fragen an die Gegebenheiten von Kommunikation und Struktur, die dabei unterstützen, salutogenes Leitungshandeln zu entwickeln:

Drücke ich mich verständlich und strukturiert aus? Wissen die Lehrkräfte, dass sie meine Unterstützung haben? Habe ich eine Begründung gegeben bzw. die Bedeutsamkeit aufgezeigt? Verfügt die Schule über gute Kommunikationsstrukturen und ist Transparenz gegeben? Sind die Arbeitsabläufe ökonomisch gestaltet und werden Ressourcen optimal eingesetzt? Haben wir ein gemeinsames Ziel bzw. eine Vision, auf die wir zielstrebig hinarbeiten?

Welche Handlungsoptionen haben Schulleitungen, um gesundheitsförderlich an ihrem Schulstandort tätig zu werden? Zusammenfassend seien nun drei Kategorien von Unterstützung der Gesundheit von Mitarbeiter*innen dargelegt:

Unterstützung durch direkte Interaktion

Kieschke und Krumrey (2019) beschreiben die direkte Kommunikation mit den Kolleg*innen als gesundheitsförderlich. Diese soll wertschätzend, respekt- sowie vertrauensvoll gestaltet sein und diverse Unterschiede der Hierarchieebenen ausblenden. Rückmeldungen und Feedback sollen konstruktiv gegeben werden und in einen Dialog mit der betreffenden Lehrperson münden. Des Weiteren stellt echte Rückendeckung in Konfliktsituationen mit Erziehungsberechtigten, Schüler*innen und Kolleg*innen einen markanten Eckpfeiler der Unterstützung dar. Auch Offenheit für Kritik aus dem eigenen Kollegium trägt zur allgemeinen Gesundheitsförderung bei.

Burow (2016) beschreibt wirksame Unterstützung in diesem Bereich als informationelle Unterstützung, welche durch Ratschläge, Informationen sowie Vorschlägen zur Bewältigung von Problemen passiert.

Unterstützung durch Gestaltung der Arbeitsbedingungen

Dieser Bereich umfasst die umfangreiche Organisation der alltäglichen schulischen Arbeit. Hier sollen klare Regeln im Umgang mit Absenzen und Vertretungsunterricht herrschen, aktuelle Informationen und Neuigkeiten sollen an das gesamte Kollegium schnell und transparent weitergegeben werden und Stunden- sowie Raumplanungen gerecht geschehen.

Von großer Bedeutung sind die Unterstützung in der Weiterentwicklung der Teamzusammenarbeit sowie die Förderung von Gerechtigkeit und des Verfolgens von einheitlichen Zielvorstellungen.

Weiters sollen alle an Schule beteiligten Personen in den Prozess der Schulentwicklung eingebunden werden und an zielgerichteten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Abschließend zählen auch adäquate Arbeitsmittel und angemessene Ausstattung räumlicher Art sowie mit unterrichtlichen und technischen Hilfsmitteln zur Unterstützung durch die Schulleitung (Kieschke & Krumrey, 2019).

Hundeloh (2012) beschreibt die Schlüsselaufgabe der Organisation als Abstimmung und Koordination. Zur Gesunderhaltung sollen pädagogische Konferenzen, Teammeetings und Besprechungen effektiv, effizient und nur im notwendigen Ausmaß stattfinden. Delegationen sind unerlässlich und müssen sinnvoll sowie an Fähigkeiten und Fertigkeiten angepasst im System entwickelt und implementiert werden. Das gemeinsame Arbeiten an Zielen und Visionen fördert die Motivation sowie das Zusammengehörigkeitsgefühl der Schulgemeinschaft und gilt als gesundheitsförderlich.

Burow (2016) definiert den Bereich der „instrumentellen Unterstützung“ und meint damit eine zielführende und gerechte Aufgabenverteilung, Unterstützung sowie auch Mithilfe in arbeitsorganisatorischen und unterrichtlichen Belangen und die Ausstattung mit Ressourcen.

Emotionale Unterstützung und Vorbildfunktion

Die Vorbildfunktion, welche Schulleiter*innen einnehmen sollen, trägt maßgeblich zur Gesundheitsförderung des Kollegiums bei. Vorhaben, Visionen und Ziele wollen mit ganzer Überzeugung, Motivation und vollem Einsatz verfolgt und an die Pädagog*innen vermittelt werden. Nur so kann ein gutes Klima der sozialen Zusammenarbeit entstehen und als Basis für Weiterentwicklung und Wohlbefinden am Arbeitsplatz dienen (Kieschke & Krumrey, 2019).

Buraw (2016) meint, es liege an der Schulleitung selbst, von Beginn an eine Bindung an den Arbeitsplatz sowie ein Zugehörigkeitsgefühl zum Kollegium herzustellen. Positive Sozialkontakte sowie auch empathische Gefühle von Mitleid, Trost und Verständnis stärken die Gesundheit von Mitarbeitenden.

Für Hundeloh (2012) stellt die Förderung und Unterstützung der Selbstentwicklung der Lehrpersonen ein wichtiges Ziel für gesunde Schulen dar. Dazu braucht es Schulleitungen, welche durch Wertschätzung und Anerkennung des Geleisteten ein von Optimismus und Erfolgsoversicht geprägtes Schulklima schaffen. Sie wirken als Vorbild und Rollenmodell – hinsichtlich der fachlichen Kompetenz, des charakterlichen Verhaltens und der Bereitschaft, die eigenen Aufgaben zu erfüllen und die Verantwortung dafür zu übernehmen. Sie loben zwar, aber nur bei außergewöhnlichen Leistungen, setzen dadurch Maßstäbe und vermitteln Orientierungen. Sie interessieren sich für die Personen, die an ihrer Schule arbeiten und lernen und nehmen ihre Leistungen und auch Probleme wahr.

Aus dem Blickwinkel der Schulleitung dient die eigene Stressresistenz als Schutzfaktor vor überhöhtem Belastungsempfinden. Die Erfahrung sozialer Unterstützung aus dem Kollegium sowie die Wahrnehmung eines positiven Arbeitsklimas fördern eine hohe Arbeitszufriedenheit der Schulleitenden und mildern das Belastungserleben (Huber, 2022).

Fazit: Gesundheitsförderliches Schulleitungshandeln vom Beginn der Berufskarriere bis zum Ende praktizieren

Schulleitungshandeln kann für die Mitarbeiter*innen gesundheitliche Auswirkungen mit sich bringen. Die Orientierung der Schulleitung an Führungskonzepten wie die transformationale Führung und im Besonderen die Salutogenese haben das Potenzial, sowohl die eigene gesundheitliche Situation als auch die der Lehrpersonen positiv zu beeinflussen. Das Wohlbefinden hängt im Wesentlichen auch davon ab, ob die Aufgabenstellungen verstanden und als bewältigbar und sinnvoll angesehen werden. Leitfragen können der Schulleitung dabei helfen, die Entwicklung einer gesundheitsförderlichen positiv geprägten Schulkultur aktiv zu gestalten. Um Gesundheitsförderung in der Schule zum Entwicklungsthema zu machen, empfiehlt sich eine systematische Vorgehensweise entlang des Qualitätszyklus, wie es das Qualitätsmanagement an österreichischen Schulen (QMS) vorsieht.

Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. dgvt.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. Free Press.
- Burow, O.-A. (2016). *Wertschätzende Schulleitung: Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung. Wie Schulen zukunftsfähig werden*. Beltz.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Franke, F. & Felfe, J. (2011). How does transformational leadership impact employees psychological strain? *Leadership* 7(3), S. 295–316. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1742715011407387>. Abgerufen am 01.12.2022.
- Gangl, S. (2022). *Herausforderung Berufseinstieg. Zu den Belastungen von Junglehrer*innen einer Polytechnischen Schule und zur Rolle der Schulleitung hinsichtlich der Gesundheitsförderung*. Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Niederösterreich.
- Gerick, J. (2014). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung der Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Waxmann.
- Gerick, J. (2021). Gesundheitsförderliches Führen in Zeiten des Wandels. In Pädagogische Hochschule Oberösterreich (Hrsg.), *Gesundsein und Gesundbleiben im Schulalltag, Wissenswertes und Praktisches zur Lehrer*innengesundheit, Handreichung für gute, gesundheitsfördernde Schulen* (S. 62–70).
- Harazd, B., Gieske M. & Rolff, H.-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung*. Luchterhand.
- Huber, S. G. (2022). Die Erhaltung und Förderung der Gesundheit pädagogischer Führungskräfte. Welche Faktoren sind bestimmend für Gesundheitsförderung an Schulen? *b:sl* 17(1), 14–17. https://neu.slv-nrw.de/fileadmin/dateien/b-sl/bsl_01_2022.pdf. Abgerufen am 01.12.2022.
- Hundeloh, H. (2012). *Gesundheitsmanagement an Schulen: Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung*. Beltz.
- Hurrelmann, K. (2000). *Gesundheitssoziologie*. Juventa.
- Kieschke, U. & Krumrey, F. (2019). *Gesundheit und Gesundheitsförderung im Lehrberuf*. Kohlhammer.
- Krause, A. & Dorsemagen, C. (2011). Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer. In E. Bamberg, A. Ducki & A.-M. Metz, *Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt* (S. 139–157). Hogrefe. https://www.researchgate.net/publication/273796738_Gesundheitsforderung_fur_Lehrerinnen_und_Lehrer. Abgerufen am 01.12.2022.
- Rolff, H.-G. (2010). Salutogenes Leitungshandeln. *b:sl* 4(1), 14–15.
- Servicestelle Gesunde Schule (2020). *Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer*. <https://www.bvaeb.at/cdscontent/load?contentid=10008.734788&version=1617897912>. Abgerufen am 01.12.2022.
- Schatz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A.-C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S.G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Bruneforth, F. Eder & K. Krainer u.a. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015: Bd. 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 221–262). Leykam.

Autorinnen

Simone Gangl, BEd. MEd.

Seit Dezember 2019 Schulleiterin der Polytechnischen Schule Hartberg, davor seit 2014 Lehrerin am selben Standort. Absolventin des Schulmanagement-Hochschullehrganges mit Masterabschluss an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Kontakt: simone-gangl@gmx.at

Johanna Schwarz, Dr. BEd. MA

Seit 2018 als Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Schulentwicklungsberatung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich tätig. Schwerpunktbereiche sind Leadership, Qualitätsentwicklung und Schulentwicklungsberatung.

Kontakt: j.schwarz@ph-noe.ac.at

Petra Lichtenschopf, BEd. MA

Seit September 2021 als Schulentwicklungsberaterin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich tätig, Schwerpunktbereiche sind Schulentwicklungsberatung, Berufseinstieg sowie Qualitätsentwicklung an Schulen.

Kontakt: p.lichtenschopf@ph-noe.ac.at

Stephan Gerhard Huber

Johannes Kepler Universität Linz

Pädagogische Hochschule Zug

Nadine Schneider

Universität Erfurt

Pädagogische Hochschule Zug

Schulleiter*innen als multifunktionale Wunderwesen in der schulischen Caring Community?

10 Prämissen von Schulleitung zur Reflexion und Diskussion

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a268>

Die Anforderungen an Schulen und deren Führung sind größer denn je, müssen sie doch auf bildungspolitische, soziale, ökonomische, ökologische und kulturelle Veränderungen und Entwicklungen reagieren, mit ihnen Schritt halten, sie auffangen und auf sie vorbereiten, sie voranbringen oder ihnen gegebenenfalls auch entgegenwirken. Die wachsende Multikulturalität einer pluralistischen, postmodernen und globalisierten Gesellschaft bedingt eine Komplexitätszunahme in den meisten Lebensbereichen. So kann sich Schule längst nicht mehr als Institution verstehen, die einen fest gefügten Wissenskanon vermittelt, und sich auf die Akzeptanz tradierter Normen verlassen.

Wie gehen Schulleitungen mit diesen Anforderungen um? Sie sind keine multifunktionalen Wunderwesen. Sie wissen jedoch um die Aufgaben- und Rollenkomplexität und sind in der Lage, als Responsible Leader jeweils professionell und situationsangemessen zu agieren. Die nachfolgend präsentierten Prämissen von Schulleitung zeigen als Diskussionsgrundlage die breite Palette an Perspektiven und Möglichkeiten pädagogischer Führung auf.

Prämissen von Schulleitung, gute Führung, Kompetenzen von Schulleitung, Führungskompetenzen, Responsible Leadership

1. Aufgabenvielfalt führt zu Rollenkomplexität

Um das Spektrum an (alten und neuen) Aufgaben von Schulleitung in seinen unterschiedlichen Bezügen und in seiner Komplexität zu erfassen, greifen wir auf das Modell der Hand-

lungsfelder von Schulmanagement (Huber, 2022, weiterentwickelt seit 2003) zurück, das diese Aufgaben in Handlungsfelder differenziert. Ganz allgemein lassen sich die Aufgaben im Rahmen eines Schulmanagements zunächst als professionelles, also qualifiziertes, systematisches und zielgerichtetes Management der Arbeit von Schule verstehen – mit der Absicht, diese in ihrer Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln. Damit gemeint sind alle Maßnahmen, die zur Gestaltung und Optimierung von Schule und schulischen Prozessen beitragen; dazu gehören zentrale Aspekte wie die Planung, Organisation, Koordination, Steuerung und Kontrolle von Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsprozessen, also von zielgerichteten Lern- und Entwicklungsprozessen, sowie deren Diagnose, Analyse und Beurteilung und die Steuerung und (Weiter-)Entwicklung der Einrichtung (also der Schule als Organisation, als pädagogische Handlungseinheit (Fend, 1980) insgesamt.

Das in Abbildung 1 dargestellte Modell stellt die Qualität und Entwicklung von Schule als umfassende Kernaufgabe ins Zentrum und differenziert in konzentrischen Kreisen folgende Handlungsfelder: Unterrichten, Erziehen und Beraten im inneren Kreis, stark Bezug nehmend auf die Kerntätigkeiten von Schule und die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen und deren Eltern, Organisation, Personal und die Vernetzung in der Bildungslandschaft im mittleren Kreis als primäre Handlungsfelder in den Tätigkeiten von Schulleitung sowie Qualitätsmanagement (also Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) im äußeren Ring als alle anderen Handlungsfelder umspannende Aufgabe von Schulleitung, die stark beeinflusst wird von der Kultur der jeweiligen Organisation und diese wiederum beeinflusst resp. weiterentwickelt. Ziel aller Maßnahmen ist letztendlich immer, die Schüler*innen bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen.

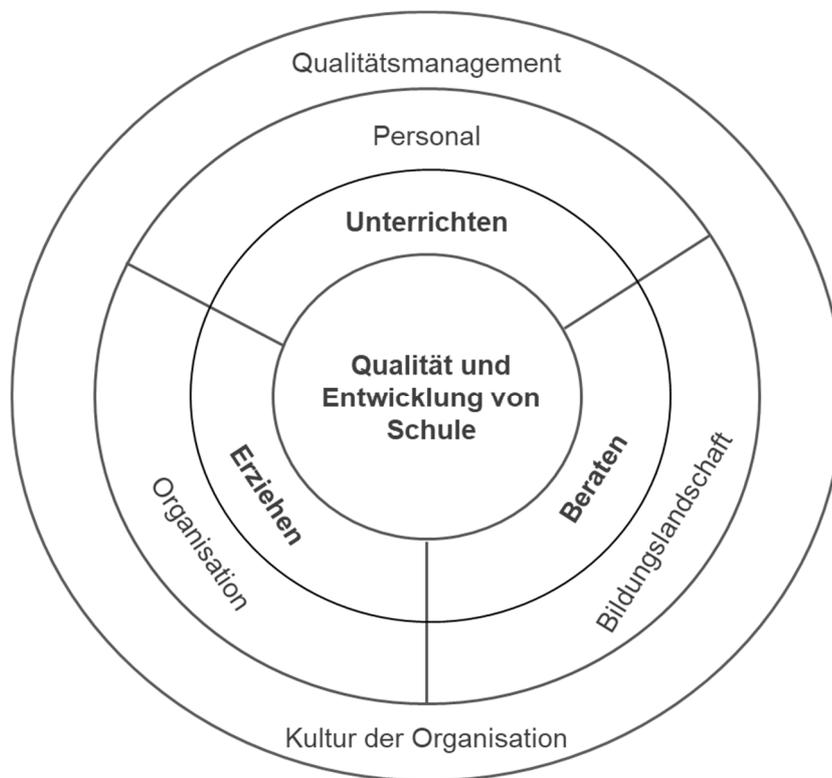


Abb. 1: Handlungsfelder von Schulleitung (nach Huber, 2022, weiterentwickelt seit 2003)

Traditionelle, teils veränderte und teils neue Aufgaben im Tätigkeitsspektrum von Schulleiter*innen adressieren teilweise unterschiedliche Rollenfacetten schulischer Führung, die nachfolgend in Form von 10 Prämissen ausdifferenziert werden.

2. Facetten schulischen Führungshandelns – 10 Prämissen

Die nachfolgend präsentierten Prämissen sind als grundlegende Führungsmaximen zu verstehen, die das Führungsspektrum und auch die unterschiedlichen Rollenfacetten im Schulleitungshandeln verdeutlichen¹. Sie basieren auf den Ergebnissen und Erkenntnissen aus verschiedenen empirischen Studien und wissenschaftlichen Beratungen und Begleitungen, die die Autor*innen in den letzten zwanzig Jahren im Projekt-Cluster „Wirksamkeit von Führungskräfteentwicklung – Theorie und Empirie“² durchgeführt haben.

Die Befunde und Erfahrungen aus den wissenschaftlichen Begleitungen wurden regelmäßig in die Diskussion mit Schulpraxis und Schulaufsicht/-politik transferiert. Die Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungstätigkeit fließen damit im Sinne eines Wissenstransfers zurück ins Berufsfeld (Huber, 2013). Das World Education Leadership Symposium³ trägt zusätzlich zur Vernetzung und zu einer verbesserten Zusammenarbeit von Wissenschaft und bildungspolitischer, administrativer sowie schulischer Praxis bei.

2.1 Bildungsorientierte Führung

Schulleitung orientiert sich an einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, das darauf ausgerichtet ist, Kinder und Jugendliche nicht nur beim Erreichen von Lernzielen zu unterstützen, sondern sie in ihrer Einzigartigkeit und gesamten Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten. Neben kognitiven Aspekten werden emotionale, soziale und motivationale Aspekte beim Lehren und Lernen integrativ beachtet. Bildungsorientierte Führung betont das Prinzip der Schatzsuche statt Defizit-/Fehlerfahndung: Geboten ist eine konsequente Orientierung auf das Positive, auf die Entdeckung von Ressourcen anstelle einer Fokussierung auf Kontrolle und Fehlerfahndung.

Strukturen, Kulturen und Praktiken in der Schule geben der Vielfalt der Schüler*innen Raum und sind darauf ausgerichtet, Barrieren zur Teilhabe an Bildung abzubauen. Dazu gehört auch die Beachtung der Lebenssituationen der Schüler*innen. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Schule in der analogen und digitalen Welt im Sinne dieses ganzheitlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags ist die Kernaufgabe von Führung.

Die Rolle der Bildung in der Bewältigung der anspruchsvollen sozio-ökonomischen, kulturellen, demografischen, ökologischen, ethischen und technologischen Aufgaben, die sich weltweit stellen, ist eine entscheidende. Neue Technologien, veränderte Lebensmuster und Handlungspraktiken beeinflussen, wie gelernt wird, wo gelernt wird und was gelernt wird. Ziel im Bildungssystem muss demnach sein, Bildungsprozesse mit Informations- und Kommunikationstechnologien zu verzahnen. Allerdings braucht es mehr als nur den Erwerb von Medienkompetenzen. Es braucht vor allem auch die Schaffung eines Bewusstseins für eine vernetzte Welt und eine kritische Auseinandersetzung damit, was Technologie leistet bzw. auch nicht leistet, was vernetzte Systeme leisten bzw. nicht leisten. Dies hat Konsequenzen für die Gestaltung von Schule.

2.2 Gesellschaftsorientierte Führung

Schule ist Teil von Gesellschaft und Welt. Die in ihr Tätigen befassen sich mit den jeweils aktuellen Herausforderungen, wie zum Beispiel dem Schutz der Umwelt und dem Gedanken der Nachhaltigkeit, der Sicherung demokratischer Werte, dem Herstellen von sozialer Gerechtigkeit und dem Erhalt des Friedens. Sie sensibilisieren Menschen für lokale, überregionale, europäische und globale Problemstellungen und fördern die Handlungsfähigkeit im Umgang mit diesen.

Somit wirken Schulleitungen auch in der Gesellschaft gestaltend. Sie sind fest in der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verwurzelt und haben ein profundes Verständnis von der aktuellen und zukünftigen Entwicklung von Gesellschaft, Wirtschaft, Technik und Bildung, auf die die Schule vorbereitet und die die Schüler*innen mitgestalten.

Ein besonderer Fokus liegt auf der Reflexion des eigenen Werteverständnisses. Im Sinne einer systemischen, kohärenten und wertorientierten Qualitätsentwicklung an Schulen

stimmt Schulleitung mit allen Beteiligten gemeinsame Entwicklungsziele ab, die einen von allen gelebten Wertekanon einschließen.

In ihrem gesellschaftlichen Führungshandeln tragen Schulleiter*innen in diesem Sinne auch gesellschaftlich-politisch Verantwortung, sind offen für neue Ideen, hören genau zu, sehen genau hin, analysieren konzeptionell klug, schaffen Rahmenbedingungen und bringen sich aktiv ein in die gesellschaftlich-politische Debatte, aktivieren Netzwerke, zeigen Nutzen auf, können sich mitunter auch über geltende Konventionen und Gepflogenheiten von eingefahrenen Aushandlungsprozessen hinwegsetzen, sind mutig und persistent, wenn es einen Nutzen für die gesellschaftlich-demokratische Grundordnung hat.

Eng verbunden ist dieses Führungshandeln mit der Werteerziehung in Schule, die zu einer übergeordneten pädagogischen Prämisse wird, die sich auch im Führungshandeln zeigt. Alle für Bildung Verantwortlichen müssen sich mit ihrem eigenen Werteverständnis auseinandersetzen: „Wer Werteerziehung betreiben will, muss zuerst sein eigenes Wertverständnis betrachten“ (Ladenthin & Rekus, 2008, S. 1, zit. in Drahmman, Cramer & Merk, 2018, S. 120).

2.3 Verantwortliche Führung

Schulleiter*innen tragen als ‚Responsible Leaders‘ (vgl. Huber, 2019, 2021) unter Beachtung der gesetzlichen Rahmenbedingungen und in Abstimmung mit weiteren Funktionstragenden sowie den (mit-)entscheidenden Gremien Verantwortung für die Bildung von Kindern und Jugendlichen. Gemeinsames Ziel ist es, Bildungsbiografien zu fördern und die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen zu unterstützen. Sie entwickeln die Qualität von Bildungsangeboten in der analogen und digitalen Welt weiter und erleichtern die Zugänge zu diesen Angeboten.

Das pädagogische Führungshandeln – auch das von Lehrer*innen – ist damit Modell dafür, wozu die Schule erziehen will. Das heißt, pädagogische Führung – begriffen als Responsible Leadership – gestaltet für alle Beteiligten einen anschaulichen und modellhaften Erfahrungsraum, in dem pädagogische Zielvorstellungen verwirklicht werden können. Responsible Leaders handeln analytisch, moralisch, professionell und kooperativ und sind damit auch Modell. Sie sind gesellschaftlich-kulturellen Werten verpflichtet und verhalten sich fair und integer. Verantwortungsvoll Führende haben den Mut, auch kritische Positionen einzunehmen.

Verantwortliche Führung (Responsible Leadership) zeichnet sich u.a. durch folgende Merkmale aus (Huber, 2021, S. 72ff):

- Analytisches Handeln: Verantwortungsvoll Führende nehmen eine umsichtige und sorgsame Analyse des zu beurteilenden Gegenstands bzw. der zu beurteilenden Situation vor, der eine kritische, kriterienorientierte Beurteilung folgt. Sie beziehen in ihr für Bildungsprozesse und -produkte relevantes Thema verschiedene Perspektiven unterschiedlicher Akteursgruppen mit ein.
- Moralisches Handeln: Verantwortungsvoll Führende haben Mut, auch kritische Positionen einzunehmen. Sie sind in der Lage, diese Positionen an geeigneter Stelle der Sache

verpflichtet zu vertreten. Ihr moralisches Handeln fußt auf einem Wertekodex, der sowohl selbstreflexiv entwickelt als auch innerhalb der Organisation immer wieder neu ausgehandelt und justiert wird.

- Kooperatives Handeln: Verantwortungsvoll Führende handeln kooperativ. Sie beziehen relevante Akteure und Akteursgruppen in ihr Handeln und ihre Entscheidungen mit ein. Ihre Führung basiert auf wechselseitigem Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen ihnen und den Mitarbeitenden.
- Handeln als Modell: Verantwortungsvoll Führende bleiben auch in ihrer auf Leitung ausgerichteten Funktion pädagogischen Werten wie Mündigkeit, Anerkennung, Selbsttätigkeit oder Kooperation verpflichtet. Ihr Führungshandeln ist damit auch Modell dafür, wozu die Schule erziehen will, das heißt, pädagogisch Führende – begriffen als Responsible Leaders – gestalten einen anschaulichen und modellhaften Erfahrungsraum für alle Beteiligten, in dem pädagogische Zielvorstellungen verwirklicht werden können, zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen.

2.4 Strategische Führung

Ziel von Schulleitung ist die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit auf der Grundlage eines Qualitätsmanagementsystems. Strategische Führung erarbeitet – in enger Abstimmung mit den zuständigen Gremien und ebenso mit Eltern und Schüler*innen – (Teil-) Ziele und Maßnahmen zu deren Erreichung. Dabei werden Vorgaben und Handlungsoptionen der unterschiedlichen System-Ebenen (beispielsweise UN-Behindertenrechtskonvention, (schul-)gesetzliche Regelungen), der Einzelschule und der verschiedenen Gruppen und Personen einer Schule aufeinander abgestimmt und priorisiert.

Schulleitungen sind dabei immer wieder mit widrigen Umständen und mangelnden Ressourcen konfrontiert. In ihrem Führungshandeln vermitteln sie Ansprüche von außen, vom System, aus dem Team und selbst formulierte vor dem Hintergrund vorhandener Realitäten und Rahmenbedingungen und suchen nach Möglichkeiten, Qualitäten zu sichern und weiterzuentwickeln. Sie setzen sich analytisch und kritisch mit vorhandenen Realitäten und Rahmenbedingungen in der Organisation Schule und im System auseinander und entwickeln konstruktive, zukunftsgerichtete und ressourcenorientierte Lösungsstrategien. Sie navigieren zielsicher durch das Feld widersprüchlicher Erwartungen und positionieren sich.

Strategische Führung entwickelt eine realistische Haltung zu den Grenzen der Machbarkeit, gerade auch auf der Grundlage knapper Ressourcen.

Die Schulleitung (vgl. Huber, 2020) betreibt professionelles, also qualifiziertes, systematisches und zielgerichtetes Management in Bezug auf alle Maßnahmen, die zur Gestaltung und Optimierung von Schule und schulischen Prozessen beitragen. Sie ist damit bedeutend für alle Phasen des Schulentwicklungsprozesses und verantwortlich dafür, dass bei angestrebten Verbesserungsprozessen der Blick auf die gesamte Schule beibehalten und eine sinnvolle Koordination von Einzelaktivitäten gesichert wird. Schulleiter*innen werden also als Schlüsselfi-

guren in ihren Schulen bezeichnet, mit dem Vermögen, Schulentwicklungsprozesse entscheidend voranzubringen, aber genauso auch zu blockieren; sie gelten als zentrale „Change Agents“ und tragen die Verantwortung für den Veränderungsprozess der Einzelschule (vgl. Fullan, 1991, 1992; Schratz, 1998).

Schulleitungen verantworten den Aufbau und die kontinuierliche Weiterentwicklung eines Qualitätsmanagementsystems, sorgen dafür, dass Evaluationsergebnisse transparent gemacht und Maßnahmen zur Einhaltung von vereinbarten Standards umgesetzt werden. Auch gilt es, schulinterne Qualitätsziele zu vereinbaren, Unterricht zu reflektieren und diese Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Unterrichts zu nutzen.

Strategische Führung muss getragen sein von einer Logik des Vertrauens zu sich selbst und zu anderen: Notwendig ist Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie in die der anderen, sodass eigenverantwortetes Handeln möglich wird und Fehlentwicklungen offen angesprochen werden.

Strategische Führung ist gleichzeitig immer eine möglichkeitsauslotende Führung, die Aspekte der Machbarkeit berücksichtigt. Die Aspekte der Machbarkeit lassen sich komprimieren auf vier Aspekte (Huber, 2011, 2014), die einen Zusammenhang bilden. Zu ihnen gehören zum einen Fragen des „Könnens“, der Kompetenzen, also das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten (fachliche, methodische, kommunikative etc.). Ein zweiter Aspekt ist das „Wollen“, also die Motivation (wozu auch Haltungen und Einstellungen gehören). Einen dritten Aspekt könnte man mit „müssen und dürfen“ bezeichnen. Damit sind Entscheidungsbefugnisse gemeint, aber auch die (formale) Legitimation für das Handeln und Entscheiden und die (soziale) Akzeptanz bei den anderen Beteiligten. Ein vierter Aspekt beinhaltet die (zeitlichen, räumlichen, sächlichen, personellen) Ressourcen, die für die Arbeit nötig sind (vgl. Abb. 2).

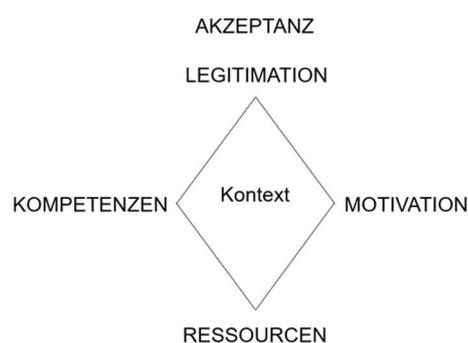


Abb. 2: Aspekte der Machbarkeit (nach Huber, 2011, 2014)

Das ausgewogene Verhältnis der vier Aspekte bildet die Grundlage erfolgreichen Handelns. Ist ein einzelner Aspekt stark dominant, ein anderer kaum vorhanden, steht eine erfolgreiche Aufgabenbewältigung infrage.

In der strategischen Führung geht es schließlich auch um Bewahren, Optimieren und Innovieren. Hier ist eine Balance zu finden vor dem Hintergrund von kontextualen Bedingungen – einerseits der individuellen oder institutionellen Historie mit ihrem Potenzial (gestern und morgen), andererseits der Machbarkeiten aufgrund von Ressourcen und Sozialdynamiken (heute), wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Diese Triade von Bewahren, Optimieren, Innovieren lässt sich auch als Dreischritt im Rahmen eines Entwicklungsprozesses verstehen: zunächst die Innovation, gefolgt von der Optimierung und dann die Verstetigung zugunsten einer nachhaltigen Wirksamkeit (Huber, 2021, S. 66ff).

2.5 Kooperative Führung

Kooperation in Schulen war und ist Maxime pädagogischen Handelns – als intendierte Arbeitsform für Schüler*innen und als Grundlage schulischen Handelns auf allen Ebenen. Kooperation innerhalb der Schule ist durch die Schulgesetzgebung vorgesehen, in der Zuständigkeiten für pädagogische Leitlinien bei entsprechenden schulischen Gremien verortet werden.

Schulleitung setzt Kooperation in der Führungsorganisation, in den jeweiligen schulischen Konferenzen, im Kollegium (in und zwischen allen Mitarbeitendengruppen) und auch mit anderen Schulen und außerschulischen Partnern um. Dabei werden – neben analogen – auch digitale Möglichkeiten der Kooperation und Kommunikation miteinbezogen. Sie schafft gemeinsame Zielvorstellungen, erforderliche Rahmenbedingungen und unterstützt die Umsetzung an der Schule. Schulleitung fördert die Teilhabe des Kollegiums; sie verhält sich kommunikativ transparent und lädt dazu ein, Schule mitzugestalten.

Führungskräfte wissen um die Gelingensbedingungen von Zusammenarbeit, achten auf Strategie und Rahmenbedingungen als Ressourcen, sind durchaus nicht immer selbst involviert, sondern beziehen andere mit ein. Sie sind selbst vernetzt, unter anderem mit anderen Schulleitungen sowie relevanten außerschulischen Institutionen.

Das Hauptprinzip von Führungshandeln ist – nach Rosenbusch (1997, 2005) – das der Kooperation (vgl. u.a. Hallinger & Huber, 2012; Spillane, 2006; Harris, 2009; Gronn, 2002; Überblicke bieten Huber, 2009, 2017; Huber, Ahlgrimm & Hader-Popp, 2012): Aufgrund der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule ist Kooperation angemessene Handlungsrationalität, was eine innere Bereitschaft und Motivation zur Mitgestaltung der Einzelschule bei dem Kollegium und den Schüler*innen angeht. Kooperation hat in der Organisation Schule aber nicht nur einen instrumentellen Wert als Mittel für eine günstige Zielerreichung, sondern ist eine Grundhaltung und damit selbst dezidiertes Bildungs- und Erziehungsziel.

Durch Kooperation, Transparenz und Mitverantwortung werden Lehrkräfte stärker in das Geschehen der Schule einbezogen. Sie identifizieren sich mit den Zielen ihrer Schule und betrachten sich quasi als Miteigentümer*innen gewonnener Einsichten, Vorhaben, Erkenntnisse und Ergebnisse. Schulleitungen planen Vorhaben partizipativ und geben Mitarbeitenden viel Entscheidungsspielraum. Sie arbeiten konstruktiv mit allen schulischen Gremien zusam-

men. Dabei berücksichtigen sie auch die in Art und Umfang unterschiedlichen Erfahrungen der Mitarbeitenden.

Problematisch allerdings ist es, wenn das Prinzip der Kooperation missverstanden wird und zu „Gruppendruck“ bzw. kritikloser Konformität (Fullan, 1999) führt. Rosenbusch nennt dies „soziale Verklumpung“, wenn die Aktivitäten der Gruppe primär nach innen gerichtet sind und Initiativen von außen als Störung empfunden werden, man also z.B. gemeinsam Reformen blockiert und sich selbstzufrieden zusammenschließt (Rosenbusch, 2013, S. 94).

Kooperative Führung (vgl. Huber, 2017) zielt auch auf die Entwicklung einer gemeinsam geteilten Vorstellung von Unterrichtsentwicklung. Die Schulleitung vereinbart Ziele mit den Lehrkräften über die geeignete Verwendung von Ressourcen für den Unterricht. Sie fördert kooperative Beziehungen innerhalb des Kollegiums, insbesondere zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung, aber auch in multiprofessionellen Teams aus verschiedenen pädagogischen, sozialpädagogischen und psychologischen Fachbereichen. Die Schulleitung fördert eine quantitativ und qualitativ intensivierte innerschulische Zusammenarbeit im Kollegium und regt zu effektiven und effizient organisierten kooperativen Arbeitsformen (z.B. Teamteaching, kollegiale Unterrichtshospitation) an und unterstützt diese. Damit trägt sie Verantwortung für die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur, in der die strukturell bedingte Segmentierung von Wissenskompetenzen der isoliert voneinander arbeitenden „Expert*innen für einzelne Fächer“ zugunsten einer effektiven und effizienten Kompetenzbündelung durch Teambildung im Kollegium aufgehoben wird.

Eine wichtige Kooperationsform ist die Vernetzung der Schulleitungen untereinander im Verständnis einer Lernenden Region oder Regionalen Bildungslandschaft (vgl. Huber, 2017; 2014).

2.6 Mitarbeitendenorientierte Führung

Kernaufgabe in einer Schule (als Expert*innenorganisation) ist die Personalführung. Diese beinhaltet insbesondere die Wertschätzung der Mitarbeiter*innen, das Erkennen ihrer Potenziale, das Fördern und Fordern hinsichtlich ihrer eigenen und hinsichtlich ihrer kollektiven Professionalität, die Durchführung von Personalentwicklungsgesprächen, die Mitwirkung in der Qualifizierung z.B. bei Quereinsteiger*innen, die Berücksichtigung der Kooperation in multiprofessionellen Teams im Ganztags und der Kooperation mit anderen Schulen sowie mit Partner*innen im Rahmen einer Bildungslandschaft.

Die Schulleitung steuert in ihrer Doppelrolle die Professionalisierung des schulischen Personals, was auch die erzieherische Arbeit der Lehrer*innen einschließt. Sie ist zudem gefordert, sich selbst sowie die Akteure im System Schule immer wieder kritisch zu hinterfragen.

Die Professionalisierung des Kollegiums – auch im Hinblick auf neue Technologien – und die Steigerung der Qualität der Kooperation sind zentrale Mechanismen der Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit und damit des Qualitätsmanagements.

Mitarbeitendenorientierte Führung ist für Schulen aufgrund des hohen und weiter zunehmenden Fachkräftemangels von besonderer Relevanz. Das pädagogische Personal bringt zunehmend unterschiedliche formale Qualifikationen mit. Die Heterogenität der beruflichen Abschlüsse und Qualifikationen der in Schule Tätigen und Beschäftigten ist hoch und wird in den nächsten Jahren noch steigen. Zunehmend können und müssen auch Kooperationspartner für unterrichtsunterstützende Tätigkeiten eingebunden werden.

Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, dass pädagogische Führungskräfte nicht nur Potenziale der Mitarbeitenden erkennen, nutzen und entwickeln, sondern darüber hinaus ein Verständnis entwickeln, wie außerschulisches Personal eingebunden werden kann. Schulleitungen verfügen sowohl über ein Konzept für die eigene professionelle Entwicklung als auch über projekt- und fachspezifische Konzepte und haben ein auf das Schulprofil abgestimmtes Konzept (für das ganze Kollegium bzw. die ganze Klasse). Sie führen Potenzialanalysen durch bezüglich des eigenen Potenzials, des Potenzials in Projekt-, Fach- oder Steuergruppen, der Lehrkräfte sowie der Schüler*innen. Schulleitungen haben im Blick, dass die kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung dieses Personals nicht nur den individuellen Bedürfnissen Rechnung trägt, sondern einem Gesamtkonzept folgt, mit dem Ziel, die Kompetenz des Kollegiums als Ganzes zu erweitern.

Die Schulleitung hat genaue Kenntnisse von vorhandenem und künftig zu erwartendem Personalbestand und Personalbedarf. Die Bildungsdirektion als schulaufsichtliche Behörde in Österreich sorgt in Rücksprache mit der Schulleitung dafür, dass geeignetes Personal mit den erforderlichen Qualifikationen für die Aufgabenerfüllung der Schule zur Verfügung steht und eingesetzt wird.

Die Schulleitung wendet bewährte Instrumente der Personal- und Organisationsentwicklung an, beispielsweise Mitarbeiter- und Vorgesetztengespräche, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Schülerfeedback, Vorgesetztenfeedback, eine kollegiale Hospitationskultur, partizipative Leitbildentwicklung, regelmäßige Wirkungsüberprüfung und Aktualisierung des Leitbildes, explizites und systematisch-systemisches Gesundheitsmanagement, IT-gestützte Formen professionellen Wissensmanagements.

2.7 Salutogene Führung

Führungshandeln setzt einen Fokus auf die Gesundheit der Mitarbeitenden, der Schüler*innen, aber auch auf die eigene Gesundheit. Salutogenes Führungshandeln oder auch Healthy Leadership meint gesundheitsförderliches Leitungshandeln, das darauf abzielt, Ressourcen aller schulischen Akteure zu stärken und damit Belastungen nachhaltig zu reduzieren.

In personell schwierigen Situationen ist eine salutogene und sinnstiftende Führung besonders unerlässlich. Sie soll dazu beitragen, dass engagiertes Personal nicht dauerhaft in eine Situation der Überforderung gerät. Insbesondere Lehrkräfte, die ohne Zeiterfassung arbeiten, sollen befähigt werden, ein zufriedenes, sinnerfülltes und gleichermaßen gesunderhaltendes Berufsleben bis zur gesetzlichen Altersgrenze zu führen.

Salutogenes (Salutogenese von lat. salus: Wohlbefinden, Zufriedenheit; griech. Genesis: Entstehung, Herkunft) Leitungshandeln meint gesundheitsförderliches Leitungshandeln, das darauf abzielt, Ressourcen aller schulischen Akteure zu stärken und damit Belastungen nachhaltig zu reduzieren bzw. vorzubeugen (vgl. Rolff, 2010; Schneider, 2014).

Den zentralen Aspekt bildet dabei die Stärkung einer allgemeinen positiven Erwartungshaltung, vor allem das sogenannte Kohärenzgefühl. Dies ist wesentlich für den Umgang mit Belastungen und stellt eine Grundhaltung dar, die Lebensumwelt zusammenhängend und sinnvoll zu erleben. (Rolff, 2010, S. 35)

Salutogene Maßnahmen in Schulen zielen zum einen auf eine gesundheitsstabilisierende Arbeitssituation ab, z.B. ergonomische Verbesserungen, Verbesserung der Organisationsstruktur, und zum anderen auf die Gesundheit und damit das Verhalten der einzelnen Individuen durch Entwicklung personenbezogener Ressourcen, z.B. durch Kompetenztrainings. In ihrem Handeln achten Schulleitungen darauf, dass in der Kommunikation und in der Zusammenarbeit mit Mitarbeitenden die Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Bedeutsamkeit von Aufgaben oder Aufträgen gefördert wird. Dadurch erleben Lehrkräfte eine geringere Beanspruchung und das Gefühl, über genügend Kapazitäten zu verfügen, um die Arbeit zu bewältigen, wird gestärkt.

2.8 Administrative Führung

Schulleitung ist nicht zuletzt eine administrative Aufgabe. Erforderlich sind Kenntnisse der relevanten Gesetze und Vorschriften sowie auch zunehmend digitaler Werkzeuge der Organisation und Verwaltung. Gleichmaßen wird ein Verständnis von erforderlichen Management-Aufgaben und den jeweiligen Zuständigkeiten bei der Bewirtschaftung aller Ressourcen wie Personal, Finanzen, Gebäude und Ausstattung vorausgesetzt.

Schulleitungen planen und organisieren vorausschauend die damit verbundenen Aufgaben in Zusammenarbeit mit dem Schulerhalter bzw. Bauträger. Schulleitungen kennen die Anforderungen des Arbeitsschutzes sowie die Anforderungen, die sich aus der Unternehmerverpflichtung ergeben. Sie benennen zuständige Personen, formulieren pädagogisch-orientierte Leitplanken und führen ein Monitoring bei der Aufgabenwahrnehmung durch.

Im Sinne eines adäquaten Administrationshandelns ist die (Aufbau- und Ablauf-)Organisation von Schule und Unterricht so gestaltet, dass sie die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns ermöglicht und unterstützt.

Administrative Führung setzt innerhalb der Schule Ressourcen zweckmäßig ein. Die Schulleitung in ihrer Verantwortung für die gesamte Organisation Schule akquiriert und kontrolliert finanzielle Ressourcen, plant und überwacht den Haushalt und verwaltet das Schulkonto. Sie prüft Haushaltsdeckung bei Bestellungen von Lern- und Lehrmaterialien, Medien und Mobiliar.

Die Schulleitung organisiert Personalplanung und -einsatz der Kolleg*innen (Lehrer*inneneinsatz, Stundenplanung, Aufsichten) und den zweckmäßigen schulischen Ablauf. Dies erfolgt

durch den Aufbau und die Pflege verlässlicher Strukturen (Basispläne, Informationsweitergabe). Die Schulleitung organisiert und sichert ferner infrastrukturelle Ressourcen. Alle Führungskräfte innerhalb der Schule organisieren ein verlässliches Wissensmanagement in der Organisation Schule und ihrer Teileinheiten (Fort- und Weiterbildungsplanung, schulinterne Fortbildung, kollegiales Lernen).

Die Schulleitung bewältigt Verwaltungsaufgaben. Sie erstellt Schulstatistiken, regelt Zuständigkeiten und die Geschäftsverteilung. Sie zeichnet Mehrarbeitsstunden und Krankheitstage, genehmigt u.a. Sonderurlaub, Dienstbefreiungen, Klassenfahrten, Schulveranstaltungen. Die Schulleitung organisiert die Wahrnehmung und überprüft die Einhaltung der Dienstpflichten der Lehrkräfte und sanktioniert sie bei Missachtung. Sie kooperiert mit dem Schulerhalter als Bauträger bei Fragen der Gebäudeunterhaltung und Sicherheit.

Führungskräfte und Lehrkräfte bearbeiten organisatorische Schüler*innen- und Schulangelegenheiten: Sie beraten bei Schulwechsel, organisieren Schüler*innenanmeldungen und nehmen die Klassen- bzw. Gruppenbildung vor. Sie genehmigen Freistellungen und Auslandsaufenthalte von Schüler*innen und erstellen Schuljahresablaufpläne. Die Schulleitung verantwortet die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Konferenzen, überwacht die Einhaltung von Konferenzbeschlüssen und die Umsetzung von Programmen (Schulprogramm, Austauschprogramme).

2.9 Sinnstiftende Führung

Sinn im engeren Sinne (ähnlich wie Motivation) kann nicht gegeben, sondern muss gefunden werden. Sinnstiftung ist also ein aktiver Prozess eines jeden Einzelnen.

Die Schulleitung stellt Nutzen her und agiert sinnstiftend mit und für Kolleg*innen, indem sie Transparenz und Kohärenz herstellt. Der Sinn von Aktivitäten bedarf einer Begründung von Zielvorstellungen und Entscheidungen, einer Klärung der eigenen und gemeinsamen Verantwortlichkeit, einer klaren Rollenaufteilung sowie einer gerechten Arbeitsaufteilung; nicht zuletzt schaffen positive Ergebnisse Zufriedenheit.

Mit der Organisationspädagogik und damit einer Führungskonzeption des „organisationspädagogischen Managements“ formulierte bereits in den 1980er-Jahren der Nestor der deutschen Schulleitungsforschung Heinz Rosenbusch grundlegende Ansätze für den Nutzen von Führung in Schulen.

Mit pädagogischem Handeln verbindet sich ein normativer Anspruch. Erziehungsziele werden zu übergeordneten Prämissen. Das bedeutet, dass

- im Umgang mit Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern Mündigkeit unterstellt oder entwickelt werden muss,
- Anerkennung, und zwar Anerkennung von sich selbst und von anderen, praktiziert wird,
- Selbsttätigkeit möglich und erwünscht ist und
- Kooperation ein Handlungs- und Zielprinzip ist.

Die fundamentale organisationspädagogische Doppelfrage (Rosenbusch, 1997) lautet: Welche pädagogischen Wirkungen haben Beschaffenheit und Bedingungen der Organisation Schule auf Einzelne oder Gruppen der Organisation – und umgekehrt: Welche Wirkungen haben Bedingungen in und Beschaffenheit von Einzelnen oder Gruppen auf die Organisation der Schule als Ganzes? Konkret formuliert: Wie muss Schule und wie muss Schulleitung konstruiert sein, um möglichst günstige Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit zu gewährleisten? Es sind also pädagogische Überlegungen zur Schulverwaltung, Schulleitung und Schulorganisation anzustellen und eine pädagogische Bestimmung von administrativen Handlungsstrukturen und -vollzügen zu leisten.

Rosenbusch folgert für die Organisation Schule: „Die strukturellen Bedingungen wären so zu gestalten, dass die Möglichkeiten der Selbstbestimmung, der Selbstverantwortung und Kooperation nicht nur erleichtert, sondern geboten sind“ (ebd., S. 333). Das bedeutet eine flache Hierarchie des Schulsystems (ein- oder zweistufig); als Folge:

- Ersetzen von linearen Entscheidungsabläufen durch kreisförmige (indem über Hierarchieebenen hinweg in einem kontinuierlichen Informations-, Implementations- und Evaluationszusammenhang gemeinsam nach spezifischen Lösungen für einzelne Schulen gesucht wird); als Folge:
- unmittelbares Einfließen von Erfahrungen an der Basis in Entscheidungen oberer Behörden;
- Möglichkeiten für die individuelle Profilbildung der einzelnen Schulen, für pädagogische Innovationen und rasche Anpassung an generelle und regionale gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen;
- eine Veränderung von Vorgaben: statt unnötiger Vorschriften, Beurteilungen etc. mehr Fortbildung, Beratung und fachlicher Austausch;
- eine Vereinfachung und Liberalisierung der Ablauforganisation (der formellen Regelungen etc.) zugunsten größerer Freiräume;
- neben externen Evaluationen vor allem Selbstevaluationen von Schulen;
- neben Kooperationen zwischen Lehrkräften, Schulleitung und Schulverwaltung auch Kooperationen zwischen einzelnen Schulen;
- bei der Schulorganisation klare Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten und demokratische Prinzipien und Transparenz.

2.10 Situative Führung

Schulleitungen achten auf vielfältige Formen der Passung: Passung von Personen in einem Team, Passung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung hinsichtlich der anstehenden Anforderungen, Passung von Maßnahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung zur spezifischen Einzelschule etc. Hierfür braucht es differenzierte und situative Zugänge im Handeln, um der Komplexität, die den meisten Führungsanforderungen innewohnt, gerecht zu werden. Genau darin liegt die große Herausforderung.

Zur situativen Führung gehören daher auch Analyse und Reflexion, einzeln und gemeinsam. Verfahren des Qualitätsmanagements und multimodale Lernmöglichkeiten unterstützen die Professionalität hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit und Kontingenz.

Das eine Führungskonzept, passend für alle Schulen, gibt es nicht. Schulleitungen müssen ihr Führungshandeln an den Erfordernissen der spezifischen und lokalen Situation ihrer jeweiligen Schule orientieren und stetig reflektieren. Bestimmtes Führungsverhalten hat unter unterschiedlichen organisatorischen und strukturellen Bedingungen unterschiedliche Wirkungen. Möglicherweise ist ein reines instruktionales Führungsverhalten in solchen Situationen wirkungsvoller und dementsprechend angemessener, in denen es gilt, schnelle und direkte Entscheidungen zu treffen. Kontextvariablen, an denen eine pädagogische Führungskraft ihr Handeln orientieren muss, sind der soziale Hintergrund der Schüler*innenschaft, Besonderheiten des schulischen Umfelds, Organisationsstruktur, Schulkultur, Erfahrungen und Qualifikationen der Lehrkräfte und der weiteren Mitarbeitenden, finanzielle Ressourcen, Schulgröße, Arbeitsorganisation etc. Führung ist ein interaktiver Prozess in einem komplexen Kontext (vgl. Huber, 2005).

Gute Schulleitungen stellen Passungen her und beziehen ihr Handeln auf die jeweilige Situation. Ihre Kompetenzen, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch die Persönlichkeit, ihre Motivation, ihre Neigungen, Haltungen und Einstellungen einerseits und der Schulkontext andererseits müssen eine hohe Passung aufweisen, wie aus der Organisations- und Führungsforschung bekannt ist (vgl. Huber & Loitfellner, 2017). Man spricht von „person-job fit“ einerseits und „person-organisation fit“ andererseits (Holland, 1997; Caldwell & O’Reilly, 1990; O’Reilly et al., 1991; Hackman & Oldham, 1980; Lauver & Kristof-Brown, 2001; Kristof-Brown et al., 2005; Jansen & Kristof-Brown, 2006; Edwards, 2008; Sekiguchi, 2004). Es braucht eine doppelte Passung, eine Person-Funktion-Kontext-Passung.

Schulen haben sehr unterschiedliche Entwicklungsstände z.B. hinsichtlich der Umsetzung der Inklusion. Bei der Ausschreibung von Führungsaufgaben sollten die Kontextbedingungen der Einzelschule stärker einbezogen werden, wenn die Passung eine wichtige Rolle spielen soll. Bei den Auswahlrichtlinien blockiert die starke Gewichtung des Statusamtes (Besoldung) eine relevante Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien (hier z.B. Passung).

3. Fazit

Die mannigfachen Aufgaben im Tätigkeitsspektrum von Schulleiter*innen lassen die unterschiedlichen Facetten schulischen Führungshandelns aufscheinen. Die hierfür erforderlichen Kompetenzen lassen sich nicht etwa einmalig erwerben und stehen fortan für die gesamte Berufslaufbahn zur Verfügung. Sie müssen vielmehr vertieft, erneuert oder auch neu erworben werden. Für diese kontinuierliche Kompetenzentwicklung und die regelmäßige Auseinandersetzung mit der eigenen Person, auch vor dem Hintergrund der kontextgebundenen Herausforderungen der eigenen schulspezifischen Arbeitssituation, braucht es differenzierte Angebote für pädagogische Führungskräfte im Rahmen der Führungskräfteentwicklung. Als

lebenslang Lernende besitzen Schulleiter*innen die Fähigkeit zur Selbstreflexion und bedienen sich unterschiedlicher reflexiver Methoden. Ziel ist immer, Handlungen, Situationen, Ereignisse oder auch Prozesse bezüglich eines individuellen Sachverhalts zu klären und neue bzw. alternative Impulse zu erhalten und damit die eigene Professionalität weiterzuentwickeln.

Zur Wahrnehmung all dieser in den zehn Prämissen dargestellten Aufgaben verfügen Schulleitungen über die folgenden Kompetenzen (vgl. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung, 2015; Huber, 2013; Huber & Hiltmann, 2011):

- eine hohe Leistungsmotivation,
- Gestaltungsmotivation und aktives Innovationsstreben,
- Einsatzbereitschaft,
- die Bereitschaft, mehrdeutige Situationen (Ambiguitätstoleranz) anzunehmen,
- hohe Planungskompetenz,
- Problemlösefähigkeit,
- Durchsetzungsvermögen,
- Kritik- und Konfliktbereitschaft,
- ein hohes Maß an Stressresistenz.

Der Beruf Schulleiter*in bietet eine hervorragende Chance, Verantwortung übernehmen zu können, um als Responsible Leader oder „Caring Person“ die Schule nach pädagogischen Zielvorstellungen zu gestalten und weiterzuentwickeln. Pädagogische Führungskräfte haben in den Schulen eine Schlüsselfunktion inne, wenn es darum geht, Schüler*innen die besten Voraussetzungen für ihr Lernen und damit den Start in ihr berufliches und gesellschaftliches Leben zu ermöglichen. Dabei haben Schulleitende die Chance, andere einzuladen, Schule mitzugestalten und mitzuentwickeln. Gemeinsam im Umgang mit sehr unterschiedlichen Menschen, getragen von Wertschätzung, Vertrauen, Respekt und Fürsorge, etwas schaffen zu können, ist ein sehr lohnender Anreiz.

Literaturverzeichnis

Caldwell, DF & O'Reilly, CA. (1990). Measuring person-job fit using a profile comparison process. *Journal of Applied Psychology* 75, 648–657.

Drahmann, M., Cramer, C. & Merk, S. (2018). *Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen.*

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

Edwards, J. R. (2008). Person Environment Fit in Organizations: An Assessment of Theoretical Progress. *The Academy of Management Annals* 2(1), 167–230.

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.

- Fullan, M. (1999). *Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalausgabe unter dem Titel: *Change Forces*. London 1993).
- Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College.
- Fullan, M. (1992). *What's worth fighting for in headship*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Gronn, P (2002). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger (Hrsg.), *International Handbook in Educational Leadership and Management* (S. 653–696). Dordrecht: Kluwer.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hallinger, P. & Huber, S.G. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement* 23(4), 1–9.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Holland, J.L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd Ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Huber, S.G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. In der Reihe Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2005). Führungskonzeptionen und Führungsmodelle im Überblick. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (10.11). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2009). Kooperative Führung: vom multifunktionalen Wunderwesen zum Führungsteam. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S.G. (2011). Die Rolle der Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In A. Bartz, M. Dammann, S.G. Huber, T. Klieme, C. Kloft M. & Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (100.10). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2013). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Neuwied/Kronach/München: LinkLuchterhand/WoltersKluwer.
- Huber, S.G. (Hrsg.) (2014). *Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System*. Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2014). Steuergruppen – Unterstützung im Schul(entwicklungs)management. In R. Pfundtner (Hrsg.), *Grundwissen Schulleitung* (S. 278–293). Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2017). Kooperative Führung und System Leadership: In gemeinsamer Verantwortung Bildungsbiografien begleiten und fördern. In M. Drahmman, A.J. Köster, J. Scharfenberg, Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung* (S. 193–206). Münster: Waxmann.
- Huber, S.G. (2019). Zerreißprobe oder klare Strategie? Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *b:sl* 14(4), 13–16.

- Huber, S.G. (Hrsg.) (2020), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (4. Aufl.). Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, S.G. (2021). Schule neu erfinden oder nach dem Spuk wie vorher? Empfehlungen zur Arbeit mit der BIO-Strategie – Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren. *#schuleverantworten* 1(1), 66–74. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a74>
- Huber, S.G. (2022). Schule in der Digitalität gestalten - Zentrale Prämissen, kritische Perspektiven, thematischer Überblick. *#schuleverantworten* 1(2), 14–30. <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i1.a187>
- Huber, S.G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern in der Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Huber, S.G. & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 23(1), S. 65–88.
- Huber, S.G. & Loitfellner, K. (2017). Wie viel Chef darf es sein? – Auf die Passung kommt es an. In S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 231–256). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft gGmbH & Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.) (2015). *Schule gemeinsam gestalten. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Jansen, K. J., Kristof-Brown, A. L. (2006). Toward a Multidimensional Theory of Person-Environment Fit. *Journal of Managerial Issues* 18(2), 193–212.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals fit at work: a meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology* 58, 281–342.
- Lauver, K.L. & Kristof-Brown, A. (2001). Distinguishing between Employees' Perceptions of Person-Job and Person-Organization Fit. *Journal of Vocational Behavior* 59(3), 454–470.
- O'Reilly, C.A., Chatman, J. & Caldwell, D.F. (1991). People and Organizational Culture: A Profile Comparison Approach to Assessing Person-Organization Fit. *Academy of Management Journal* 34(3), 487–516.
- Rolff, H. G. (Hrsg.) (2010). *Führung, Management und Steuerung*. Seelze: Kallmeyer.
- Rosenbusch, H.S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. *Schulverwaltung* 10, 329-334.
- Rosenbusch, H.S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München, Neuwied: Luchterhand.
- Rosenbusch, H.S. (2013). Der Zusammenhang von Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (S. 88–95). Köln: Wolters Kluwer.
- Schneider, S. (2014). *Salutogene Führung. Die Kunst der gesunden Schulleitung. Schule und Gesundheit*. Carl Link/Wolters Kluwer.

Schratz, M. (1998). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160–189). Innsbruck: StudienVerlag.

Sekiguchi, T. (2004). Person-Organization Fit and Person-Job Fit in Employee Selection: A Review of the Literature. *Osaka Keida Ronshu* 54(6), 179–196.

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

Anmerkungen

¹ Aktuell wurden im Rahmen des Projekts „Profil Schulleitung – (Selbst-)Verständnis von pädagogischen Führungskräften in ihrer Verantwortung für die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit in Bremerhaven“, das die Autor*innen wissenschaftlich beratend begleitet haben, 10 Prämissen erarbeitet, die von den Autor*innen weiterentwickelt wurden.

² Siehe www.Bildungsmanagement.net/FKE.

³ Siehe WELS.EduLead.net.

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), die World School Leadership Study, den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net).

Kontakt: stephan.huber@jku.at oder stephan.huber@phzg.ch

Nadine Schneider

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsmanagement der Erfurt School of Education an der Universität Erfurt, freie Projektmitarbeiterin am IBB der Pädagogischen Hochschule Zug.

Kontakt: nadine.schneider@phzg.ch

Anna Kolbeck

Universität Passau

Tamara Rachbauer

Universität Passau

Coaching-Konzepte im Kontext von Schule und Schulentwicklung

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a263>

Das große Potenzial von Coaching liegt schwerpunktmäßig in der Hilfe zur Selbsthilfe. Es basiert auf der Annahme, dass die Fähigkeiten zur Lösung von Problemen im Menschen selbst liegen, und bietet gezielt Möglichkeiten an, diese Fähigkeiten zu entdecken und deren volles Potenzial auszuschöpfen. Dies ist besonders für Kinder und Jugendliche in ihrem Entwicklungsprozess von Bedeutung, weshalb Coaching erweiternd für den Gebrauch in der Schule in Betracht gezogen werden sollte. Als Anregungen dienen drei Ansätze für die schulische Coaching-Praxis. Zum einen die Förderung von Resilienz im Kindes- und Jugendalter, zum anderen das Coaching in Bezug auf Konflikt- sowie Karrierecoaching. Ziel ist eine dauerhafte Etablierung dieser Ansätze in den Schulorganisationen. Der Beitrag stellt das Coaching zur Resilienzförderung als einen dieser drei Ansätze vor.

Educational Coaching, Coaching-Konzepte, schulische Coaching-Praxis, Resilienz, Resilienzförderung

Was genau bedeutet eigentlich Coaching?

Bevor der Beitrag näher auf Coaching im Kontext von Schule und Schulentwicklung eingeht, wird zunächst geklärt, was genau Coaching eigentlich bedeutet.

Eine allgemeingültige Definition für den Begriff Coaching aufzustellen, erweist sich in einem ersten Schritt als schwierig, da es sich nach derzeitigem Stand um keinen geschützten Begriff handelt. Ursprünglich entstammt das Coaching der psychologischen Disziplin und findet in seiner Entwicklung stets Schnittpunkte mit anderen Bereichen und Handlungsfeldern. Neben der Ursprungsform des Einzelcoachings kam mit der Zeit auch das Coachen in Gruppenform hinzu (Steinke & Steinke, 2021, S. 185). Weiteren Aufschluss bietet die sprachwissenschaftliche Analyse. Der aus dem angloamerikanischen Sprachraum stammende Begriff ‚Coaching‘ leitet sich von ‚to coach sb.‘ ab und lässt sich mit ‚jemanden trainieren‘ oder auch ‚jemandem Nachhilfe geben‘ übersetzen. Hier zeigen sich die beiden anderen Ursprünge von Coaching,

die zum einen im amerikanischen Sportbereich, zum anderen im Bildungsbereich liegen. Es geht folglich um eine unterstützende Tätigkeit einer Person von außen, die eine andere Person in ihrem Lernprozess zu einem gesetzten Ziel (akademische/sportliche Leistung) befähigen soll. Der Coach stellt Methoden sowie Strategien vor, durch welche der*die sogenannte Coachee selbstständig zum Erfolg gelangt (Rauen, 2021, S. 38). Der Coach verfügt in der Folge über beratungstechnisches Wissen, praktische Erfahrungen oder/und ist Expert*in auf dem Gebiet, in welchem das Coaching stattfindet.

Heute findet Coaching in verschiedensten Handlungsfeldern Anwendung, so z.B. im gegenwärtig bereits etablierten Bereich des Business-Coachings. Außerdem haben sich neue Sparten wie z.B. das Klinische Coaching entwickelt (Rauen, 2021, S. 37-38). Coaching erweist sich als erfolgreiches Konzept zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und zur Erreichung von individuellen Zielsetzungen. Coaching ist lösungs- und nicht problemorientiert, wodurch eine positive Konnotation erreicht wird. Zudem bietet Coaching in einer wachsenden Leistungsgesellschaft Möglichkeiten zur personalen sowie privaten Leistungsoptimierung.

Vor allem in den letzten zwanzig Jahren kam es zu einem regelrechten Boom an Angeboten auf dem Beratungsmarkt und Coaching wurde zu einer Art Modebegriff. Diese Popularität führt dazu, dass Coaching Verwendung für Beratungsangebote findet, die sich nicht auf wissenschaftlich fundierte sowie evidenzbasierte Konzepte stützen oder von zertifiziert ausgebildeten Coaches durchgeführt werden. In diesem Zusammenhang bezeichnet Wegener (2022) Coaching als Containerbegriff, der „sträflich inflationär verwendet wird [...], inhaltlich leer ist und deshalb auszufransen droht“ (S. 4). Auch die Bezeichnung ‚Coach‘ darf prinzipiell jede*r führen. Anerkannte Ausbildungssiegel verleihen dagegen Verbände, wie beispielsweise der Berufsverband für Coaching, Supervision und Organisationsberatung (BSO).

Coaching im Schulbereich

Um Coaching im Kontext des deutschsprachigen Schulbereichs zu betrachten, ist es sinnvoll, die Institution Schule als eine Organisation mit eigener Kultur aufzufassen. Dadurch lässt sich Kultur als ein kollektives Sinnsystem einer Gruppe verstehen, das sowohl formale als auch nicht-formale Muster aufweist. Schreyögg (2012, S. 12–13) versteht unter den formalen Mustern im Schulbereich zum einen die übergeordneten Instanzen (in Deutschland das Kultusministerium KMK, in Österreich das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF). Diese geben den formellen Rahmen für die schulischen Institutionen vor. Hierzu zählen im Wesentlichen die Unterrichtspläne für die jeweiligen Schularten, um eine Standardisierung in den einzelnen Bundesländern zu gewährleisten. Diese Faktoren geben die Richtlinien vor, die als fixe Komponenten für alle Schulen gelten. Innenorganisatorische Faktoren entstehen in den Schulen selbst und entwickeln sich aus den emotionalen Regungen der Organisationsmitglieder. Sie spiegeln die Werte und Normen einer Schulgesellschaft wider. Hierzu zählen die vorgegebenen Verhaltensregeln einer Bildungsinstitution. In der Literatur werden diese auch als informelle Strukturen bezeichnet.

Daraus ergeben sich zwei mögliche Ansätze für Coaching im Schulbereich. Zum einen kann Coaching als personenzentriertes Coaching Anwendung finden, d.h. es werden einzelne Personen oder Personengruppen gecoacht. Zum anderen ist ein strukturelles Coaching möglich, das sich auf die organisatorischen Faktoren im Schulverwaltungssystem bezieht (Reschke, 2007, S. 13).

Derzeit gibt es verschiedene Ansätze des personenzentrierten Coachings in der deutschen Schullandschaft. Zum einen stehen die Lehrenden im Fokus. Hierbei gibt es Trainingsangebote zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Im Ausbildungsbereich geht es v.a. um das Coaching von Referendariatsteilnehmer*innen. Eine aufkommende Methode ist z.B. das sogenannte Microteaching (Havers & Töpell, 2002, S. 178-179). Die Lehrer*innen oder Referendar*innen setzen sich exakte Teilziele (Mikroziele) und erproben sie in fünf- bis zehnminütigen Sequenzen in der Veranstaltungsgruppe oder auch im Unterricht mit den Schüler*innen. Die Ziele können sich z.B. auf ein bestimmtes Verhalten (Reaktion auf Unterrichtsstörungen) oder auch auf einzelne Unterrichtsabschnitte (z.B. Unterrichtseinstieg) beziehen. Durch Aufzeichnung dieser Versuche mithilfe von Videografiesystemen wird eine nachträgliche Reflexion des Coachees möglich. Zudem sollen eine Feedbackrunde mit den Kolleg*innen und eine Rückmeldung durch den Coach den Lernprozess von außen unterstützen. Diese Form des Microteachings setzt sich immer mehr als Coaching-Methode in der Lehrerbildung durch.

Zum anderen stehen die Schüler*innen als Coachees im Mittelpunkt. Der Coach kommt entweder als externe Person für ein bestimmtes Projekt an die Schule, wie z.B. Anti-Mobbing-Kampagnen oder Karrierecoachings, die die Schüler*innen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt unterstützen sollen. Als interner Coach fungiert weiterhin die Lehrperson. Das sogenannte Lerncoaching zielt auf den nachhaltigen Wissensaufbau und damit auf die Lernkompetenz allgemein (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 146). In einem ersten Schritt ist es lernstoffunabhängig und versucht generelle Lernblockaden zu beseitigen, so dass der Lernprozess ganzheitlich zu einem Erfolgserlebnis für die Schüler*innen führt. Dies geschieht durch unterstützende Maßnahmen durch die Lehrkraft, wie z.B. Feedback oder reflexive Gespräche zum Lernstand. Die Lehrperson ist in diesem Rollenverständnis als Coach nicht nur Wissensvermittler*in, sondern auch Lernunterstützer*in.

Trotz diverser Ansätze findet Coaching im Schulbereich in Deutschland jedoch kaum Anwendung. Zu diesem Ergebnis kommt auch Reschke (2007, S. 16), der zusammen mit der Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) eine Arbeitshilfe zum Thema Coaching im Schulbereich herausgegeben hat. Ausgeprägtere Formen lassen sich zumindest in der Ausbildung von Lehrkräften entdecken, wie im oben beschriebenen Microteaching, sowie im sogenannten Lerncoaching, in dem hauptsächlich die Lehrperson als Lerncoach für die Schüler*innen gesehen wird. Projekte, wie Anti-Mobbing Kampagnen sowie Berufsberatungskonzepte, sind nur vereinzelt im Einsatz und werden dadurch dem Bedarf nicht gerecht. Außerdem finden sie nur selten an Schulen statt und dauern in den meisten Fällen nur einen Tag, wodurch es zu keinen langfristigen Effekten kommen kann (Prummer & Hasmüller, 2012, S. 29). Zudem fehlt die Zeit für die Aufmerksamkeit für sowie Thematisierung von individuellen Problemlagen. Intern gibt es zwar Lehrkräfte mit einer abgeschlossenen Weiterbildung als Beratungslehr-

kraft, die eine Anlaufstelle für laufbahnbedingte Fragen sind. Auch gibt es Schulpsychologen, die den Schüler*innen bei persönlichen Problemen zur Verfügung stehen. Jedoch ist eine ganzheitliche und nicht nur punktuelle Unterstützung der Schüler*innen bei Konfliktbehandlungen sowie Karriereberatungen nötig. Es fehlt die langfristige und nachhaltige Beihilfe zur Erlernung basaler Lebenskompetenzen in diesen Bereichen. Coaching hat das Potenzial, diese Lücke zu schließen. Es bietet hierfür lösungsorientierte Ansätze und Programme, die in den Schulalltag integriert werden können.

Im Zeitalter der Digitalisierung wird Wissen immer fluider und modifiziert sich stetig. Der mobile Zugriff auf sekundlich aktualisierende Nachrichten sowie auf unbegrenzte Informationsmöglichkeiten und insbesondere die stetige Erreichbarkeit übt Druck auf Jung und Alt aus. Die Raten für stressbedingte Krankheiten wie Burnout sind so hoch wie nie zuvor (Statista, 2022). Bezogen auf das Arbeitsleben haben sich längst Termini wie Achtsamkeit, Resilienz oder auch Work-Life-Balance als neue Modewörter durchgesetzt, die auf die mentale Gesundheit im Alltag abzielen. Hierunter fallen ein positives Selbstkonzept, der akkurate Umgang mit Fehlern bzw. Problemen oder auch Methoden zur Stressbewältigung (Wustmann, 2005, S. 200). Für Arbeitnehmer*innen gibt es zahlreiche Angebote und Programme u.a. von Krankenkassen oder den Arbeitgeber*innen. Im Vergleich dazu existieren für Schüler*innen kaum bis gar keine derartigen Angebote. Doch auch auf diese Personengruppe wirken vergleichbare Umstände. Der Umgang mit dem Notendruck und das Kennenlernen der eigenen Schwächen und Grenzen ist für Kinder und Jugendliche Teil des Entwicklungsprozesses, der ebenfalls durch die Unterstützung von außen sowie einem gezielten Aufbau positiv beeinflusst werden kann (Wustmann, 2005, S. 193–195). Zudem bietet die Herausbildung von Lebenskompetenzen im Jugendalter, wie etwa Resilienz, ein solides Grundkonzept für das Erwachsenenleben. Die Schule als Bildungsort für Kinder und Jugendliche eröffnet als Förderin von Resilienz ein Potenzial, das bisher noch zu wenig ausgeschöpft wurde (Wustmann, 2005, S. 198).

Diese Tatsache soll ein Anstoß sein, Coaching erweiternd für den Gebrauch in der Schule in Betracht zu ziehen. Als Anregungen dienen drei Ansätze für die schulische Coaching-Praxis. Ziel ist eine dauerhafte Etablierung dieser Ansätze in den Schulorganisationen. Nachfolgend wird das Coaching zur Resilienzförderung als ein Ansatz für die schulische Coaching-Praxis vorgestellt.

Coaching zur Resilienzförderung

Laut Wustmann (2005) ist das Wort Resilienz aus dem Englischen herzuleiten und „bezeichnet allgemein die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen (z.B. Unglücken, traumatischen Erfahrungen, Misserfolgen, Risikobedingungen) und negativen Folgen von Stress umzugehen“ (S. 192). In Bezug auf die Heranwachsenden spricht Wustmann von belastenden Lebensumständen, wenn es sich um Risiken für die Entwicklung zum Erwachsenen handelt. Diese belastenden Lebensumstände teilt sie in drei mögliche Bereiche ein: Risiko-Status (z.B. chronische Armut), Stressbedingungen (z.B. elterliche Trennung) und traumati-

sche Erlebnisse (z.B. Gewalterfahrungen). Resiliente Kinder können diese drei Bereiche erfolgreich kompensieren und in der Folge geeignete Kompetenzen zur Lebensbewältigung entwickeln. Diese Bewältigung von altersspezifischen Herausforderungen bildet die Grundlage für ein adäquates Agieren sowie eine gekonnte Anpassung an die Einflussfaktoren aus der Umwelt im Erwachsenenalter (Wustmann, 2005, S. 193).

Es bleibt nun die Frage offen, welche Eigenschaften resiliente Kinder im Gegensatz zu weniger resilienten Kindern aufweisen. Die Kauai-Längsschnittstudie (Werner & Smith, 2001) identifizierte bei resilient eingestuften Kindern die besondere Ausprägung von Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten, ein positives Selbstkonzept, Sozialkompetenz sowie interne Kontrollüberzeugungen. Derartige Lebenskompetenzen für die Stressresistenz in kritischen Lebenslagen sind nicht angeboren, sondern werden erworben bzw. erlernt. Zudem ist Resilienz ein variierendes Konstrukt, das sich ein ganzes Leben lang anpasst und verändert (Waller, 2001, S. 293). Das Resilienzkonzept eines Menschen kann folglich zu gewissen Zeitpunkten mehr oder weniger ausgeprägt sein und ist damit situationsabhängig.

Resilienz im Kindes- und Jugendalter bildet sich in der Interaktion von Individuum und Umwelt heraus. Dabei spielen das private und öffentliche Umfeld sowie umfeldunabhängige Faktoren des Kindes eine Rolle. Wustmann (2005, S. 195-205) teilt diese Faktoren in personale und soziale Ressourcen ein. Die personalen Ressourcen beinhalten individuelle Handlungskompetenzen, die Kinder zur Bewältigung von Lebensaufgaben in unterschiedlicher Ausprägung und Form aufweisen, wie z.B. die Fähigkeit zur Selbstregulation. Soziale Ressourcen bilden sich aus den Beziehungen innerhalb der Familie (z.B. Kommunikation zwischen Familienmitgliedern), innerhalb des erweiterten sozialen Umfelds (z.B. gesellschaftliche Rollenmodelle) und innerhalb der Bildungsinstitutionen.

Wie können nun Schulen in ihrer Rolle als Bildungsinstitutionen zur Gestaltung von resilienzfördernden Bedingungen beitragen und wie ist diese Form der Förderung in den schulischen Aufgabenbereich formal eingebettet? Der Erziehungs- und Bildungsauftrag ist in Deutschland in den jeweiligen Landesverfassungen festgelegt. In Bayern ist dieser Erziehungs- und Bildungsauftrag etwa im Art. 1 des BayEUG festgelegt und verweist auf die Bildung von Geist und Körper, des Charakters, des Verantwortungsgefühls und der Selbstbeherrschung durch die Schulen. In diesen Auftrag kann nach obiger Definition auch Resilienz eingeordnet werden. Schulen können diese in der obersten Organisationsebene durch die Bereitstellung von institutionellen Rahmenbedingungen (klare Regeln und Strukturen, Zusammenarbeit mit anderen sozialen Institutionen) fördern.

In der nächsten Ebene geht es um die Schaffung von gesunden Bedingungen im Klassenraum (Wertschätzendes Klima, Angemessener Leistungsstandard) sowie auf Individualebene um die unmittelbare Förderung von Basiskompetenzen. Hierzu werden allgemein all jene Fähigkeiten gezählt, welche Kindern und Jugendlichen dabei helfen, sich in unterschiedlichen Situationen im Leben zurechtzufinden. In diesem Kontext geht es speziell um die Herausbildung von Resilienzfaktoren, d.h. personelle Eigenschaften zur Bewältigung von Krisen. In der Summe werden diese in das persönliche Resilienzkonzept eingeordnet (Siegrist, 2010, S. 31).

Diese direkte Form von Coaching in der Unterrichtspraxis zeigt die Lehrperson in der Rolle des Coaches. Perkhofer-Czapek und Potzmann (2016, S. 29) stellen diese neben die Rollen der Lehrkräfte als Lernbegleiter*innen sowie als Berater*innen. Das Handlungsfeld von Coaches definiert sich hierbei speziell durch das Anbieten von Hilfe zur Selbsthilfe, das Anknüpfen an Stärken der Schüler*innen, die Eröffnung von Perspektiven und Lösungsräumen und das Anregen zur Metakognition. Lehrkräfte können die Schüler*innen mittelbar bei der Herausbildung obiger Resilienzfaktoren unterstützen. Zu diesen zählen nach Kumpfer (1999) fünf Bereiche: kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, soziale Kompetenzen, körperliche Gesundheitsressourcen und die Motivation. Zudem kann die Lehrperson unmittelbar als positives Modell für aktives Bewältigungsverhalten fungieren (Bandura, 1997). Zum anderen sind positive Erfahrungen in der Schule, wie z.B. Freundschaften oder ein wertschätzendes Klima, Antreiber*innen für die Entwicklung von Ressourcen zur psychischen Robustheit. Die Lehrperson als Coach kann demnach auf der individuellen Ebene und damit direkt beim Kind ansetzen und anerkannte Übungen für

- die Problemlösefertigkeiten,
- die persönliche Verantwortungsübernahme,
- die Selbstwirksamkeit,
- die positive Selbsteinschätzung,
- die Selbstregulationsfähigkeiten,
- die soziale Perspektivenübernahme und
- die Stressbewältigung

praktizieren (Wustmann, 2005, S. 204).

Literaturverzeichnis

Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Havers, Norbert & Töpell, Susanne (2002). Trainingsverfahren für die Lehrerbildung im deutschen Sprachraum. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(67), 174–193.

Kumpfer, Karol L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Hg.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (S. 179–224). Kluwer Academic/Plenum Publisher.

Perkhofer-Czapek, Monika & Potzmann, Renate (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrberuf Im Wandel*. Springer Fachmedien Wiesbaden. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4514502>.

Prummer, Markus & Hasmüller, Anna (2012). Organisationswandel: Schulkultur und Mobbing. In Astrid Schreyögg (Hg.), *Kultur – Schulkultur – Veränderungskultur* (S. 22–46). Deutscher Psychologen Verlag.

Rauen, Christopher (2021). Varianten des Coachings. In Christopher Rauen (Hg.), *Handbuch Coaching*. (4. Aufl., S. 37–65). Hogrefe.

Reschke, Jörg (2007). *Coaching im Kontext von Schule und Schulentwicklung. Eine Arbeitshilfe zur Beratungsform Coaching*. Hg. v. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung GmbH (DKJS). Berlin (Arbeitshilfe, 07).

Schreyögg, Astrid (2012). Vorwort. In Astrid Schreyögg (Hg.), *Kultur - Schulkultur – Veränderungskultur* (S. 8–21). Deutscher Psychologen Verlag.

Siegrist, Ulrich (2010). *Der Resilienzprozess. Ein Modell zur Bewältigung von Krankheitsfolgen im Arbeitsleben*. VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Statista (2022). *Arbeitsunfähigkeitsfälle aufgrund von Burnout-Erkrankungen in Deutschland bis 2022*. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/239872/umfrage/arbeitsunfaehigkeitsfaelle-aufgrund-von-burn-out-erkrankungen/>.

Steinke, Ingo & Steinke, Julia M. (2021). Die historische Entwicklung von Coaching zur Profession. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 28 (2), 181–194. DOI: 10.1007/s11613-021-00705-8.

Waller, Margaret A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry* 71 (3), 290–297.

Wegener, Robert (2022). Die Zukunft von Coaching. Auf der Suche nach einer Definition. *BSO Journal* (2), 4–8.

Werner, Emmy E. & Smith, Ruth S. (2001). *Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience and recovery*. Cornell University Press.

Wustmann, Corinna (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (2), 192–206.

Autorinnen

Anna Kolbeck

Seit 2015 Studentin für Gymnasiallehramt und seit 2022 für den Bachelor of Education BEd. an der Universität Passau, davor von 2017 bis 2022 Studentische Hilfskraft beim Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik an der Universität Passau, von 2016 bis 2017 Praktikum in der Lehr:werkstatt, Universität Passau.

Kontakt: kolbec06@ads.uni-passau.de

Tamara Rachbauer, Dr.in, MA, BSc

Seit 2021 akademische Rätin an der Universität Passau am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversitätsforschung und Bildungsräume der Mittleren Kindheit, davor von 2013 bis 2020 Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Digitale Bildung, Portfolio und Reflexionsfähigkeit unter <https://www.researchgate.net/profile/Tamara-Rachbauer/publications>.

Kontakt: tamara.rachbauer@uni-passau.de

Simone Breit

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Care und Education

Über das Spannungsfeld zweier Begriffe im Kontext der frühen und mittleren Kindheit

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a285>

Care als Betreuung sowie Education als Bildung und Erziehung nehmen in institutionellen Settings der frühen und mittleren Kindheit einen zentralen Stellenwert ein. So sind sowohl elementare Bildungseinrichtungen als auch ganztägige Schulen gefordert, das Spannungsfeld zwischen den beiden Begriffen aufzulösen und ein Sowohl-als-auch zu etablieren. Führungspersonen kommt bei dieser Aufgabe eine zentrale Rolle zu, da sie für eine gemeinsame pädagogische Ausrichtung sorgen, Zusammenarbeit gestalten und kollegialen Austausch fördern können. Im Beitrag werden Gedanken und Überlegungen zum Spannungsfeld von Bildung und Betreuung in elementaren Bildungseinrichtungen wie in ganztägigen Volksschulen dargelegt. Leitfragen regen zur professionellen Reflexion über den Stellenwert von Care und Education an und ein sokratischer Eid als gemeinsame Grundlage aller an der Bildung, Erziehung und Betreuung Beteiligter wird zur Diskussion gestellt.

Care, Education, Betreuung, Elementarpädagogik, ganztägige Schulen

Der englische Begriff *care* hat Einzug in den Sprachgebrauch im Deutsch gehalten. Analysiert man seine Bedeutung, so lassen sich zwei Ebenen identifizieren (Oxford Essential German Dictionary, 2009):

- Care¹ als Substantiv mit folgenden Bedeutungen: Betreuung, Pflege, Versorgung, Sorge, Fürsorge, Sorgfalt, Sorgfaltspflicht, Aufsicht, Obhut, Zuwendung, Achtsamkeit ...
- Care als Verb mit folgenden Bedeutungen: sich kümmern, sich sorgen, jemanden versorgen, etwas oder jemanden behüten, jemanden betreuen, jemandem zugetan sein, sich für jemanden interessieren ...

Im gesellschaftlichen Kontext bleibt *care* als Sorgearbeit oft ungesehen und wird zu 80 % von Frauen verrichtet². So verwundert es nicht, dass der Equal Care Day³ am 29. Februar begangen wird. Care-Arbeit schließt folgende Tätigkeiten des Sich-Kümmerns und Sorgens im familiären Kontext ein: Fürsorge von Neugeborenen, Erziehung von Kindern, Pflege von Familien-

mitgliedern, Unterstützung bei Krankheit oder Behinderung. Auch im Ehrenamt, z.B. beim Verrichten von Hilfsdiensten oder Übernehmen einer Patenschaft, und im Beruf, z.B. bei der Betreuung und Pflege von Menschen mit Behinderung, beim Begleiten von jungen Kindern, bei der Betreuung und Pflege von alten Menschen, setzt sich diese Ungleichheit fort.

Im Kontext beruflich-professionellen Handelns und den damit einhergehenden Herausforderungen im Bildungs- und Betreuungssystem der frühen und mittleren Kindheit verortet sich der vorliegende Text. Der Beitrag will die Bedeutung von Care im Kontext von Education beleuchten sowie die beiden Begriffe kontrastieren, das Spannungsfeld darstellen und überwinden.

Einführende Überlegungen für elementare Bildungseinrichtungen

„ECCE programmes include services that (1) promote good health, adequate nutrition, good sanitation, and hygiene; (2) support children’s cognitive, socio-emotional, and physical development; and (3) protect children from harm.“
UNESCO, 2022, S. 12

Elementare Bildungseinrichtungen haben den Auftrag zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Damit sind elementare Bildungseinrichtungen auch Teil des Care-Systems. Besonders deutlich kommt dies in der englischen Bezeichnung *early childhood care and education* zum Ausdruck. Gegenwärtig können im System mehrere Spannungsfelder in diesem Kontext identifiziert werden:

Quantitativer Ausbau – Qualitative Verbesserungen: Während im Wissenschafts- oder Praxisfeld Elementarpädagogik tätige Personen Kinderkrippen und den Kindergarten als Bildungseinrichtungen sehen, steht für Personen außerhalb des Feldes nach wie vor der Betreuungsaspekt im Mittelpunkt. Deutlich wird dies etwa, wenn Kolleg*innen um die Umsetzung des Bildungsrahmenplans als curriculare Grundlage der pädagogischen Arbeit ringen und über Standards für pädagogische Qualität diskutieren, während in der öffentlichen Diskussion vor allem die Betreuungsquoten im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. So sieht die jüngste Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG (BGBl I Nr. 148/2022) in §6 Abs. 1 vor, dass ein flächendeckendes Betreuungsangebot geschaffen wird, damit allen Familien ein flexibles, flächendeckendes und ganzjähriges Angebot an bedarfsgerechten und qualitativ hochwertigen Bildungs- und Betreuungsangeboten zur Verfügung steht. Im Fokus stehen dabei der Ausbau von Plätzen für unter Dreijährige sowie für noch unterversorgte Regionen bzw. die Verlängerung und Flexibilisierung der Öffnungszeiten. Gleichzeitig bekennt man sich zu „qualitativ durchgängig hochwertige[n] Angebote[n] für alle Kinder“ (Artikel 1, Abs. 6) und will den Betreuungsschlüssel verbessern (Artikel 7, Abs. 2 und 3). Während Ausbau (und Sprachförderung) mit Zielkennzahlen versehen sind, gibt es für die Qualitätsindikatoren keine Zielvorgaben. Die Diskussion um die Rahmenbedingungen, die Kinder zum Lernen und Entwickeln be-

nötigen, wird also unzureichend geführt. Der Care-Aspekt im Sinne der Versorgung, der Pflege und Betreuung der Kinder kann im öffentlichen Diskurs als dominant bezeichnet werden. Das Recht der Kinder auf Bildung (UN-KRK, Art. 28) nimmt einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein.

Pädagog*innen – Betreuer*innen: Mit Fokus auf die niederösterreichischen Landeskinder- gärten stellt sich die Frage nach den mit Kindern tätigen Personen und ihr Aufgabenprofil. Augenscheinlich findet das tägliche Handeln im Spannungsfeld zwischen Bildung (im Sinne von Initiation und Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen) und Betreuung statt und wird von Pädagog*innen und Betreuer*innen gemeinsam gestaltet. Gemäß dem niederösterreichischen Kindergartengesetz unterstützen Kinderbetreuer*innen die Elementarpädagog*innen während der Bildungszeit (LGBl. 5060-0, §5, Abs. 4). Welche Spannungsfelder können zwischen diesen beiden Funktionsgruppen entstehen, wenn es um das Austarieren von Education- und Care-Aspekten geht?

Bildungszeit – Betreuungszeit: Die Bildungszeit beträgt gemäß NÖ Kindergartengesetz von Montag bis Freitag täglich vier Stunden und ist grundsätzlich am Vormittag bis 12:00 Uhr festzulegen (LGBl. 5060-0, § 23, Abs. 2). Vor und nach der Bildungszeit ist sog. Erziehungs- und Betreuungszeit im Kindergarten vorgesehen. Daran lassen sich folgende Fragen anknüpfen: Lässt sich Bildung in der Zeit von 8:00 bis 12:00 Uhr ‚realisieren‘ und welchen Stellenwert hat Bildung davor und danach? Werden die Kinder bloß beaufsichtigt? Und welchen Stellenwert hat eigentlich Erziehung?

Mit diesen Spannungsfeldern müssen sich im Feld tätige Personen reflexiv auseinandersetzen, das Aufgaben- und Anforderungsprofil ist multifunktional und damit ein Sowohl-als-auch. Vor diesem Hintergrund wird nun die Trias von **Bildung, Betreuung und Erziehung** aufgegriffen: **Erziehung** wird subsumiert als Handlungen von Erwachsenen, die auf die Mündigkeit der Kinder und ihre Fähigkeit zu Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben (Schaub & Zenke, 2007, S. 209) abzielen. **Bildung** als Herausbildung der Individualität eines Menschen in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt kann durch Dritte befördert, aber nur durch das einzelne Subjekt verwirklicht werden (ebd.). Die Eigenaktivität des Kindes ist daher der Schlüssel in diesem Prozess (Vollmer, 2021). **Betreuung** schließt die physische Versorgung, Ernährung und Pflege von Kindern im Sinne von Zuwendung und Fürsorge mit ein (ebd.). In der Lebensrealität eines Kindes – sowohl in der Familie wie auch im institutionellen Setting – sind Bildung, Betreuung und Erziehung daher miteinander verwoben.

Einführende Überlegungen für ganztägige Schulen

Ganztägige Schulen sind für Kinder und Jugendliche nicht nur Lern-, sondern vor allem auch Lebensraum. Dabei wird vom Gesetzgeber zwischen zwei Formen der ganztägig geführten Schule unterschieden⁴:

- Getrennte Form: Die Nachmittagsbetreuung (samt Mittagessen) findet im Anschluss an den Unterricht statt. Die Gruppen setzen sich aus Schüler*innen verschiedener Klassen,

Schulstufen bzw. sogar Schulen oder Schularten zusammen. Die Schüler*innen können die Betreuung an ein bis fünf Wochentagen in Anspruch nehmen.

- Verschränkte Form: Im Laufe des Tages wechseln Unterrichts-, Lern- und Freizeit ab. Die Anmeldung für die verschränkte Form gilt für die gesamte Dauer, in der eine Klasse in verschränkter Form geführt wird. An Volksschulen gilt dies üblicherweise für alle vier Schulstufen.

Österreichweit liegt die schulische Tagesbetreuung an Volksschulen bei 25 % (ZDK, 2020, S. 21), wobei Niederösterreich unter dem Bundesschnitt liegt und das Bundesziel von 40 % für schulische und außerschulische Tagesbetreuung für das Jahr 2022 österreichweit um zehn Prozentpunkte unterschritten wird (ebd.). Demnach steht auch bei der schulischen Tagesbetreuung der **quantitative Ausbau** im Fokus der politischen Bemühungen.

Während für den Unterricht sowie die gegenstandsbezogene Lernzeit Lehrer*innen verantwortlich zeichnen, kommen für den Betreuungsteil an ganztägigen Schulen eine Vielzahl von Personengruppen infrage: **Erzieher*innen, Horterzieher*innen, Erzieher*innen für die Lernhilfe** sowie **Freizeitpädagog*innen** (SCHOG, § 8 lit. j), wobei die individuelle Lernzeit nicht durch Freizeitpädagog*innen begleitet werden darf. Die Qualifizierung für Freizeitpädagog*innen sowie der Erzieher*innen für die Lernhilfe wird durch die Hochschul-Curriculaverordnung 2013 (BGBl. II Nr. 335/2013) bzw. die schulische-Freizeit-Betreuungsverordnung 2017 (BGBl. II Nr. 374/2017) geregelt. Beide Hochschullehrgänge werden wie das Lehramtsstudium Primarstufe von den Pädagogischen Hochschulen verantwortet (z.B. Pädagogische Hochschule Niederösterreich, 2018). Für die Freizeitpädagogik ist im Vergleich zur Lernhilfe die Reifeprüfung keine Zulassungsvoraussetzung.

Grundsätzlich hat jede ganztägig geführte Schule als Grundlage für die pädagogische Arbeit einen sog. Betreuungsplan zu erstellen (BMBWF, 2018), um die Qualität der Betreuung in ganztägigen Schulformen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Dieses fußt auf einem pädagogischen Konzept, das die Lernzeit zur Festigung bzw. Förderung der Unterrichtsarbeit sowie der individuellen Förderung der Schüler*innen und die Freizeit zur individuellen Förderung der Interessen und Begabungen der Schüler*innen miteinander verknüpft. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung der Kommunikation und Kooperation unterschiedlicher Personengruppen betont: „Der regelmäßige Austausch zwischen den PädagogInnen des Unterrichtsteils und jenen des Betreuungsteils hat in den ganztägigen Schulformen einen besonderen Stellenwert.“ (BMBWF, 2018, S. 9)

Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass Unterricht und Betreuung als sich ergänzende Teile der ganztägigen Schule etabliert und ausgestaltet werden müssen. Diese Aufgabe hat sich am Wohl der Kinder, ihrem schulischen Vorankommen, an Gelegenheiten für soziales Lernen sowie sinnvolle Freizeitgestaltung auszurichten. Unterschiede zwischen Lehrpersonen, Erzieher*innen (für die Lernhilfe), Horterzieher*innen und Freizeitpädagog*innen betreffend Qualifikation, Stellung und Habitus sind betreffend der gemeinsamen Zielstellung unterzuordnen bzw. zu überwinden.

Professioneller Umgang mit den Spannungsfeldern in elementaren Bildungseinrichtungen und Schulen

Mit den Spannungsfeldern zwischen Care und Education bzw. den Aufgabenprofilen von Pädagog*innen und Betreuer*innen sowie von Lehrpersonen, (Hort-)Erzieher*innen (für die Lernhilfe) und Freizeitpädagog*innen sind Führungspersonen in elementaren Bildungseinrichtungen und Ganztagschulen fortwährend konfrontiert. Es liegt an ihnen, für gute Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeiter*innen zu sorgen und Antinomien auch zu thematisieren und einer gemeinsamen Bearbeitung zugänglich zu machen. Die folgenden Leitfragen können dazu dienen, das Thema für sich selbst sowie mit dem Team/dem Kollegium zu bearbeiten.

Leitfragen zur professionellen Selbstreflexion (Führungsperson)

- Was treibt mich persönlich an, im Feld elementarer Bildung bzw. in einer ganztägigen Schulform tätig zu sein?
- Wie halte ich es mit Self Care? Wie gelingt mir Selbstfürsorge im Führungsalltag?
- Wie achte ich auf meine Mitarbeiter*innen und ihre Ressourcen?
- Inwieweit ist eine Haltung von Care eine unverzichtbare Eigenschaft einer Führungskraft und inwieweit ist sie hinderlich?
- Was ist meine Vision in Bezug auf Care, was in Bezug auf Education in unserer Einrichtung?
- Was ist der Kern unseres Auftrags als elementare Bildungseinrichtung oder als ganztägige Schulform? Welchen Stellenwert nimmt Care, welchen Stellenwert nimmt Education ein?
- Wie gelingt es, Care und Education in der Pädagogik bzw. in unserer Einrichtung zu leben?
- Unterstützen und fördern wir eine Care-Haltung bei den Kindern? Wie und wodurch?
- Wird unter den Kindern eine Haltung des Sorge-Tragens wahrgenommen und von Erwachsenen oder anderen Kindern wertgeschätzt?

Leitfragen zur professionellen Reflexion mit dem Team/im Kollegium

- Was ist unsere Vision in Bezug auf Care, was in Bezug auf Education in unserer Einrichtung?
- Was ist der Kern unseres Auftrags als elementare Bildungseinrichtung oder als ganztägige Schulform? Welchen Stellenwert nimmt Care, welchen Stellenwert nimmt Education in unserer Einrichtung ein? Welchen Stellenwert haben Bildung, Erziehung und Betreuung in der elementaren Bildungseinrichtung oder der ganztägigen Schule für uns?
- Wie gestalten wir Austausch und Kooperation zwischen den unterschiedlichen Personengruppen?
- Wie gelingt es, Care und Education in unserer Einrichtung zu leben?
- Welchen Stellenwert hat Care in unserer Gesellschaft? Ist das eine Eigenschaft, die etwas wert ist, die geschätzt wird?

- Unterstützen und fördern wir eine Care-Haltung bei den Kindern? Wie und wodurch?
- Wird unter den Kindern eine Haltung des Sorge-Tragens wahrgenommen und von Erwachsenen oder anderen Kindern wertgeschätzt? Welchen Stellenwert haben das gegenseitige Helfen und Unterstützen?
- Werden Projekte mit Care-Aspekten (anderen gegenüber, der Umwelt gegenüber) regelmäßig unter Einbindung der Kinder geplant und durchgeführt?

Der sokratische Eid

Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich,

- die Eigenart eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regungen zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem, was ich seiner Person antue, Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
- es zu schützen, wo es schwach ist, ihm bei der Überwindung von Angst, Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Mißtrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
- seinen Willen nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen; es also den mündigen Verstandesgebrauch und die Kunst der Verständigung wie des Verstehens zu lehren;
- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft und für diese zu übernehmen;
- es die Welt erfahren zu lassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und die Zuversicht, daß sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn ›die ist bei Gott allein‹.

Damit verpflichte ich mich auch,

- so gut ich kann, selber vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eignen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, daß die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen und Möglichkeiten erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, der Dienstvorschrift –, wenn diese meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Abb. 1: Der sokratische Eid 1 | Quelle: von Hentig, 2003, S. 258–259.

Als Lehrperson verpflichte ich mich, all mein Fühlen, Denken und Handeln im Beruf auf das Wohl der mir anvertrauten Kinder hin auszurichten.

Den Kindern gegenüber verpflichte ich mich,

- jedes Kind seinen Möglichkeiten und seinem Entwicklungsstand entsprechend zu fordern und zu fördern,
- kein Kind zurückzulassen oder abzuschreiben, egal welche Gründe gegeben sind,
- das Scheitern von mir anvertrauten Kindern immer und immer wieder als Anlass für neue Wege meines Lehrens zu nehmen,
- Fehler als Chance zu begreifen, nicht als Makel,
- Herausforderungen im Bildungsprozess zu setzen, damit Unter- und Überforderung nicht eintreten,
- Motivationen zu suchen, aufzugreifen und zu wecken,
- immer und immer wieder in den Dialog zu gehen, Rückmeldungen zu geben und einzuholen, Fragen zu stellen und zuzuhören,
- Unterrichtsfächern eine dienende Funktion im Bildungsprozess zuzuschreiben,
- alle Bereiche der Persönlichkeit anzusprechen und anzuregen,
- Vertrauen in die Welt und die eigene Person zu schenken und tagtäglich sichtbar zu machen,
- die Klasse und die Schule als Willkommensort zu begreifen und zu gestalten,
- für eine wertschätzende, angstfreie und bildungswirksame Atmosphäre und Beziehung zu sorgen und
- für die leibliche, seelische und geistige Unversehrtheit der mir anvertrauten Kinder einzustehen.

Den Eltern gegenüber verpflichte ich mich,

- auf Augenhöhe zu kommunizieren und eine Bildungspartnerschaft aufzubauen,
- den Bildungsprozess der Kinder als gemeinsame Aufgabe zu begreifen,
- nicht nur regelmäßig zu Gesprächen bereit zu sein, sondern auch aktiv den Kontakt zu suchen und
- ihre Einschätzungen zum Bildungserfolg und -fortschritt der Kinder ernst zu nehmen und mit der eigenen Sichtweise zu verbinden.

Den Kolleginnen und Kollegen gegenüber verpflichte ich mich,

- meine Erfahrungen in der Erziehung und im Unterricht zu teilen und als Grundlage für die kollegiale Professionalisierung zu nutzen,
- die tagtäglich gemachten Fehler zu teilen und gemeinsam zu reflektieren,
- erfolgreiche Momente in der Schule zurückzuspielen und gegenseitige Anerkennung zu schenken und
- jedem seine individuelle Sichtweise auf Schule und Unterricht zuzugestehen und gleichzeitig an einer gemeinsamen Vision zu arbeiten. Der Bildungsöffentlichkeit gegenüber verpflichte ich mich,
- den Bildungs- und Erziehungsauftrag anzunehmen und jederzeit umzusetzen,
- nicht nur Wissen und Können zu vermitteln, sondern alle Bereiche der Persönlichkeit in den Blick zu nehmen und zu fördern,
- alle Unterrichtsfächer dem Wohl des Kindes und damit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag unterzuordnen,
- loyal, aber nicht blind gegenüber amtlichen Vorgaben zu sein,
- alles umzusetzen, was dem Wohl des Kindes dient, und alles zurückzuweisen, was dem Wohl des Kindes zuwiderläuft,
- jegliche Interessen und Forderungen an Schule und Unterricht, die nicht in erster Linie dem Wohl des Kindes entspringen, kritisch zu hinterfragen, gegebenenfalls auch öffentlich anzuklagen und zurückzuweisen und
- im öffentlichen Diskurs den Kindern und ihrem Recht auf Bildung eine Stimme zu geben.

Der Gesellschaft gegenüber verpflichte ich mich,

- allen voran die Achtung vor der Würde des Menschen als Grundlage und Ziel von Schule und Unterricht zu sehen,
- die Grundsätze unserer Demokratie zu vermitteln und in der Schule und im Unterricht zu verteidigen,
- Schule als einen Ort der Reproduktion und der Innovation gesellschaftlicher Werte zu sehen,
- meine pädagogische Freiheit zu nutzen, um aktuelle Fragestellungen in das Zentrum des Schulalltages zu stellen, und
- nicht nur reaktiv, sondern auch proaktiv der Weiterentwicklung unserer Gesellschaft gegenüberzustehen. Mir selbst gegenüber verpflichte ich mich,
- mein Vorgehen jederzeit zu begründen, kritisch-konstruktiv zu diskutieren und gewissenhaft zu reflektieren,
- regelmäßig meine fachlichen, pädagogischen und didaktischen Kompetenzen weiterzuentwickeln,
- regelmäßig meine Berufshaltungen zu reflektieren und
- meine Vorbildrolle stets nach bestem Wissen und Gewissen auszufüllen.

Abb. 2: Der sokratische Eid 2 | Quelle: Zierer, 2022, S. 5–7.

Um die gemeinsame Verantwortung für die Kinder zu stärken – hinsichtlich Care und Education – und das Recht eines Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Mitsprache für alle in das Zentrum seines Handelns zu stellen, kann ein Team oder Kollegium eine gemeinsame Vereinbarung dahingehend treffen. Hartmut von Hentig stellte bereits 1993 Überlegungen für einen sokratischen Eid von Pädagog*innen analog zum hippokratischen Eid der Mediziner*innen an. Abbildung 1 zeigt den Eid, der allgemeine Handlungsgrundsätze für alle pädagogisch Tätigen formuliert und an dem sich das eigene Handeln stets ausrichten und bewerten lässt. Zierer (2022) bietet eine Fassung an, die das gegenwärtige pädagogische Ethos und den gesellschaftlichen Auftrag widerspiegelt.

Die Texte aus Abbildung 1 und 2 könnten als Diskussionsgrundlage für ein Gespräch im Team bzw. Kollegium dienen und den Impuls bieten, als Team selbst einen Eid zu verfassen, um den Care-Aspekten in der Bildung Ausdruck zu verleihen und Bedeutung zu geben. Im Zuge dieser Auseinandersetzung können nicht nur ethische Aspekte des pädagogischen Handelns thematisiert, sondern auch Möglichkeiten und Limitationen von Absichtserklärungen und tatsächlichem Handeln in pädagogischen Situationen beleuchtet werden. Besonders wichtig erscheint, dass alle an Bildung, Erziehung und Betreuung Beteiligten in diesen Prozess involviert sind, um Identifikation mit den Handlungsgrundsätzen bei allen aktiv zu fördern.

Literaturverzeichnis

BGBI. Nr. 242/1962. *Schulorganisationsgesetz (SCHOG)* i.d.g.F.

BGBI I Nr. 148/2022. *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27.*

BGBI. II Nr. 335/2013. *Hochschul-Curriculaverordnung 2013.*

BGBI. II Nr. 374/2017. *Schulische-Freizeit-Betreuungsverordnung 2017.*

BMBWF (2018). *Betreuungspläne für ganztägige Schulformen. Leitfaden.*
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gts/betreuungsplan.html>

LGBl. 5060-0. *Niederösterreichisches Kindergartengesetz 2006* i.d.g.F.

Oxford Essential German Dictionary (2009). Oxford University Press.

Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2018). *Curriculum Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik*. Version 2.3. <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgang-freizeitpaedagogik>

Schaub, H. & Zenke, K.G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik* (grundlegend erweiterte und aktualisierte Neuausgabe). dtv.

UNESCO (2022). *Education starts early: progress, challenges and opportunities. Conference background report.* <https://www.unesco.org/en/education/early-childhood>

United Nations (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* (UN-KRK).
https://www.kinderhabenrechte.at/fileadmin/download/Kinderrechtskonvention_deutsch_langfassung.pdf

Vollmer, K. (2021). *Fachwörterbuch Kita. Schnelle Zugänge für pädagogische Fachkräfte* (12. Gesamtauflage). Herder.

von Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft* (erweiterte Neuauflage). Beltz.

ZDK – Zentrum für Verwaltungsforschung (2020). *Fact Sheets: Pflichtschule und Tagesbetreuung*.
https://www.staedtebund.gv.at/fileadmin/USERDATA/presse/dokumente/Factsheets_Pflichtschule_und_Tagesbetreuung_20200121.pdf

Zierer, K. (2022). *Der Sokratische Eid. Eine zeitgemäße Interpretation*. Waxmann.

Anmerkungen

¹ Vgl. auch <https://www.deepl.com/> sowie <https://dict.leo.org/englisch-deutsch/>, abgerufen am 14. Dezember 2022.

² <https://www.derstandard.at/story/2000133742755/equal-care-day-frauen-uebernehmen-auch-2022-grossteil-der-pflege>, abgerufen am 14. Dezember 2022.

³ <https://equalcareday.de/>, abgerufen am 14. Dezember 2022.

⁴ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gts/fakten.html>, abgerufen am 14. Dezember 2022.

Autorin

Simone Breit, Mag. phil., PaedDr., Bakk.komm.

Seit 2017 Leitung des Departments Elementarpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Professionalisierung, Leadership, Pädagogische Diagnostik, Wertebildung, Demokratiepädagogik

Kontakt: simone.breit@ph-noe.ac.at

Claudia Kaluza

Pädagogische Hochschule Wien

Bernhard Schimek

Pädagogische Hochschule Wien

Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 2)

Führen und Leiten

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a284>

Wie im Beitrag „Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 1). Lern- und Lehrprozesse gestalten“ (Braunsteiner & Lebzelter, 2022) angekündigt, hat sich die Arbeitseinheit Inklusive Pädagogik der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost zum Ziel gesetzt, sich mit dem Qualitätsrahmen für Schulen in Österreich (BMBWF, 2020) diversitätsfokussiert und inklusionsorientiert auseinanderzusetzen. Im folgenden Beitrag werden Qualitätskriterien der Qualitätsdimension „Führen und Leiten“ (BMBWF, 2020) ins Zentrum des Interesses gestellt. Exemplarisch werden ausgewählte internationale wissenschaftliche Befunde in Verbindung mit diesen gesetzt, um dann anhand von Beispielen Anregungen für konkrete Umsetzungen zu geben.

Diversität, Schulentwicklung, Bildungsgerechtigkeit, Schulleitung, Soziale Herkunft

Nationale Bildungssysteme realisieren z.B. basierend auf der Bildungsreform 2017 in Österreich höhere Grade an Autonomie und Verantwortlichkeit (Bildungsreform 2017 in Österreich). Das Bildungsdirektionen-Einrichtungsgesetz legt die verpflichtende Einrichtung eines umfassenden Bildungscontrollings fest, zu dem u.a. auch Qualitätsmanagement zählt (BD-EG 2017). Im Erlass des BMBWF vom 21.12.2020 ist der Beginn der Implementierung des Qualitätsmanagementsystems für Schulen (QMS) sowie das Inkrafttreten des Qualitätsrahmens für Schulen mit Jänner 2021 festgelegt (vgl. BMBWF, o.J.).

Wie im Beitrag „Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 1). Lern- und Lehrprozesse gestalten“ (Braunsteiner & Lebzelter, 2022) angekündigt, haben sich die Mitglieder der wissenschaftlichen Arbeitseinheit Inklusive Pädagogik der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost zum Ziel gesetzt, sich mit dem Qualitätsrahmen für Schulen in Österreich

(BMBWF 2020) diversitätsfokussiert und inklusionsorientiert auseinanderzusetzen. Im folgenden Beitrag wird die Qualitätsdimension „Führen und Leiten“ (BMBWF, 2020) ins Zentrum des Interesses gestellt. Diversität wird als ein Kernthema von Schulentwicklung verstanden (vgl. z.B. Walgenbach, 2017). Aufgrund ihrer hohen Relevanz für soziale Ungleichheiten, auch hinsichtlich der Bildungschancen und -risiken, wird in diesem Artikel v.a. die Diversitätsdimension Soziale Herkunft adressiert. Der in Österreich starke Zusammenhang häuslicher und familiärer Ressourcen (Bildungsabschluss, Einkommen, sozialer Status) mit dem Kompetenzerwerb sowie der Bildungsbeteiligung (Vogtenhuber et al., 2021; Wimmer et al., 2021; Steiner, 2019) und die in verschiedenen Studien beschriebene Verschärfung von Bildungsungleichheiten im Zusammenhang mit der COVID-19 Pandemie (z.B. Bremm & Racherbäumer 2020) unterstreichen die Bedeutung der Fokussierung dieser Diversitätsdimension in Schulentwicklungsprozessen vor allem für Schulen in benachteiligten Lagen, die mehrheitlich von benachteiligten Schüler*innen besucht werden (Weber et al. 2018, S. 143). Schulen in benachteiligten Lagen sind mit einer „Kumulation von negativen Kompositionsmerkmalen und vielfältigen Bildungsrisiken“ konfrontiert (Racherbäumer & van Ackeren. 2015, S. 189), womit u.a. auch externe Merkmale wie Armut, soziale Segregation, hoher Anteil an sozial benachteiligten Schüler*innen oder auch gravierende Leistungsdefizite verbunden sind (Manitius & Dobbstein 2017, S. 11).

Demzufolge ist es von Bedeutung, diese herausfordernde Lage im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen kontextspezifisch zu berücksichtigen und auch internationale Forschungsergebnisse zu besonders belasteten Schulen in die Betrachtungen zu integrieren. Internationale Diskussionen zu „Failing Schools“ sind auch von dem Begriff des „Turnarounds“ geprägt, der mit erfolgreichen Organisationsveränderungen einhergeht (vgl. z.B. Huber, 2017, S. 37). Das heißt, es geht nachfolgend darum, sowohl aus der Beschäftigung mit Führungshandeln in Schulen in herausfordernden Lagen als auch im Rahmen von „Turnarounds“ praxisbezogene Anregungen für eine diversitätsfokussierte Umsetzung des Qualitätsrahmens für Schulen zu gewinnen. Professionelles Schulleitungshandeln wird dabei sowohl im Kontext von als gut identifizierten Schulen (Huber, 2017, S. 38) sowie hinsichtlich der Verbesserung von Schulen in benachteiligten Lagen adressiert. Wissenschaftliche Befunde belegen den Einfluss des Führungshandelns von Schulleitungen auf Schüler*innenleistungen, d.h. spezifische Schulleitungspraktiken haben positive Wirkungen auf die Lernleistungen der Schüler*innen. Die Inspiration und Motivation aller Beteiligten durch die Schulleitung ist dafür zentral. Dazu zählen die gezielte Weitergabe von Informationen (Ziele, Vorhaben, Errungenschaften) sowie der Einsatz von Kommunikation, um die Kooperation aller Stakeholder zu fördern (vgl. Hitt et al., 2018, S. 57f). Effektives Führungsverhalten umfasst die Fähigkeit, Kooperationen von Schulleitungen und Lehrpersonen zu initiieren und umzusetzen, Probleme und Konflikte zu managen und gemeinsam an Problemen zu arbeiten. Auch die Fähigkeit, Lehrpersonen zu motivieren sowie Teamarbeit zu etablieren, wird als relevant beschrieben. Darüber hinaus ist bedeutsam, dass Schulleitungen offen für Erfahrungsaustausch sind, um eigenes Weiterlernen zu praktizieren (Holzappels et al., 2017, S. 24). Das Schulleitungshandeln bei sogenannten „erwartungswidrig guten Schulen“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 194)

zeichnet sich auf Basis eines kooperativen und partizipativen Führungsstils durch hohe Erwartungen an die Lehrkräfte und Schüler*innen sowie durch ein hohes Maß an Transparenz aus, das durch demokratische Entscheidungsprozesse und durch Partizipation aller Akteure gekennzeichnet ist (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 194). Vor dem Hintergrund eines distributiven Führungsstils wird „das Delegieren von Aufgaben an spezielle Arbeitsgruppen positiv hervorgehoben, um eine breite Teilhabe an Schulentwicklungsprozessen zu befördern“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 195). Darüber hinaus sind Fokussierungen auf die „Entwicklung einer positiven Schulkultur mit einer chancenorientierten Grundhaltung sowie auf das Unterrichtsgeschehen und auf das fachliche Lernen“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 195) von Bedeutung. Nimmt man diese Faktoren in den Blick, liegt der Schluss nahe, dass eine starke Führungspersönlichkeit einen Schlüsselfaktor für sogenannte „Turnarounds“ darstellt, da Schulleiter*innen in der Lage sein müssen, für transparente Zielvorstellungen zu sorgen, Fortbildungen zu initiieren, die Zusammenarbeit zu verstärken sowie Bereiche des Classroom-Managements, wie beispielsweise die klare Strukturierung von Lehr- und Lernprozessen, im Blick zu behalten (Huber, 2017, S. 49). Diese Grundsätze werden anhand ausgewählter QMS-Qualitätskriterien im nächsten Abschnitt weiter ausdifferenziert und praxisnah dargestellt.

Diversitätsfokussierte Analyse des Qualitätsrahmens für Schulen

Der Qualitätsrahmen für Schulen ordnet der Qualitätsdimension „Führen und Leiten“ die Qualitätsbereiche „Führung wahrnehmen“, „Schule und Unterricht organisieren und entwickeln“ sowie „Personal auswählen und entwickeln“ zu (BMBWF 2020). Exemplarisch werden ausgewählte internationale wissenschaftliche Befunde in Beziehung zum Qualitätsrahmen für Schulen gesetzt, um nachfolgend anhand von konkreten Umsetzungsbeispielen Anregungen zu geben, wie eine konkrete Umsetzung aussehen kann.

„Führung wahrnehmen“ (QMS-Qualitätsbereich 2.1)

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung hat klare Ziele und Vorstellungen hinsichtlich der Entwicklung von Schule. (2.1.1)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Veränderung ist als ein Prozess und nicht als einmalige Aktivität zu verstehen, der den Wandel jedes einzelnen Individuums mit sich bringt und damit immer auch Verlust bedeutet, d.h. Dinge müssen erst verlernt werden, bevor neue gelernt werden können. Grundvoraussetzung ist dabei ein hohes Maß an organisationaler Stabilität (Duke, 2015, S. 15). Die Festlegung einer „Shared Vision“ (Huber, 2017, S. 49) ist demnach vor allem in Einstiegsphasen bedeutsam. Für alle Mitglieder besteht Klarheit

	<p>darüber, wie und wohin die Entwicklung laufen soll, welche Zielsetzungen fokussiert werden sollen (Huber, 2017, S. 49). Es soll ein Grundkonsens über die Zielbestimmungen vorhanden sein, da dieser auch das Zusammengehörigkeitsgefühl stärkt und gemeinsam getragene Zielvorstellungen als wesentlich erachtet werden (Huber, 2017, S. 38). Dies ist umso mehr von Bedeutung, als Gruppen ein wichtiges Mittel für individuelle Veränderung darstellen können (Duke, 2015, S. 15). Voraussetzung ist, dass die Schulleitung klare und konkrete Vorstellungen von angestrebten Zielsetzungen sowie den zugehörigen Umsetzungsprozessen hat. Diese sind Stakeholder-orientiert zu kommunizieren, um größtmögliche Akzeptanz sicherzustellen (Hill & Meyers, 2018, S. 24).</p>
Umsetzungsbeispiel	<p>Die Schulleitung hat das klare Ziel, dass jede*r Schüler*in nach dem Ende der Volksschulzeit über ein gesichertes Niveau an Lesekompetenz verfügt (ungeachtet sozialer Faktoren, der Erstsprache ...). Sie formuliert dieses Ziel anhand der vorliegenden IKM^{plus}-Test-Ergebnisse und stellt die Vision einer „Schule des Lesens“ den unterschiedlichen Stakeholdergruppen auf unterschiedliche Weise dar. In pädagogischen Konferenzen wird die Vision mit dem pädagogischen Personal (Lehrpersonen, Freizeitpädagog*innen ...) weiter ausdifferenziert. Informationsmaterialien in unterschiedlichen (Bild-)Sprachen und Informationsabende für Eltern/Erziehungsberechtigte werden gestaltet. Schüler*innen werden sowohl im Unterricht als auch durch gezielte Gemeinschaftsaktivitäten (Lese fest, Lesenacht, Aktivitäten in der Schulbibliothek ...) auf das gemeinsame Ziel hingewiesen.</p>

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung sorgt für klar definierte und transparente Beteiligungs- und Entscheidungsprozesse. (2.1.2)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	<p>Als bedeutsam wird hinsichtlich „Leadership in Turnaround Schools“ über spezifische „Turnaround-Strategie“ wie zum Beispiel „School Improvement Planning“ hinaus auch „Participation“ gesehen (Murphy, 2008, S. 75). Effektive Schulleitungen beziehen ihr Team in (organisationale) Entscheidungsprozesse mit ein, um eine kollaborative Co-Konstruktion der angestrebten Vision zu gewährleisten (Hitt et al. 2018, S. 71). Dazu braucht es Verlässlichkeit und Vertrauen zwischen Schulleitung und Pädago-</p>

	<p>g*innen (Lehrer*innen, Freizeitpädagog*innen ...) und den Aufbau einer professionellen Kultur, die die Teilhabe an Entscheidungsprozessen befördert (Probleme identifizieren, Ziele setzen, Aktionspläne entwickeln). Darüber hinaus ist die Zugänglichkeit der Schulleitung sowie deren regelmäßige Präsenz im Unterricht bedeutsam (Hitt & Meyers, 2018, S. 24).</p>
Umsetzungsbeispiel	<p>Die Schulleitung berät sich bei Entscheidungen immer im Vorfeld mit dem Schulentwicklungsteam „Alle lernen Lesen“. Dabei werden Ziele (re-)formuliert, Probleme besprochen und Handlungsoptionen sondiert. Jeden Donnerstagnachmittag haben alle Pädagog*innen die Möglichkeit, ohne Termin mit der Schulleitung informell ins Gespräch zu kommen und Ideen, Probleme, Herausforderungen, Sorgen ... zu adressieren. Die Schulleitung bringt diese Themen dann bei Bedarf vertrauensvoll und gegebenenfalls anonym in den Jour Fixe mit dem Schulentwicklungsteam ein.</p>

QMS-Qualitätskriterium	<p>Die Schulleitung delegiert Schulleitungsaufgaben im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten und stellt sicher, dass die Zuständigkeiten, Aufgaben und Regeln der Zusammenarbeit geklärt sind, wobei die Letztverantwortung bei der Schulleitung bleibt. (2.1.4)</p>
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	<p>Effektive Schulleitungen verfügen über die Kompetenz, entsprechend den schulstandortspezifischen Anforderungen die Schlüsselpersonen zu identifizieren, um ein hochfunktionales, selbstwirksames Team zu bilden (vgl. Hitt et al., 2018, S. 70f). „Steuergruppen“ eignen sich, um Schulentwicklungsprozesse zu initiieren, zu begleiten und auch transparent zu machen (Moser, 2017, S. 118). Auch ein „echtes Delegieren von Führungsverantwortlichkeiten“ sowie die „Mitbeteiligung anderer an Leitungsaufgaben“ werden als relevant für ein professionelles Schulleitungshandeln beschrieben (Huber, 2017, S. 38).</p>
Umsetzungsbeispiel	<p>Die Schulleitung richtet ein Schulentwicklungsteam „Alle lernen Lesen“ ein, in dem drei Leseexpert*innen des Standortes, Lehrer*innen jedes Jahrganges, eine Sonderschullehrerin sowie ein Freizeitpädagoge vertreten sind. Die Schulleitung stimmt gemäß der Vision und den Zielen den Auftrag des Schulentwicklungs-</p>

	teams ab und dieses klärt die Arbeitsbedingungen (Sprecher*innen des Teams, Häufigkeit der Treffen, das Einbringen von Themen, Verantwortlichkeiten, Kommunikation in die Schule/zu Erziehungsberechtigten ...).
--	--

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung unterstützt und fördert eine qualitätsorientierte, gesundheitsförderliche sowie gender- und diversitätsgerechten Schulkultur und vertritt die damit verbundenen Werte und Haltungen. (2.1.6)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Schulleitungen kommt eine zentrale Rolle in der Förderung einer inklusiven und damit diversitätsorientierten Schulkultur zu, da auch die Einstellungen des Lehrpersonals sowie der Eltern dadurch beeinflusst werden können (Huber et al., 2017, S. 47). Gelingen kann dies unter der Voraussetzung, dass ungünstige inner-schulische Prozessmerkmale wie Defizitorientierungen als Teil der Schulkultur, Praxen und Routinen (auch im Umgang mit Diversität), geteilte Überzeugungen sowie unhinterfragte Reproduktionen gesellschaftlicher Herrschafts- und Missverhältnisse oder ungleichheitserzeugende Strukturen und Mechanismen systematisch in den Blick genommen werden, um auch systematisch abgebaut werden zu können (Bremm & Racherbäumer, 2020, S. 211f). Darüber hinaus ist ein gemeinsames, schulisches Verständnis bezüglich des wertschätzenden Umgangs mit Diversität Voraussetzung für erfolgreiche Transformationsprozesse (Huber et al., 2017, S. 47). Schulleitungen von Schulen in herausfordernden Lagen sollten demnach einen deutlichen „Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung einer positiven Schulkultur mit einer chancenorientierten Grundhaltung sowie auf das Unterrichtsgeschehen und auf das fachliche Lernen“ legen (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 195). Hitt & Meyers (2018, S. 24) beschreiben als einen nachhaltig wirksamen Standard das uneingeschränkte Bekenntnis der Schulleitung zu hochqualitativen Lernerfahrungen für alle Schüler*innen, unabhängig von ihren Voraussetzungen und Hintergründen. Dazu zählt, den Schüler*innen den Wert und die Wichtigkeit, die das Lernen am Schulstandort haben, entsprechend zu vermitteln. Personalisierung und die Entwicklung sowie Einrichtung von spezifischen Lerngruppen sind weitere wichtige Elemente des Prozesses.

Umsetzungsbeispiel	Die Schulleitung und auch das Schulentwicklungsteam haben das Ziel, merkmalsbezogenen Ungleichheiten bei der Lesekompetenz gezielt entgegenzuwirken. Die Schule bekennt sich dabei zur Bildungsgerechtigkeit und reflektiert ungleichheitserzeugende Strukturen, Überzeugungen und Praktiken sowie den Umgang mit Diversität. Das Schulentwicklungsteam sucht gezielt nach Möglichkeiten, um insbesondere Schüler*innen mit vergleichsweise geringen Literacy-Erfahrungen in ihrer bisherigen Biografie besonders gezielte Fördermöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, da systematische Analysen in Verbindung mit den IKM ^{plus} -Testungen am Schulstandort ergeben haben, dass diese Gruppe besonders benachteiligt ist.
--------------------	--

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung übernimmt Verantwortung für die Ergebnisse und Wirkungen der Schule, behält diese im Blick und leitet bei Bedarf Maßnahmen zur Weiterentwicklung ein. (2.1.7)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Erfolgreiche Schulsysteme im Umgang mit Diversität praktizieren eine systematische Nutzung von Daten, die z.B. zur Planung pädagogischer Interventionen und Fördermaßnahmen systematisch ausgewertet werden. Die Schulleitung sichtet die Daten gemeinsam mit Lehrkräften, Lehrkräfte analysieren diese, um spezifische Lernförderung zu planen (Sliwka, 2014, S. 179). Voraussetzung sind implementierte Monitoringprozesse – auf institutioneller Ebene bezüglich der Entwicklungsziele, auf Schüler*innen-Ebene bezüglich des positiven Schulabschlusses (Duke, 2015, S. 50). Hauptfokus sind Risikoschüler*innen, wobei auch hochleistende Schüler*innen Beachtung finden müssen (Duke, 2015, S. 14). Effektives Führungshandeln erfordert (gerade auch in Turnaround-Prozessen) die schrittweise Nutzung von Daten, um das Zielbild/die Vision zu schärfen und den erzielten Fortschritt abzubilden (Hill & Meyers, 2018, S. 24). Dabei sollten eher Trends (über einen Zeitraum) und weniger einzelne Ausnahmen thematisiert werden. Ebenso sollten unterschiedliche (alternative) Datenquellen herangezogen werden, wie z.B. pädagogische Diagnosebefunde, Lernüberprüfungen, Klassenaufgaben und -projekte, Schüler*innen-Antworten, Hausübungen, Noten, Schüler*innen-Beobachtungen oder externe Testungen (Duke, 2015, S. 29ff).

Umsetzungsbeispiel	Die Schulleitung entwickelt gemeinsam mit dem Schulentwicklungssteam Indikatoren zur Bewertung der Zielerreichung, wie z.B. den Anteil jener Schüler*innen mit geringen Literacy-Erfahrungen, die für spezielle Leseförderkurse begeistert werden konnten. Regelmäßige Lesescreenings sowie die Auswertung, Rückmeldung an Schüler*innen und Erziehungsberechtigte und die aggregierte Diskussion der Ergebnisse auf Schulebene sind fixer Bestandteil des Schuljahreszyklus.
--------------------	---

„Schule und Unterricht organisieren und entwickeln“ (QMS-Qualitätsbereich 2.2)

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung erstellt in Kooperation mit den Lehrenden und dem weiteren pädagogischen Personal das pädagogische Konzept, das auf die Voraussetzungen und Bedarfe der Lernenden abgestimmt ist, und sorgt für dessen Umsetzung. (2.2.2)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Dem Schulleitungshandeln kommt bei der Unterstützung von internen Kooperationsbeziehungen und Austauschmöglichkeiten besondere Bedeutung zu (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 196). Im Rahmen konzeptueller Überlegungen in Schulentwicklungsprozessen von Schulen in herausfordernden Lagen ist ein „mehrdimensionales Verständnis von Benachteiligung“ (Schroeder, 2012, S. 456) gefordert, das sich v.a. mit den Lebenslagen sowie mit den „milieuspezifischen Alltagsstrukturen“ und den Handlungsanforderungen, die den Beteiligten dadurch abverlangt werden, auseinandersetzt. Dazu gehört auch die Rekonstruktion sozialer Milieus, deren Verknüpfung mit der Schule, um anschlussfähige Lernangebote und passende Organisationsmodelle festlegen zu können. Der Einzug biografischer Anforderungen und das Erkennen der besonderen Entwicklungsaufgaben wird als Voraussetzung gesehen, um Formen von Bildungskapital, die für die Bewältigung prekärer Lebenslagen funktional sind, sicherzustellen (Schroeder, 2012, S. 454).
Umsetzungsbeispiel	Auf Basis breiter Lesekompetenzerhebungen und bestehender Befunde pädagogischer Diagnostik am Schulstandort werden die Herausforderungen am Schulstandort analysiert. Die Kompetenzentwicklung wird mit den Lebens- und Lernbedingungen der Schüler*innen in Beziehung gesetzt und daraus werden die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen abgeleitet. Schüler*innen, deren Familien bei der Leseförderung wenig unterstützen

	<p>können, erhalten Zugang zu zusätzlichen motivierenden und lustbetonten Leseförderkursen. Erziehungsberechtigte erhalten facettenreiche Informationen, wie sie die Leseförderung ihres Kindes bestmöglich unterstützen können.</p>
--	--

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Qualität des Unterrichts und die Lernfortschritte sowie die Lernergebnisse der Lernenden im Zentrum der Schulentwicklung stehen. (2.2.4)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	<p>Systematisches Schulleitungshandeln zeichnet sich auch durch „Interesse an der prozess- und ergebnisbezogenen Situation und Arbeitsleistung der Schule“ (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 195) aus. Dazu gehört im Sinne der schulischen Qualitätssicherung auch die Nutzung schulinterner und externer Daten und eine visionäre Grundhaltung, um die Qualität von Schul- und Unterrichtsprozessen sowie die Ergebnisse der Schule zu verbessern (Racherbäumer & van Ackeren, 2015, S. 195). Hohe Erwartungen der Schulleitung an den Unterricht sowie an die Lernerfahrungen der einzelnen Schüler*innen zeichnet erfolgreiche Turnaround-Schulkulturen aus. Effektive Schulleitungen ermöglichen Lehrer*innen individuell bedeutsame, engagierte und transformative professionsbezogene Weiterentwicklung. Sie kümmern sich, so weit als möglich, um Entlastungen, um eine größtmögliche Fokussierung der Lehrer*innen auf den Unterricht und das Lernen der Schüler*innen zu gewährleisten (Hitt, 2018, S. 24). Gerade an Schulen in herausfordernden Lagen gilt für Schulleitungen, ihr Führungshandeln am „Fokus auf Unterricht und Lernen“ auszurichten. Dazu zählt insbesondere der „ständige Dialog über Lernen und Lernbedingungen mit den Lehrpersonen“ (Brücher et al., 2021, S. 239). Ein zentrales Merkmal von Schulen in herausfordernden Lagen sind schwache Leistungen und schwache Leistungsentwicklungen. Demzufolge ist ein zielgruppenorientierter Unterricht notwendig. Schüler*innen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund profitieren von sehr strukturiertem Unterricht, positiver Verstärkung und davon, wenn ihnen Lerninhalte in kleineren Einheiten vermittelt werden, zu denen ihnen sofort Feedback gegeben wird. Effektives Lehren sollte für die Zielgruppe stark lehrer*innenzentriert sein und einen ausgeprägten praktischen Fokus haben, wobei die Konsistenz des Unterrichtsansatzes als besonders bedeutsam</p>

	beschrieben wird (Huber 2017, S. 50). Gerade für Risikoschüler*innen bietet sich an, spezifische Förderprogramme einzurichten, dabei gilt besonders zu klären, welche Schüler*innen aufgrund welcher Kriterien Zugang zu diesen erhalten (Duke, 2015, S. 47).
Umsetzungsbeispiel	Kollegiales Feedback, systematische Fortbildungsaktivitäten, Classroom-Walkthroughs ... sind systematischer Teil der professionellen Kultur am Schulstandort. Die Zusammenarbeit am Schulstandort wird von der Schulleitung so ausgerichtet, das zielgruppenorientierte Intensivförderung wöchentlich möglich ist. Formatives Lesefeedback ist wöchentlicher Standard, die Lehrer*innen dokumentieren den Fortschritt und diskutieren diesen regelmäßig in Jahrgangsteams gemäß dem Ressource-To-Intervention-Ansatzes.

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung sorgt für funktionierende Kommunikationsprozesse nach innen (gegenüber den Lehrenden, dem weiteren pädagogischen Personal, dem sonstigen Personal sowie gegenüber Lernenden und Erziehungsberechtigten) und außen (gegenüber den zuständigen Behörden, den Beratungs- und Unterstützungssystemen sowie der Öffentlichkeit). (2.2.6)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Effektive Schulleitungen zeichnen sich gerade bei Turnaround-Prozessen u.a. durch den gezielten Einsatz von Kommunikation aus. Dazu gehört regelmäßige Information der jeweils betroffenen Stakeholder über Ziele, Errungenschaften und Einschränkungen. Wichtig ist dabei, die Information so zu gestalten, dass die Informationen einen Nutzen für die jeweilige Zielgruppe darstellen. Kommunikation wird als Mittel verstanden, unterschiedliche Gruppen zusammenzubringen, um an einem gemeinsamen Ziel mitzuwirken. Sie nutzen den Input Einzelner, um Unterstützung für Schulentwicklungsmaßnahmen zu sichern (Hitt, 2018, S. 71f).
Umsetzungsbeispiel	Die Schulleitung macht die Leseförderung zu einem fixen Tagesordnungspunkt der monatlichen Lehrer*innen-Konferenz. Berichtet wird über umgesetzte pädagogische Maßnahmen (wie z.B. eine Intensivfördergruppe ausgerichtet am Ressource-To-Intervention-Ansatz. Lehrer*innen sind aufgefordert, ihre Strategien und Erfolge zu berichten und zu diskutieren. Die Schullei-

	<p>tung informiert das Schulqualitätsmanagement regelmäßig über die gesetzten Aktivitäten zur Zielerreichung des Entwicklungsplanes der Schule. Das Schulentwicklungsteam „Alle lernen Lesen“ berichtet in regelmäßigen Abständen an die Schulleitungen und an die Kolleg*innen. Bei Elternabenden und Schulfesten wird über besondere Aktivitäten berichtet und besondere Erfolge (auch einzelner Schüler*innen) gefeiert. Beratungsgespräche mit Erziehungsberechtigten (z.B. bei Elternabenden) umfassen immer differenzierte, lesespezifische Leistungsrückmeldungen sowie Förder- und Unterstützungsangebote für die Familie (ausgerichtet an den jeweiligen diversitätsspezifischen Bedarfslagen).</p>
--	--

„Personal auswählen und entwickeln“ (QMS-Qualitätsbereich 2.3)

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung identifiziert den Bedarf an Lehrenden und die an sie zu stellenden Anforderungen. (2.3.1)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	<p>Individuelle Stärken der Lehrpersonen sind entlang der Gesamtstrategie durch die Schulleitung sicht- und nutzbar zu machen. Bestehende (personelle) Grenzen werden identifiziert und gezielt bearbeitet. Ist die Möglichkeit gegeben, so ist strategische Personalauswahl ein weiteres Mittel (Hitt & Meyers, 2018, S. 24) Darüber hinaus gilt es zu fragen, wie Spezialist*innen eingesetzt werden und ob dieser Einsatz die Lernentwicklung der Schüler*innen befördert (Duke, 2015, S. 45).</p>
Umsetzungsbeispiel	<p>Die Analyse hat ergeben, dass unter den Lehrer*innen wenig spezialisiertes Wissen zu einzelnen Aspekten der Leseförderung vorhanden ist. Die Schulleitung entscheidet sich bei der Personalauswahl daher für eine Lehramtsabsolventin, die ihre Masterarbeit zu einem Aspekt der Leseförderung verfasst hat und in ihrem Studium einen Schwerpunkt zu sprachlicher Bildung absolviert hat. Bei der Lehrfächerverteilung achtet die Schulleitung darauf, die im Bereich Lesen spezialisierten Lehrer*innen so einzusetzen, dass sie ihren Stärken entsprechend wirksam werden können (z.B. in Leseförderkursen, im Rahmen kollegialer Hospitation/Beratung ...).</p>

QMS-Qualitätskriterium	Die Schulleitung plant und steuert, ausgehend von den Kompetenzen der Lehrenden und dem Bildungsangebot der Schule, Personalentwicklungsmaßnahmen. (2.3.5)
Spezifische Relevanz für benachteiligte Schulen	Bestehende professionsbezogene (personelle) Grenzen werden entlang der Kompetenzprofile der Pädagog*innen identifiziert und gezielt bearbeitet (Hitt & Meyers, 2018, S. 24). Entsprechend der Ausführungen zur Qualität des Unterrichts sollten Lehrer*innenfortbildungen auch einen Fokus auf die Erweiterung der Lehrmethoden und auf die Kenntnisse über Lernvorgänge, die für Schulen in herausfordernden Lagen hilfreich sind, legen (Huber, 2017, S. 50).
Umsetzungsbeispiel	Eine Analyse der erhobenen Kompetenzprofile der Lehrer*innen hat gezeigt, dass zwar einzelne Lehrer*innen sehr spezialisiert im Bereich Lesen fortgebildet sind, dass sich aber die Mehrheit außer im Lehramtsstudium nicht mehr weiter damit auseinandergesetzt hat. Die Schulleitung forciert daher eine bedarfsorientierte schulinterne Lehrer*innen-Fortbildung zur Sicherung eines professionellen Grundverständnisses und ermöglicht den spezialisierten Kolleg*innen die weitere Vertiefung in relevanten Kompetenzbereichen wie Lese-Rechtschreib-Schwäche und Deutsch als Zweitsprache.

Anhand der exemplarischen Darstellungen wurde die bedeutende Rolle der Schulleitung in Schulentwicklungsprozessen von Schulen in herausfordernden Lagen dargestellt. Die diversitätsbezogene Auseinandersetzung mit dem Qualitätsrahmen findet im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeitseinheit Inklusive Pädagogik der Pädagogischen Hochschulen im Verbund Nord-Ost laufende Fortsetzung.

Literaturverzeichnis

BD-EG 2017 – Bundesdirektionen-Einrichtungsgesetz (2017). www.ris.bka.gv.at

BMBWF (2020). Der Qualitätsrahmen für Schulen.

https://www.qms.at/images/Qualitaetsrahmen_fuer_Schulen.pdf

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

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (o.J.). Qualitätsmanagementsystem in Schulen. <https://www.qms.at/>

Bildungsreformgesetz 2017 – Schulrecht (2017).

https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Begut&Dokumentnummer=BEGUT_COO_2026_10_0_2_1354973

Braunsteiner, M.-L., & Lebzelter, R. (2022). Ein Qualitätsrahmen für inklusive Schulentwicklung (Teil 1): Lern- und Lehrprozesse gestalten. *#schuleverantworten* 2(3), 65–78.

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

Bremm, N. & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. *DDS – Die Deutsche Schule Beiheft* 16, 202–215. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.13>

Brücher, L. & Holtappels, H.G. & Webs, T. (2021). Schulleitungshandeln an Schulen in herausfordernden Lagen – Zur Bedeutung von Leadership for Learning für den Aufbau von Schulentwicklungskapazität. In I. v. Ackeren & H.G. Holtappels & N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt "Potenziale entwickeln – Schulen stärken"* (S. 205–212). Beltz Juventa.

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

Duke, D. L. (2015). *Leadership for Low-Performing Schools: a Step-by-Step Guide to the School Turnaround Process*. Rowman & Littlefield.

Hitt, D. H. & Meyers, C. V. (2018). Beyond turnaround: a synthesis of relevant frameworks for leaders of sustained improvement in previously low-performing schools. *School Leadership & Management*, 38 (1), 4-31.

Hitt, D. H. & Meyers, C. V. & Zhu, G. (2018). Principal Competencies That Make a Difference. Identifying a Model for Leaders of School Turnaround. *Journal of School Leadership*, 28 (1), 56–81.

Holtappels, H.G. & Webs, T. & Kamarianakis, E. & van Ackeren, I. (2017), Schulen in herausfordernden Problemlagen – Typologien, Forschungsstand und Schulentwicklungsstrategien. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 17–35). Waxmann.

Huber, St. G. (2017). Besonders belastete Schulen: Merkmale, Dynamiken und Entwicklungsmöglichkeiten. Ein internationaler Überblick. In V. Manitius & P. Dobbstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 36–62). Waxmann.

- Huber St. G. & Sturm, T. & Köpfer, A. (2017). Inklusion und Schulleitung – Schulleitende als Gestaltende inklusiver Schulen (auch) in der Schweiz). In B. Lütje-Klose & S. Miller & S. Schwab & B. Stresse (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 43–56). Waxmann.
- Kaluza, C. & Schimek, B. (2017). *Diversity Management in Schulen*. Projektverlag.
- Kaluza, C. & Schimek, B. (2021). Inklusion aus menschenrechtlicher Perspektive im Kontext von Schulentwicklung. In Lauß, G. (Hrsg.), *Ideal-Pflicht.Zumutung: Menschenrechtsbildung aus multidisziplinärer Perspektive* (S. 113–124). Schneider Verlag.
- Mintrop, R. & Klein E.D. (2017). Schulentwicklung in den USA – Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In V. Manitus & P. Döbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 63–84). Waxmann.
- Murphy, J. (2008). The place of leadership in turnaround schools. Insights from organizational recovery in the public and private sectors. *Journal of Educational Administration*, 46 (1), 74–88.
- Rawls, J. (1975). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Suhrkamp.
- Racherbäumer, K. & van Ackeren, I. (2015). Was ist eine (gute) Schule in schwieriger Lage? Befunde einer Studie im kontrastiven Fallstudiendesign an Schulen in der Metropolregion Rhein-Ruhr. In L. Fölker & Th. Hertel & N. Pfaff (Hrsg.), *Brennpunkt (-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation* (S. 189–208). Budrich.
- Sliwka, A. (2014). Von „Heterogenität als Problem“ zu „Diversität als Gewinn“. Alberta/Kanada als Vorbild für den Weg zu inklusiver Bildung und Didaktik. In S. Schuppener & N. Bernhardt & M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit* (S. 168–186). Klinkhardt.
- Vogtenhuber, St. & Juen, I. & Zintl, R. & Aschauer, D. & Hafner, T. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 194–249). Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich.
- Weber, Ch. & Moosbrugger, R. & Hasengruber, K. & Altrichter, H. & Schrod, H. (2018). Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. In S. Breit & F. Eder & K. Krainer & C. Schreiner & A. Seel & Ch. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (S. 143–181). DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>
- Wimmer, Ch. & Oberwimmer, K. (2021). Indikatoren C: Prozesse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 250–285). Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2021>
- Wimmer, B. & Altrichter, H. (2017). Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung. In Th. Bohl & J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 207–222). Utb.

Autor*innen

Claudia Kaluza, HS-Prof.in Mag.a Dr.in BEd.

Sonderschullehrerin, Hochschulprofessur für Diversitätspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Diversität und Inklusion an Hochschulen, soziale Ungleichheiten und Bildung, Diversität und Schulentwicklung, Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Diversität in pädagogischen Kontexten

Kontakt: claudia.kaluza@phwien.ac.at

Bernhard Schimek, HS-Prof. Mag. Dr. BEd.

Sonderschullehrer, Hochschulprofessur für Diversität und Bildungsgerechtigkeit an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institutsleiter des Instituts für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsgerechtigkeit, Diversität und Inklusion an Hochschulen, Inklusive Pädagogik/Sonderpädagogik, Diversität in pädagogischen Kontexten, soziale Ungleichheit und Bildung, Diversität und Schulentwicklung.

Kontakt: bernhard.schimek@phwien.ac.at

Petra Heißenberger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Caring Community Lower Austria (CCLA) Miteinander leben wollen und können

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a260>

Ausgehend von einer Initiative der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) befassen sich niederösterreichische Institutionen im Bildungsspektrum mit der Fragestellung, was sie einander im pädagogischen Kontext bieten und wie sie sich gegenseitig unterstützen können.

Caring Community Lower Austria, Partnerschulen

Seit dem Jahr 2009 gibt es an der PH NÖ das Konzept der Partnerschulen, das eine Zusammenarbeit niederösterreichischer Schulen mit der PH NÖ beschreibt. Dieses wurde nun weiterentwickelt und wird im vorliegenden Artikel unter dem Namen „Caring Community Lower Austria“ (CCLA) vorgestellt. Niederösterreichische Institutionen im Bildungsspektrum, die Teil der CCLA werden wollen, können sich formlos bewerben. Diese Bewerbung erfolgt direkt an die im Konzept angegebene Mailadresse. Zeitnah zum Eingang der Bewerbung wird ein individuelles Prozedere zur Vertragsunterzeichnung vereinbart. Außerdem wird ein CCLA-Schild überreicht, das in der Institution ausgehängt wird. Der Vertrag ist drei Jahre lang gültig und kann, wenn dies von beiden Seiten gewünscht wird, um weitere fünf Jahre verlängert werden.

Wie kann die PH NÖ niederösterreichische Institutionen im Bildungsspektrum unterstützen?

Die PH NÖ bietet individuellen Support in verschiedenen Themenbereichen, exemplarisch sind hier genannt:

- kompetenzorientierter Lehrplan
- Leistungsbeurteilungsverordnung neu
- Sprachkompetenz und sprachsensibler Unterricht

- digitale Schule: Fragestellungen und Umsetzung
- Vorwissenschaftliche Arbeit: Support für betreuende Lehrer*innen
- Nahtstellensupport Deutsch als Zweitsprache

Weiters wird die Erstellung eines Porträts der Institution im Rahmen einer Masterarbeit ab Oktober 2024 angeboten. Das Angebot „Lesen für die Zukunft“ wird im Konzept beschrieben und ist für die Primarstufe empfohlen. Service Learning (Primarstufe) bedeutet, dass Studierende der PH NÖ angefordert werden können, wenn Lehrer*innen fehlen, zum Beispiel für

- Wandertage, Exkursionen, Schikurse oder Sommersportwochen,
- Förderstunden in der Schule,
- Unterstützung bei Lernstunden und
- Mithilfe in der Nachmittagsbetreuung.

Im Rahmen von *#schuleverantworten* holt die PH NÖ die CCLA-Institutionen vor den Vorhang: Wenn das gewünscht wird, lädt die PH NÖ zu einem Interview ein oder zur Vorstellung eines konkreten Projektes der Institution und publiziert dieses dann im Rahmen des Web-Journals *#schuleverantworten* (schule-verantworten.education). Weiters bietet die PH NÖ Unterstützung bei der kurzfristigen Organisation und Bezahlung einer halbtägigen schulinternen Lehrer*innenfortbildung (SchILF) pro Studienjahr an. Die speziell für CCLA-Institutionen eingerichtete Mailadresse ist im Konzept angegeben und wird für alle Anfragen verwendet.

Wenn sich eine CCLA-Institution präsentieren möchte, stellt die PH NÖ für einen definierten Zeitraum einen Raum für eine Ausstellung am Campus Baden zur Verfügung und besucht diese mit den Studierenden im Rahmen der Lehrveranstaltungen der Erstausbildung. Es kann auch ein Imagefilm einer Institution für einen definierten Zeitraum im Eingangsbereich der PH NÖ präsentiert werden.

Wie können niederösterreichische Institutionen im Bildungsspektrum die PH NÖ unterstützen?

Die PH NÖ ist davon überzeugt, dass die Installation von Resonanzgruppen im CCLA-Netzwerk die Weiterentwicklung von Bildungsangeboten der PH NÖ unterstützt, daher wird es Online-Veranstaltungen geben, zu denen die CCLA-Institutionen herzlich eingeladen sind. Von beiden Seiten können aktuelle Themen eingebracht werden, es werden Rückmeldungen der CCLA eingeholt, z.B. zum Fort- und Weiterbildungsprogramm, zur Ausbildung oder zur Schulpraxis. Weiters können im Rahmen der Online-Veranstaltungen aktuelle Forschungsprojekte vorgestellt werden. Auch Studierende kommen zu Wort: Womit beschäftigen sich Studierende der Primarstufe eigentlich? Nach Bedarf können thematische Kleingruppen innerhalb der CCLA gebildet werden und Interessierte werden zu Präsentationen von Studierenden eingeladen.

Bedarfsorientierte Informationen und Angebote

Um den Institutionen in Zukunft die für sie interessanten Informationen übermitteln zu können, ersucht die PH NÖ die Institutionen bei der Bewerbung um mehrere Angaben, um zu erfahren, woran die Institutionen interessiert sind: Manche wollen zum Beispiel an Forschungsprojekten der PH NÖ teilnehmen, andere wollen exklusiv über Webinar-Reihen informiert werden oder an Präsentationen der Studierenden am Campus Baden teilnehmen.

Außerdem wird erfragt, was die CCLA-Institution der PH NÖ anbietet, zum Beispiel das Zurverfügung-Stellen eines Raumes an der Institution für Fort- und Weiterbildungen der PH NÖ oder das Betreuen Studierender im Rahmen der Praktika. Weiters kann angeboten werden, für „Shadowing“ zur Verfügung zu stehen: Das bedeutet, dass ein*e Studierende*r im Führungsalltag (einen halben oder ganzen Tag) eine im Dienst stehende Führungskraft begleitet, um für die eigene Führung zu lernen und diese zu reflektieren.

Wer gehört bereits zur CCLA?

Derzeit gibt es, nach den Vorgaben von 2009, 44 Partnerschulen der PH NÖ (ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/departments/fuehrungskultur/angebot). Unter diesem Link findet man auch das CCLA-Konzept zum Nachlesen. Nun startet mit dem neuen Konzept eine Bewerbungsphase: Wir freuen uns auf viele interessierte niederösterreichische Einrichtungen im Bildungsspektrum. Interessierte schreiben bitte an care@ph-noe.ac.at

Autorin

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

Seit 2022 Leiterin des Departments Führungskultur an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; von 2013 bis 2022 Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Hochschulprofessur für Schulmanagement; Fortbildnerin für schulische Führungskräfte; Forschung, Projekte, Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulmanagement; Mitherausgeberin des Web-Journals *#schuleverantworten*, Herausgeberin des Web-Journals *R&E-SOURCE*.

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

Kerstin Zechner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Christian Wiesner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Markus Böckle

Karl Landsteiner Privatuniversität für Gesundheitswissenschaften, Krems
Universitätsklinikum Tulln

Who cares?

open2chat

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a278>

Was können Jugendliche tun, wenn sie sich im Gedankenkarussell befinden und sich niemandem anvertrauen können, selbst keine Antworten auf Fragen finden? Wer kann ihnen dabei helfen, diese Gedanken freizulassen und loszulassen, um wieder Zuversicht zu gewinnen? Die Online-Chatplattform open2chat bietet einen geschützten und anonymen Raum, gar eine Art digitalen Primärerfahrungslernort, der Peerbegleiter*innen mit Peers vernetzt, geschulte Jugendliche mit Jugendlichen, um Care and Share als gelebte digitale und geteilte Fürsorge unter dem Aspekt eines Sich-Sorgens wechselseitig erleben zu können.

Care, Caring, Lebensbewältigung, Peer-Onlineberatung, psycho-soziale Unterstützung

„gefangene
gedanken

manchmal lässt du die gedanken frei.
und manchmal sperrst du sie ein.
gefangene gedanken sind in deinem kopf.
doch irgendwann werden sie ziehen.
doch irgendwann werden sie ziehen.
und dann sind sie frei und nichts hält sie noch zurück!
und nichts hält sie noch bei dir!
und sie ziehen in die weite hinaus,
denn jetzt sind sie frei!
denn sie sind frei
und nicht mehr gefangen“
David Tritscher, 2022

Einleitung

Gerade das Jugendalter birgt besondere biographische Herausforderungen und eröffnet mitunter Krisen, Konflikte sowie psychische Belastungen, sowohl durch Identitätsbildung als auch durch gesellschaftlich-kulturelles Geschehen (Cicognani 2011; Ravens-Sieberer, Kaman, Erhart et al., 2021; Ravens-Sieberer, Kaman, Otto, et al. 2021; Schierbaum 2018). Care ist ein wesentlicher Grundbaustein der Begleitung von Kindern und Jugendlichen, ebenso verdeutlicht Care ein ethisches Verständnis von Begleitung, Betreuung und Pflege. Die Begriffe *Care* wie auch *Caring* ermöglichen etymologisch in der englischen Sprache eine weite Spannweite und meinen sowohl *Besorgt-Sein*, *Besorgnis*, *Sorgfalt*, *Sorge*, *Zuwendung*, *Achtsamkeit*, *Betreuung*, *Bedacht*, *Takt*, *Kummer* als auch *Kümmern* und *Sich-Kümmern*, also *Caring* als *to act or state of showing concern for others*¹. In der deutschen Sprache sind zwei Auslegungen heranzuziehen, um das breite Spektrum von *to care* verständlich zu machen, nämlich ein *sich sorgen um etwas* und ein *Sorgen für etwas*. Zugleich steht im Deutschen beim Terminus der Sorge etymologisch die Befürchtung, Besorgnis, Furcht und die Gefahr im Vordergrund. Fürsorge hingegen drückt das Sich-Kümmern um jemanden oder etwas aus und benennt mit Blick auf die mhd. *vürsorge* den auch auf die Zukunft gerichteten Beistand und die umfangreiche Unterstützung (Pfeifer, 2011). In der deutschen Auflage des Werks *Die andere Stimme* wird „*ethic of care*“ von Gilligan (1982, S. 30) als „Ethik der Anteilnahme“ (Gilligan, 1984, S. 43) übersetzt, was etymologisch wiederum den Wortbedeutungen von Beteiligung und Mitgefühl entspricht (Pfeifer, 2011). Care ist nach Gilligan daher vor allem als ein geteiltes Verständnis und als Teil-Haben zu verstehen, dabei meint es eben nicht eine gemeinsame Übereinstimmung: Das Wesentliche der *ethischen Entscheidung* „besteht darin, eine Wahl treffen zu können, und in der Bereitschaft, die Verantwortung für die getroffene Wahl zu übernehmen“ (Gilligan, 1982, S. 86). Eine Wahl, die junge Menschen mit psychischen Belastungen treffen können, ist die Anteilnahme und Fürsorge von anderen, dafür ausgebildeten Gleichaltrigen (Peer-Begleiter*innen) anzunehmen.

So ein Verständnis von Fürsorge baut im Sinne von Noddings (1984) nicht auf abstrakten Herangehensweisen und Prinzipien auf, sondern meint eine umgreifende Praxis des Sorgens, eine fürsorgliche Haltung und eine Ethik der Aufmerksamkeit. Die hilfeschuchenden Jugendlichen werden daher als Personen in einem Beziehungsgeflecht gesehen. Dieses hebt im Besonderen den *Beziehungsaspekt* und die sorgende Haltung innerhalb jeder Care-Kommunikation und Care-Interaktion hervor.

Dabei geht es immer wieder um die Anerkennung und die Wertschätzung des In-Beziehungs-Seins (Wiesner und Gebauer, 2022a, 2022b). In diesem Sinne schreiben Benner und Wrubel (1989, S. 398) in *The Primacy of Caring*, dass die Fürsorge als Primärgestalt zu betrachten ist, nämlich als „*basic way of being in the world*“. Eine reine Ausübung von sachgerechtem Vorgehen, die Erledigung von Aufgaben oder die Anwendung von Techniken ist nach Benner (1997) nicht mit Fürsorge oder Anteilnahme zu verwechseln und führt zu keiner beziehungsorientierten Zuwendung. *Mitmenschlichkeit* und achtsame Sorge sind daher ein fundierender Grund von Care und Caring (Steinkellner und Wiesner, 2017).

Gerade auch das Konzept der Lebensbewältigung nach Böhnisch (2008, S. 33) sowie das inklusionsdidaktische Modell nach Gebauer (2020) bilden nach Zechner und Wiesner (2022) eine Grundlage für die Ermöglichung von Optionen der Lebensbewältigung für Kinder und Jugendliche. Auf diese Weise lassen sich mehrere Aspekte von Lebensbewältigung unterscheiden: emotionale, interaktive, gesellschaftliche und kulturelle Aspekte. Menschen streben personal nach subjektiver Handlungsfähigkeit und sozialer Integration. Im Rahmen der Spannung zwischen personaler Lebensbewältigung und sozialer Integration lassen sich Grunddimensionen festmachen:

Die Erfahrung des Selbstwertverlustes und die Suche nach Wiedergewinnung des Selbstwertes. Dieser Zusammenhang berührt die personalen Tiefenbereiche der Befindlichkeit genauso wie die sozialen Bezüge der Anerkennung durch andere und die Möglichkeit der Selbstwirksamkeit; die Erfahrung des fehlenden sozialen Rückhaltes angesichts personal nicht mehr überschaubarer biografischer Risikosituationen und die entsprechende Suche nach Halt, Unterstützung und Anerkennung; die Erfahrung der sozialen Orientierungslosigkeit, des Sich-nicht-mehr-zurechtfinden-Könnens und die entsprechende Suche nach unbedingter Orientierung bzw. der Abfall in Rückzug und Apathie; die Sehnsucht nach Normalisierung, nach der Möglichkeit, aus dem Stress der Handlungsunfähigkeit und Desintegration herauszukommen und eine Balance von Handlungsfähigkeit und Integration zu erreichen (Böhnisch 2008, S. 49).



Abb. 1: Modell der Bewältigungsfähigkeit | eigene Darstellung in Anlehnung an Arnold, Böhnisch & Schroer 2005, S. 100 und Gebauer, 2020, S. 10, in Wiesner & Zechner 2021, S. 3

Diese sorgsame Zuwendung kann in der Begleitung von jungen Menschen durch ausgebildete Gleichaltrige zur Unterstützung der Lebensbewältigung gewährleistet werden: „Eine digitale Plattform zu schaffen, welche die Sprache der Jugendlichen kennt, wertschätzt und bereichern kann, ist ein Gebot der Stunde“, sagte Erwin Rauscher als Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) auf der Pressekonferenz zu *open2chat*.²

Caring als gemeinsames Unterstützungsnetzwerk

Verunsicherung, Einsamkeit, Lockdown und Distance Learning (Berger et al., 2021; Huber et al., 2020; Huber und Helm, 2020): Bereits vor der Pandemie litten mindestens 20 % der österreichischen Jugendlichen an psychischen Problemen (Wagner et al., 2017). Und auch der Blick auf die Schüler*innen mittels der OECD-Studie zu Well-Being aus 2017 zeigt in den OECD-Ländern Belastungen im Schul- und Unterrichtskontext auf, wie etwa ausgelacht zu werden (11 %), selbst Thema von Gerüchten zu sein (8 %) oder von Schulkamerad*innen geschubst oder geschlagen zu werden (4 %) (OECD 2017). Damit ist seit 2010 ein steter Anstieg psychischer Beschwerden auch bei österreichischen Schüler*innen zu beobachten. Diese Situation verschlechterte sich zusätzlich als Folge der COVID-19 Pandemie (Dale et al., 2022). Die Belastungsfaktoren und Belastungsintensitäten unterscheidet sich im Besonderen von den soziodemographischen Hintergründen (Dale et al., 2021; Pieh et al., 2022). Bereits ein Jahr nach den ersten Einschränkungen waren die drei meist genannten Schwierigkeiten bei Schüler*innen schulspezifische Ängste, die prosozialen Einschränkungen auf Grund der Pandemie und die auf die eigene Person bezogenen Ängste (Jesser et al., 2022). Auf Grund der Ausgangsbeschränkungen während der Pandemie haben sich digitale Angebote für Jugendliche als hervorragende Alternative zu herkömmlichen Ansätzen herausgestellt (Mädge, du Plessis-Schneider, Mittmann & Jesser, 2022). Zugleich war bereits vor der Pandemie die Versorgungssituation von Kindern und Jugendlichen in Österreich nicht ausreichend, im Grunde kommen auf eine*n Kinder- und Jugendpsychiater*in 2012 ca. 30.000 Kinder und Jugendliche (Wagner et al., 2017).

Gerade daher sind die Chancen niederschwelliger digitaler Angebote für Kinder und Jugendliche von höchster Relevanz (Jesser, Schmalwieser, Mädge et al., 2021). Begonnen hat das Projekt zur Chatplattform *open2chat* mit dem Forschungsnetzwerk Die Offene Tür (D.O.T.), das 2018 von der Ludwig Boltzmann Gesellschaft (LBG) in Kooperation mit der Karl Landsteiner Privatuniversität für Gesundheitswissenschaften (KL) unter der Leitung von Beate Schrank gegründet wurde. Bereits ab dem Sommer 2019 war die Pädagogische Hochschule Niederösterreich eine wesentliche Kooperationspartnerin in dem Netzwerk, dabei wurde an Konzepten im Bereich von Primärpräventionsangeboten für Schüler*innen zur Stärkung der psychischen Gesundheit der Schüler*innen, unter dem Aspekt von psychosozialen Kompetenzen, gearbeitet. Ebenso war der Blick auf die Lehrpersonen und deren Unterstützung im Bereich von Well-Being ein Hauptanliegen dieses Forschungsnetzwerks. Aus den gemeinsamen Konzepten entstanden kooperative Projekte wie Social Wellbeing Engagement Package (SWEP) mit Isabelle Pollak und Katherina Stiehl, Teaching to Be (T2B) als internationales Erasmus+ Projekt mit Hannah Meller und Sylvia Dörfler und *open2chat* (vormals OPENTalk) mit Markus Böckle. Alle Projekte werden seitens der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich vom gemeinsamen Leitungsteam Kerstin Zechner und Christian Wiesner getragen und sind in Abstimmung mit Beate Schrank und mit der Unterstützung von Erwin Rauscher entstanden.

SWEP wurde ein Baustein der jährlichen Sommer^{hoch}schule an der PH NÖ. Dabei setzen sich Schüler*innen mit ihrem eigenen Wohlbefinden auseinander und es geht es maßgeblich um

emotionales sowie soziales Lernen und emotionale Intelligenz. Das internationale Erasmus+ Projekt T2B (Teaching to Be) zielt auf das Wohlbefinden der Lehrpersonen und ist ebenso als ein Primärpräventionsangebot zu verstehen. *Open2Chat* wurde im September 2021 von der Caritas Niederösterreich (durch die Initiative von Caritasdirektor Hannes Ziselsberger und unter der Projektleitung von Sabine Steinböck) übernommen, die nun die von der Karl Landsteiner Privatuniversität entwickelte Online-Plattform betreibt. Die PH NÖ trägt hier ihren Anteil daran, die übergreifende und vereinende Projektidee konzipiert zu haben. Aus der Zusammenarbeit in diesem Care-Projekt wurde an der PH NÖ ein Wahlfachmodul im Bereich der psychosozialen Kompetenzen kreiert und im Besonderen mit dem Projekt *open2chat* verknüpft. Die Chatplattform ist seit 2021 fester Bestandteil der Tagungen der PH NÖ *Das Miteinander* in Kooperation mit der Landesregierung für Niederösterreich – Fachstelle für Gewaltprävention. So wurde bereits bei der Folgetagung 2022 *Who cares? Miteinander – füreinander* die Weiterentwicklung des Projekts präsentiert. Zugleich wird das Care-Projekt seit 2021 wissenschaftlich durch die Karl Landsteiner Privatuniversität, die Pädagogische Hochschule Niederösterreich und die Ludwig Boltzmann Gesellschaft begleitet und aktuell noch weiter evaluiert. Aus der Begleitung und Evaluation werden auch künftig Publikationen entstehen, um ein besseres Verständnis für Online-Beratung zu gewinnen und um mögliche Gelingensbedingungen und Qualitätsfaktoren für Onlineberatung benennen zu können.

So konnte mit dem Projekt *open2chat* durch Forschung schon vor der Pandemie der Bedarf eines niederschweligen Behandlungsangebots als asynchron sowie synchron nutzbares Chat-Programm identifiziert und die Entwicklung bereits 2019 begonnen werden (Mädge et al., 2020). Bei der Entwicklung wurden Jugendlichen von Anfang an mit involviert (Mittmann, Schmalwieser, Diendorfer, Schrank, & Boeckle, 2022). Dadurch wurden und werden die Web-Applikation stetig an die Bedürfnisse der Jugendlichen angepasst (Mittmann et al., 2022) (Jesser, Schmalwieser, Diendorfer et al., 2021) sowie theoretische Zugänge und praktische Lösungen miteinander verbunden (Schmalwieser, Jesser, Mädge, Schrank, & Boeckle, 2022).

Unabhängig von räumlichen und zeitlichen Ressourcen ist das Online-Angebot flexibel in den Alltag der angesprochenen Peers integrierbar. Eine Beschränkung von Raum und Zeit ist obsolet und stellt eine Stärke dieses Angebots dar (Jesser et al., 2021, S. 158). Mit der Online-Chatplattform *open2chat* als Open Peer Encouragement Network können junge Menschen mit einem Angebot „dort abgeholt werden, wo sie sich im Alltag gerne bewegen“ (Jesser et al., 2021, S. 157), nämlich in digitalen Räumen und durch Gleichaltrige. Das Angebot von *open2chat* wurde zudem evidenzorientiert im Rahmen des oben beschriebenen partizipativen Forschungsprojektes entwickelt, in dem sowohl die Zielgruppe des Angebots als auch weitere Stakeholder miteinbezogen wurden. Ebenso liegen seit Beginn des Projekts bereits erste Eindrücke und Ergebnisse aus qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen mit jungen Menschen aus der Begleitforschung vor (Mädge et al., 2020). Diese vorliegenden explorativen Studien zeigen auf, dass sich die Befragten bislang mehrheitlich sowohl für das Online-Angebot und eine Peer-to-Peer Begleitung aussprachen als auch für einen niederschweligen, zeitlich und räumlich flexiblen Rahmen der digitalen Unterstützung (Jesser et al., 2022).

An diese ursprünglichen Forschungsergebnisse knüpfen nun die Ergebnisse des laufenden Projekts *open2chat* an. Aktuelle Ergebnisse der Begleitforschung ergeben, dass das Projekt *open2chat* im Kontext Motivation und Wirksamkeit von Relevanz ist und einen wichtigen Beitrag zur Lebensbewältigung von Jugendlichen als Primärprävention im psychosozialen Bereich leistet. Exemplarisch seien an dieser Stelle Zitate von bereits geschulten und aktiven Peerbegleiter*innen der geclusterten Kategorien angeführt:

Etwas Sinnvolles tun und sich engagieren: „Ja, also ich denke mir eh, das hat mir eben auch der letzte Chat jetzt gezeigt eben wo sie meinte, dass sie sich freut, dass ich ihr geschrieben hab, dass vielleicht oft auch nur, was klein wirkt, wie eben der Chat, dass es oft einen Unterschied machen kann, oder auch wenn’s nur ein kleiner Unterschied ist, ähm, dass es auf jeden Fall was bringt. Also ich hab jetzt nie dran gezweifelt, dass es was wäre, was unnötig ist oder was eh nichts bringt, also das überhaupt nicht, genau, es macht eben einen kleinen Unterschied im Alltag, und für die Person bestimmt auch, es ist dann eine andere Sichtweise, genau, voll, ja.“ (Zitat PB)

Persönliches/Berufliches Wachstum: „[...] auf jeden Fall auch was es für mich bringt. Also ich wusste davor schon, dass es mir viel bringen wird, aber trotzdem merke ich jetzt schon einige Sachen eben die ich die ich auch wo ich umdenke, oder die ich davor nicht gedacht hab. Also und es ist auch wirklich interessant, also es bringt einen selber einfach weiter“ (Zitat PB)

Nicht alleine sein mit den Sorgen: „Die Tatsache, dass ihr jemand zuhört, egal worum es inhaltlich geht, hat ihr schon geholfen, würde ich sagen. Inhaltlich kann ich es gar nicht einschätzen, was vielleicht hängengeblieben ist, was unnötig war oder gar nicht hängengeblieben ist. Aber dass sie nicht allein war mit ihren Sorgen, das hat geholfen, das weiß ich.“ (Zitat PB)

Belastendes loswerden können: „dann hat sie geschrieben, es tut sehr gut, hier alles aufzuschreiben, was einem gerade auf der Seele brennt, das erleichtert mich extrem.“ (Zitat PB)

Im besten Fall denken sich die Peers, die durch das Caring Engagement empathischer und geschulter Peerbegleiter*innen im Rahmen von *open2chat* umgreifend Care und Share erfahren konnten letztendlich:

„ich denke mir
so wie ich bin so und nicht
anders soll ich sein und so hätte ich mich
auch selbst gemacht“
Julian Peter Messner, 2022

Literaturverzeichnis

- Benner, P. (1997). A dialogue between virtue ethics and care ethics. In D. C. Thomasma (Hrsg.), *The Influence of Edmund D. Pellegrino's Philosophy of Medicine* (S. 47–61). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-3364-9_5
- Benner, P. E., & Wrubel, J. (1989). *The primacy of caring: stress and coping in health and illness*. Menlo Park, Calif: Addison-Wesley Pub. Co.
- Berger, F., Schreiner, C., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S. und Kraler, C. (2021). Predicting Coping With Self-Regulated Distance Learning in Times of COVID-19: Evidence From a Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 12(701255). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701255>.
- Böhnisch, Lothar (2008): *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Weinheim: Juventa.
- Cicognani, E. (2011). Coping strategies with minor stressors in adolescence: Relationships with social support, self-efficacy, and psychological well-being: coping strategies with minor stressors. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(3), 559–578. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00726.x>
- Dale, R., Jesser, A., Pieh, C., O'Rourke, T., Probst, T., & Humer, E. (2022). Mental health burden of high school students, and suggestions for psychosocial support, 1.5 years into the COVID-19 pandemic in Austria. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02032-4>
- Dale, R., O'Rourke, T., Humer, E., Jesser, A., Plener, P. L., & Pieh, C. (2021). Mental Health of Apprentices during the COVID-19 Pandemic in Austria and the Effect of Gender, Migration Background, and Work Situation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 8933. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178933>
- Gebauer, M. (2020). „Wildnis“ als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erfahrungsort im heterogenitätssensiblen Sachunterricht. *widerstreit-sachunterricht*, 25, 1–18.
- Gilligan, C. 1982. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Edition 1993). Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C. 1984. *Die Andere Stimme. Lebenskonflikte Und Moral Der Frau* (Original 1982). München: Piper.
- Huber, S. G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. und Pruitt, J. 2020. *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Waxmann.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Jesser, A., Schaffler, Y., Gächter, A., Dale, R., Humer, E., & Pieh, C. (2022). School students' concerns and support after one year of covid-19 in austria: A qualitative study using content analysis. *Health-care*, 10(7), 1334. <https://doi.org/10.3390/healthcare10071334>

- Jesser, A., Schmalwieser, S., Mädge, A.-L., Culen, C., Schrank, B., & Böckle, M. (2021). Chancen niederschwelliger online Peer-to-Peer Begleitung für Jugendliche am Beispiel der Online-Plattform OPEN. *Psychotherapie Forum*, 25(3–4), 154–160. <https://doi.org/10.1007/s00729-021-00188-z>
- Mädge, A.-L., du Plessis-Schneider, S., Mittmann, G., & Jesser, A. C. (2022). Digitale Angebote für Jugendliche als innovativer Ansatz zum Aufbau einer inklusiven Versorgungsstruktur in der Sozialen Arbeit. *soziales_kapital*, 26, 166–182.
- Mädge, A.-L., Schmalwieser, S., Jesser, A., Diendorfer, T., Schrank, B., & Böckle, M. (2020). Forschung verändert die Praxis—das Online Peer Encouragement Network. *psychopraxis. neuropraxis*, 23(6), 282–285. <https://doi.org/10.1007/s00739-020-00676-y>
- Messner, J.-P. (2022). *ausnahmsweise ohne titel*. Bozen: Reatia.
- Mittmann, G., Schmalwieser, S. S., Diendorfer, T., Schrank, B., & Boeckle, M. (2022). Peer Facilitators as Core Co-developers of an Online Peer Encouragement Network (OPEN2chat) for Austrian Adolescents. *Frontiers in Digital Health*, 4, 833006. <https://doi.org/10.3389/fdgth.2022.833006>
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- OECD. (2017). *Are students happy?: PISA 2015 results: Students' well-being* (PISA in Focus Nr. 71). <https://doi.org/10.1787/3512d7ae-en>
- Pieh, C., Dale, R., Jesser, A., Probst, T., Plener, P. L., & Humer, E. (2022). The Impact of Migration Status on Adolescents' Mental Health during COVID-19. *Healthcare*, 10(1), 176. <https://doi.org/10.3390/healthcare10010176>
- Pfeifer, W., Hrsg. (2011). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Lahnstein: Kramer.
- Ravens-Sieberer, U., Anne Kaman, Michael Erhart, Janine Devine, Robert Schlack, und Christiane Otto. (2021). „Impact of the COVID-19 Pandemic on Quality of Life and Mental Health in Children and Adolescents in Germany“. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 879–889. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M. und Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt* 64 (12), S. 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>
- Schierbaum, A. (2018). *Herausforderungen im Jugendalter: Wie sich Jugendliche biographischen und gesellschaftlichen Anforderungen zuwenden. Eine rekonstruktive Studie zu weiblicher Adoleszenz und Sozialisation* (1. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schmalwieser, S. S., Jesser, A., Mädge, A.-L., Schrank, B., & Boeckle, M. (2022). open2chat -eine digitale Peer-to-Peer-Begleitung für Jugendliche. Theoretische Zugänge und praktische Lösungen. *e-beratungsjournal.net – Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation*, 18(1), 66–77. <https://doi.org/10.48341/8PJB-9S38>
- Steinkellner, H, & Wiesner, C. (2017). Anforderungen an eine zielorientierte Führungskultur: Die ‚wachsamen Sorge‘ als Prozessmodell für eine evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. In W. Schönangerer & H. Steinkellner (Hrsg.), *Neue Autorität macht Schule* (S. 248–315). Horn: Berger.

Tritscher, D. 2022. *bergschreiber. gedichte und gedanken*. Wien: Kunkel.

Wagner, G., Zeiler, M., Waldherr, K., Philipp, J., Truttmann, S., Dür, W., Karwautz, A. F. K. (2017). Mental health problems in Austrian adolescents: a nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(12), 1483–1499.
<https://doi.org/10.1007/s00787-017-0999-6>

Wiesner, C., und Gebauer, M. 2022a. In-Beziehung-Sein mit dem Natur-Sein. Bindungstheorie und Lernen verstehen, um kulturelle Nachhaltigkeit zu fördern. In C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 435–458). Innsbruck: Studienverlag.

Wiesner, C., & Michael, G. (2022). Möglichkeitsräume für eine Pädagogik der Nachhaltigkeit: Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt: Die Förderung von Naturkonzepten für eine kontextsensible und authentische Entwicklung. *R&E-SOURCE (Nachhaltig bilden und Entwicklungsschritte begleiten)*, S. 1–28.
<https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1049>

Zechner, K. A., & Wiesner, C. (2022). #Empathie meets Nachhaltigkeit lernen: Die Förderung von Emotionen und Empathie für eine kontextsensible und authentische Entwicklung und ein gemeinsames Lernen. *R&E-SOURCE (Nachhaltig bilden und Entwicklungsschritte begleiten)*, S. 1–19.
<https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1051>

Anmerkungen

¹ Online Etymology Dictionary: www.etymonline.com

² Online-Chat-Plattform von Jugendlichen für Jugendliche zog Zwischenbilanz:
https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20221205_OTS0068/online-chat-plattform-von-jugendlichen-fuer-jugendliche-zog-zwischenbilanz

Autor*innen

Kerstin Zechner, Prof. Mag. Bakk. phil., MA

Leiterin des Departments für Diversität (D2) an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Professorin im Themenfeld Diversität und Inklusive Pädagogik, Lehrbeauftragte im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik der Universität Wien; Organisatorin der Sommerschule des BMBWF, Leiterin der Sommerhochschule; Veranstalterin der Diversitätstage; Initiatorin etlicher Projekte sowie Autorin von Publikationen im Spektrum Heterogenität.

Kontakt: kerstin.zechner@ph-noe.ac.at

Christian Wiesner, Prof. Dr. MMag. Bakk.

Studium der Erziehungswissenschaft (Mag.phil), Kommunikationswissenschaft (Mag.komm.)

und Gesellschaftswissenschaften (Dr.phil.) an der Paris-Lodron-Universität Salzburg; Studium der Integrativen Therapie an der Donau-Universität Krems. Christian Wiesner ist Professor im Bereich Erziehung und Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich am Department Diversität. Davor verantwortete er am Bundesinstitut BIFIE die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich sowie die Begleitforschung zu den Bildungsstandards.
Kontakt: christian.wiesner@ph-noe.ac.at

Markus Böckle, Mag. Mag. Dr., MSc.

Psychotherapeut (Integrative Therapie) und Coach in freier Praxis, Philosoph, Kognitionsbiologe, Autor. Wissenschaftlicher Mitarbeiter (PostDoc) an der Karl Landsteiner Privatuniversität. Lehrbeauftragter an: Universität für Weiterbildung Krems, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Österreichischer Arbeitskreis für Gruppentherapie und Gruppendynamik, Bertha von Suttner Privatuniversität, Sigmund Freud Privatuniversität, Leiter des Komitees für Kommunikationen und Publikationen der Society for the Exploration of Psychotherapy Integration (SEPI). Leiter des Regionalen Netzwerks der SEPI: Study Group of the Austrian Association of Integrative Therapy. Arbeitsschwerpunkte: Einzeltherapie, Coaching.
Kontakt: office@praxis-boeckle.at

Edith Huemer

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Care mal Care

Hochschullehrgänge mit Masterabschluss als Faktor schulischer Fürsorge

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a271>

Am Beispiel von vier Hochschullehrgängen mit Masterabschluss der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich beschreibt dieser Beitrag die vielfältige und vervielfachende Wirkung von professioneller Personalentwicklung an Schulen und reflektiert, unter welchen Bedingungen Personalentwicklung im schulischen Bereich durch qualifizierte Weiterbildung nachhaltig aufgehen kann. Es werden vier Master-Hochschullehrgänge vorgestellt, die im Wintersemester 2023 starten: *Digital Lehren und Lernen, digitale Lernräume gestalten; Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen; Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln; Zukunft lernen und lehren: Mensch-Natur-Beziehungen in Schule und Unterricht gestalten*. Jeder der Hochschullehrgänge trägt zur Multiplikation des schulischen Fürsorge-Tragens bei.

Personalentwicklung, Professionalisierung, Schulentwicklung, Qualifizierung

Die derzeitigen Verhältnisse am Arbeitsmarkt stellen die Ressource Mensch als Arbeitskraft, im schulischen Kontext als Lehrkraft, in den Vordergrund. Erfolgreiche Arbeitgeber*innen im privatwirtschaftlichen Bereich betonen die Wichtigkeit von Personalführung im Sinne der Personalfriedenheit. Auch im öffentlich-rechtlichen Bereich ändern sich diesbezüglich die Vorzeichen. Recruiting und Personalführung sehen sich zunehmend stärker serviceorientiert und kümmern sich um die Zufriedenheit der Mitarbeitenden. Schulleitungen tragen Sorge für das Wohlbefinden und die professionellen Entwicklungsmöglichkeiten des ihnen anvertrauten Personals. Dieses soll im Unternehmen oder in der Einrichtung möglichst lange erfüllt arbeiten. Wichtige Faktoren sind dabei auch ein Empfinden der Sinnhaftigkeit der eigenen Tätigkeit, eine Identifikation mit dem Arbeitsort bzw. Schulstandort sowie professionelle Weiterentwicklungsmöglichkeiten. Im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten können Schulleitungen ihren Mitarbeitenden solche Entwicklungsmöglichkeiten auch im Hinblick auf Schulentwicklung und individuelle Professionalisierung eröffnen. Das Angebot der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich (PH NÖ) an Hochschullehrgängen (HLG) mit Masterabschluss¹

zeigt, welche persönlichen, professionellen und schulorganisatorischen Potenziale eine hochschulische Weiterbildung auf Master-Niveau Lehrpersonen und Schulen bietet. Diese Lehrgänge mit Masterabschluss im Rahmen von 120 ECTS-Anrechnungspunkten verlangen von den Studierenden ein Commitment, das mit einem Master-Abschluss zur weiteren Qualifizierung auch formal honoriert wird.

Sinn stiften

Wege und Lehren aus der Klimakrise sucht der HLG mit Masterabschluss „Zukunft lernen und lehren: Mensch-Natur-Beziehungen in Schule und Unterricht gestalten“². Es geht um eine ganzheitliche Betrachtung von Nachhaltigkeit im Hinblick auf schulische Aufgabenfelder. Die Klimakrise spielt an Schulen eine große Rolle, nicht nur in Hinblick auf die Frage, ob Schulen ihren Schüler*innen die Teilnahme an Fridays-For-Future-Demos ermöglichen wollen, sollen, können und dürfen. So finden sich auch Lehrkräfte in Teachers-For-Futures-Gruppen zusammen, um den Umgang mit der Klimakrise im schulischen Kontext aktivistisch zu diskutieren. Denn dass es in Klassenzimmern aufgrund der Hitze teilweise schon im Frühling nicht mehr auszuhalten ist, ist eine sehr unmittelbare und spürbare Auswirkung der Erderhitzung, die Schulen besonders trifft. Auch der Umgang mit Müll ist ein schulischer Dauerbrenner und erhitzt besonders Lehr- und Verwaltungspersonal. Kinder und Jugendliche blicken zunehmend sorgenvoll in ihre und die Zukunft ihrer Umwelt. Der HLG mit Masterabschluss begegnet diesem akuten Handlungsbedarf auf vielen Ebenen mit positiven Zukunftsperspektiven im Sinne der Zukünftebildung (Futures Literacy)³. Damit bietet der HLG sinnstiftende Handlungsoptionen für Lehrkräfte, die sich im Nachhaltigkeitsbereich weiterentwickeln und -bilden und als Multiplikator*innen am Schulstandort und darüber hinaus wirksam werden möchten. Die von den Absolvent*innen in der Weiterbildung erworbene Expertise können Schulleitungen in die Schulentwicklung einbinden. Die beiden HLG „Zukunft lernen und lehren“ und „Professionell führen – nachhaltig entwickeln“⁴ initiieren deshalb die Durchführung von Projekten und Forschungen am jeweiligen Schulstandort im Rahmen der Masterarbeit.

Identität bilden

Eine Identifikation mit dem und ein Nutzen für den Schulstandort ergeben sich aus allen vorgestellten HLG mit Masterabschluss. Im HLG „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ sind diese Outputs besonders verankert, zielt er doch darauf ab, Absolvent*innen umfassend zum autonomen Führen und Leiten von Schulen zu befähigen. Eine Qualifizierung in diesem Bereich multipliziert Personalfürsorge an Schulen, da professionelle Schulführung Weichen für eine nachhaltige Personalentwicklung stellt.

Um professionelle Personalentwicklung geht es auch im HLG mit Masterabschluss „Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“⁵. Mit einer Investition in

Mentoring ist auch mit einer Vervielfachung der wechselseitigen Fürsorge im Team zu rechnen, die sich in der Zufriedenheit des Lehrpersonals, besonders bei Neulehrer*innen, niederschlägt. Mentor*innen empfinden ihre Tätigkeit unter den richtigen Rahmenbedingungen als sinnstiftend. Sie können ihre Erfahrungen teilen und Neulehrer*innen in ihrer Entwicklung begleiten und beraten. Damit tragen sie auch zur Pflege einer Kommunikationskultur im Kollegium bei, die im Idealfall von einer positiven Rückmeldekultur geprägt ist.

Für Qualität sorgen

Schulen in Österreich sind dazu angehalten, ihre Entwicklung zu planen, zu dokumentieren und zu evaluieren. In ihrem Entwicklungsprozess greifen sie aktuelle gesellschaftliche Veränderungen auf. In den vergangenen Jahren und Jahrzehnten waren Digitalisierung und Digitalität wichtige Entwicklungsmotoren, die uns in die Zukunft begleiten. Mit der Einführung des Unterrichtsgegenstandes „Digitale Grundbildung“ trägt das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung dieser Entwicklung auch curricular Rechnung. Die Einführung des neuen Schulfachs und Lehrplans erfordert eine Weiterqualifizierung des Lehrpersonals, die der HLG mit Masterabschluss „Digital Lehren und Lernen, digitale Lernräume gestalten“⁶ ermöglicht. Die Absolvent*innen dieses HLG tragen dazu bei, dass Digitalität sowohl im Hinblick auf die Infrastruktur als auch im Hinblick auf kollaboratives Arbeiten im Kollegium und in der Schulgemeinschaft belebt und gelebt wird und damit in digitaler Hinsicht Sorge für das schulische Miteinander. Sie begleiten die digitale Transformation von Schulen auf den Ebenen der Unterrichts-, Personal-, und Organisationsentwicklung als Teilaspekte von Schulentwicklung und sorgen für das qualitätsvolle Arbeiten an Schulen.

Für eine nachhaltige Entwicklung von Schulen sowie eine nachhaltige Weiterbildung und -entwicklung von Lehrpersonen sorgen nicht nur Schulführung, Hochschulen, Lehrpersonen und Kollegien, sondern auch die Schulaufsicht. Wünschenswert wäre daher auch eine Anerkennung von Weiterbildungsbemühungen durch Bedienstete seitens des Dienstgebers und die Bereitstellung von (Zeit-)Ressourcen sowie das Angebot längerfristiger Laufbahnentwicklungsmöglichkeiten. Für die Dienstnehmenden sind die vorgestellten HLG auch deshalb attraktiv, weil sie damit einen Master-Abschluss erlangen und sich auch formal weiterqualifizieren und professionalisieren können. Aufgewertet werden damit auch besonders Bestrebungen von Lehrkräften an österreichischen Pflichtschulen, an den Primarstufen und Sekundarstufen I. Letztendlich ist davon auszugehen, dass wechselseitige Fürsorge in und durch Schulleitung sowie Kollegium das Wohlbefinden von Schüler*innen vervielfacht und damit eine Grundlage für erfolgreiches Lernen schafft.

Anmerkungen

¹ <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss>, Stand vom 7. Dezember 2022.

² <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss/zukunft-lernen-und-lehren-mensch-natur-beziehungen-in-schule-und-unterricht>, Stand vom 7. Dezember 2022.

³ <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/futures-literacy>, Stand vom 7. Dezember 2022.

⁴ <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss/schulmanagement>, Stand vom 12. Dezember 2022.

⁵ <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss/mentoring>, Stand vom 7. Dezember 2022.

⁶ <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss/digital-lehren-und-lernen-digitale-lernraeume-gestalten>, Stand vom 7. Dezember 2022.

Autorin

Edith Huemer, Mag.^a

Öffentlichkeitsarbeit und Marketing für die Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mitarbeit im Department 4 Führungskultur, Entwicklung, Organisation und Durchführung von Bildungsangeboten im Zentrum 6 Kultur•Schule, Redaktionsmitglied der Web-Journale **#schuleverantworten** und **R&E-SOURCE**.

Kontakt: edith.huemer@ph-noe.ac.at

Claudia Pinkl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Sabine Zenz

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

QuerEinStieg – Lehrer*innen zweiter Klasse? Wie Pädagog*innen auf sich selbst achten können

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a270>

Aufgrund unterschiedlicher Zugänge und Ausbildungssysteme für Vollzeitstudierende und sogenannte Quereinsteiger*innen entstand im österreichischen Schulwesen und Hochschulsektor ein Zweiklassen-Denken. Dadurch weitet sich ein Problemfeld für jene aus, die sich der Pädagogik erst auf einem späteren Bildungsweg widmen. Soll dem Stress entgegengewirkt werden, dem die Neo-Pädagog*innen ausgesetzt sind, muss es Ziel sein, dieses Zweiklassen-Denken wieder zu bereinigen und allen am Bildungsprozess beteiligten Personen mit demselben Respekt und derselben Wertschätzung zu begegnen. Als hilfreich hat sich auf diesem Weg die Implementation von Achtsamkeit herausgestellt, da die (angehenden) Lehrkräfte damit sich selbst und ihr Potenzial erkennen. So ist es ihnen möglich, sich selbst zu achten und bewusst einen achtsamen Weg zum wertvollen und wertschätzenden Miteinander zu beschreiten – sowohl im persönlichen Alltag als auch im universitären Bildungssystem.

*Quereinsteiger*innen, Lehrer*in zweiter Klasse, mindfulness, Selbstachtung*

Quereinsteiger*innen – Lehrer*innen zweiter Klasse?

Quereinstieg¹ hört sich nach Außenseiter*innen an, die „die gut ausgebaute Autobahn verlassen und sich auf einem Feldweg eine Abkürzung suchen, um sich irgendwo dazwischen zu drängeln“ (Rippler & Woischwill, 2014, S. 1). Quereinsteigende Lehrer*innen in der Sekundarstufe Allgemeinbildung sind plötzlich da² und überholen diejenigen, die sich dem regulären Lehramtsstudium widmen.

Dennoch soll der Quereinstieg in der Sekundarstufe ausgeweitet und durch längerfristige Perspektiven für künftige Neo-Pädagog*innen attraktiv gemacht werden, um dem Lehrermangel aktiv zu begegnen. Zugleich fordert der österreichische Bildungsminister Martin Polaschek „ein neues Lehrerbild der Zukunft“ (Tomaselli, 2022), denn „die 120.000 Lehrerinnen

und Lehrer, die jungen Menschen durch Bildung Chancen eröffnen, verdienen jedenfalls entsprechende Wertschätzung und Achtung.“

Doch für die Vorstudien der Quereinsteiger*innen und die zu leistende und geleistete Arbeit fehlt es seitens des Bildungssystems, der Kolleg*innen, der Eltern und teilweise auch der Schüler*innen an Achtung und Wertschätzung. Diverse Belastungsfaktoren (Barkholz et al., 1997; Spenger et al., 2019; Pinkl, in Druck) sorgen für zusätzliche Herausforderung. Stress, Verunsicherung und Unsicherheit sind das Resultat. Die Pädagog*innen fragen:

Wie können sich Quereinsteiger*innen selbst im Bildungssystem schützen?

Quereinsteiger*innen in den Lehrerberuf können sich im beruflichen Umfeld um sich selbst kümmern, „wenn

- sie sich intensiv darauf vorbereiten und im Vorfeld viele Fragen für sich beantworten – im Austausch mit anderen und nach Beratung durch Dritte,
- sie genau wissen, was sie wollen,
- sie strategisch vorgehen [...],
- sie sich bewusst sind, dass sie die mangelnde Fachkompetenz mit einigen der folgenden Stärken ausgleichen sollten:
- ausgeprägte Soft Skills
- Methodenkompetenz
- Organisationstalent
- interdisziplinäre (fachübergreifende) Arbeits- und Denkweise
- Charakterstärke
- Kreativität, Innovationskraft
- Motivation
- hohes Engagement und ausgeprägte Lernbereitschaft
- und sie sich im Klaren sind, dass sie mit dem Quereinstieg einen mutigen Schritt wagen [...].“ (Rippler & Woischwill, 2014, S. 14)

Dass Quereinsteiger*innen trotz Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen als *Lehrer*in zweiter Klasse* bezeichnet werden, führte in einer Einführungslehrveranstaltung des Hochschullehrganges (mit und ohne Masterabschluss) „Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung (für ein Unterrichtsfach)“ zu folgenden Fragen: *Womit können Wertschätzung und Achtung des eigenen Selbst der Studierenden in den Mittelpunkt gestellt werden? Welches Tool kann dienlich sein, um selbst in herausfordernden Zeiten ruhig und gelassen zu bleiben und sich auf die eigenen Qualitäten zu besinnen?*

Die Antwort war schnell gefunden: Es bedarf einer bewussten Auseinandersetzung mit Wertschätzung und Selbstachtung, denn nur wer selbst Wertschätzung und (Selbst-)Achtung erfahren hat, kann sich und anderen wertschätzend und achtsam begegnen.

Beziehungsberuf Lehrer*in

Um einerseits dem Gedanken „from ego to eco“ zu folgen und andererseits einen aktiven Beitrag für die Selbsterforschung zu leisten, erfolgte in der Lehrveranstaltung „Beziehungsberuf Lehrer*in“ eine erste Auseinandersetzung mit Herausforderungen im Berufsalltag von Quereinsteiger*innen, eine kurze theoretische Einführung in die wissenschaftlich belegte Achtsamkeit und eine praktische Auseinandersetzung mit dem Selbst. Hier wurde der Fokus auf den/die bis dato ausgeführten Beruf/e gelegt sowie auf die eigenen Qualitäten und auf jenes Potenzial, das vor allem Quereinsteiger*innen in das pädagogische Setting mitzubringen.

Achtsamkeit ist die Pädagogik der Beziehung

Demnach soll der Fokus auf sozial-emotionale Selbsterfahrung und Selbstentwicklung in der Ausbildung von Quereinsteiger*innen gelegt werden, da emotionale Gestimmtheit und Verhalten die Interaktion zwischen Pädagog*in und Schüler*in positiv beeinflussen. Wird Achtsamkeit bzw. eine achtsame Grundhaltung kultiviert, die im besten Fall zu einer „Achtung vor dem Sein“ führt, hat die Persönlichkeitsentwicklung von Pädagog*innen auch Auswirkungen auf Aspekte wie „Körper, Haltung, Bewegung; sozial-emotionaler Selbsterfahrung und Selbstentwicklung; soziale Gemeinschaft; nachhaltige Verantwortung für Lebensraum, Lebenswelt, Ökologie; sowie Transpersonalität und Spiritualität“ (Altner, 2005, S. 8; Pinkl, in Druck). Es bedarf also einer entsprechenden Bewusstseinsförderung für (angehende) Lehrer*innen in Aus-, Fort- und Weiterbildung. Ethisches Bewusstsein und Persönlichkeitsentwicklung finden im Bildungssystem mittlerweile eine immer stärker werdende Verankerung. Bildung kann somit zukunftsweisend und nachhaltig ausgerichtet werden (Altner, 2005; Krämer, 2019; Rechtschaffen, 2017; Scobel, 2019; Pinkl, in Druck).

Die Evolution des Selbst

Eine Qualität von Achtsamkeit ist die tiefe Auseinandersetzung mit sich selbst. Durch entsprechende Übungen verhilft *mindfulness* zu einer bewussten Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion und fördert darüber hinaus durch das eigene Kennenlernen bzw. Wiederfinden sowohl Selbstausrichtung als auch Selbstfürsorge (Kaltwasser, 2015; Pinkl, in Druck). Daraus entwickelt sich durch den Prozess der inneren Auseinandersetzung ein (neues) Bewusstsein des eigenen Selbst – also Selbstbewusstsein, das gerade im Lehrerberuf so dringend nötig ist.

Im ReSource-Projekt³ wurden die Auswirkungen mentalen Trainings, basierend auf westlichen und fernöstlichen Methoden, erforscht. Im Fokus standen die Bereiche Körper- und Selbst-Gewahrsein, Emotionsregulation, Selbstfürsorge, Empathie und Mitgefühl, Aufmerksamkeit und Perspektivenübernahme. Ebenda werden Reduktion von Stress, Erlangen geistiger Klarheit, Steigerung der Lebenszufriedenheit und Verständnis für andere Menschen als Ziel der Forschung genannt (Singer et al., 2016 in Pinkl, in Druck). Weitere Forschungen zeigen auf, dass

achtsamkeitsbasierte Übungen positive Veränderungen und Auswirkungen auf der persönlichen Ebene bringen, zur Selbsterforschung und einem konstruktiven Umgang mit Selbstzweifel beitragen, als Coping-Strategie von Interesse sind und Selbstfürsorge zu innerer Stärke beiträgt. (Pinkl, in Druck, S. 91)

In der Wirtschaft hält Achtsamkeit schon seit längerem Einzug. Stressreduktion und Selbstfürsorge, Leistungserhaltung und Fürsorge sowie Verankerung bestimmter Werte sind die Ziele der Unternehmen, die achtsamkeitsbasierte Seminare und Programme anbieten bzw. implementieren (Stern, 2015).

Gesundheit von Lehrer*innen, Maßnahmen zur Entwicklung von Teamgeist und Veränderung im „Unternehmen Schule“ sind Gründe für achtsamkeitsbasierte und -zentrierte Angebote in Aus-, Fort- und Weiterbildung für Student*innen und Pädagog*innen (Stern, 2015; Altner et al., 2018; Pinkl, in Druck; de Bruin, 2021).

Für Hochschulen des 21. Jahrhunderts fordert Scharmer (2015, S. 231) wie folgt:

Die Evolution des Selbst (from ego to eco) wird zur Zentralachse aller neuen, transformativen Lernarchitekturen. Praktisch bedeutet dies, dass die individuellen Lern- und Entwicklungsangebote zu Themen wie mindfulness, Meditation, Presencing etc. sowohl an Universitäten als auch an Weiterbildungseinrichtungen immer mehr in den Mittelpunkt rücken.

Fazit

Damit der Quereinstieg in den Lehrerberuf in Österreich gelingt, müssen das Bildungssystem, die Schulleitungen, die Kolleg*innen uvm. achtsam und wertschätzend mit Quereinsteiger*innen umgehen, damit diese nicht das Gefühl haben, ausgenutzt zu werden. Nur durch achtsamen Umgang mit sich selbst und mit anderen können wir diese Personen von Pädagog*innen zweiter Klasse zu Lehrer*innen *mit* Klasse machen.

Literaturverzeichnis

Altner, N. (2005, 26. Juli). Achtsamkeit und Gesundheit im pädagogischen Kontext. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik. Researchgate. <https://www.researchgate.net/publication/318373679>

Altner, N., Erlinghagen, M., Körber, D., Cramer, H. & Dobos, G. (2018). *Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt*. Springer. <https://doi.org/10.1007/s11612-018-0417-7>

- Barkholz, U., Isreal G. & Posse, N. (1997). *Gesundheitsförderung in der Schule. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest. Bug-nrw.*
<https://www.bug-nrw.de/arbeitsfelder/lehrrgesundheit/weitere-beitraege/gesundheitsfaktoren-im-lehrberuf/die-gesundheitlichen-belastungen-und-risiken-des-lehrberufs>
- de Bruin, A. (2021). *Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext. 10 Jahre Münchner Modell.* Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839456385>
- Kaltwasser, V. (2015). Das Potential der Achtsamkeit in der Schule. In B. Hölzel & C. Brähler (Hrsg.), *Achtsamkeit mitten im Leben. Anwendungsgebiete und wissenschaftliche Perspektiven* (S. 209–242). O. W. Barth.
- Krämer, S. (2019). *Wache Schule: Mit Achtsamkeit zu Ruhe und Präsenz.* Junfermann.
- Pinkl, C. (im Druck). *Bildungsprozesse achtsam gestalten. Theorie und Praxis der Achtsamkeit.* Beltz Juventa.
- Rechtschaffen, D. (2017). *Die achtsame Schule. Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler.* Arbor.
- Rippler, S. & Woischwill, B. (2014). *Erfolgreich als Quereinsteiger.* Springer Gabler.
- Scharmer, O. (2015). Die Universität als Ort der Erneuerung. In P. Kovce & B.P. Priddat (Hrsg.), *Die Aufgabe der Bildung. Aussichten der Universität* (S. 224–233). Metropolis.
- Scobel, G. (2019). Weit mehr als Vermittlung von Wissen. *Moment by moment 01*, 8–13.
- Singer, T., Kok, B., Bornemann, B., Zurborg, S., Bolz, M. & Bochow, C. (2016, 01. August). *The ReSource Project. Background, design, samples, an measurements.* 2. Auflage. Max-Planck-Institute for Human Cognitive and Brain Science. Researchgate. https://www.researchgate.net/publication/306270103_The_ReSource_Project_Background_design_samples_and_measurements
- Spenger, J., Katschnig, T., Schrittmesser, I. & Wistermayer, L. (2019). *Under pressure. Berufsvollzugsprobleme und Belastungen von Lehrpersonen. Eine empirische Studie. Forschungsprojekt.* Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Universität Wien. PH NÖ. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/MitarbeiterInnen/Silvia_Zechmeister/Under_pressure_Projektbericht_Mai_2019.pdf
- Stern, N. (2015). Achtsamkeit im Berufsalltag. In B. Hölzel (Hrsg.), *Achtsamkeit mitten im Leben. Anwendungsgebiete und wissenschaftliche Perspektiven* (S. 243–272). O. W. Barth
- Tomaselli, E. (29. Juni 2022). Quereinsteiger sollen Lehrkräftemangel an Österreichs Schulen abfedern. *Der Standard.* <https://www.derstandard.at/story/2000137008017/schulen-quereinsteiger-sollen-lehrkraeftemangel-abfedern>

Anmerkungen

¹ Der Quereinstieg in den Pädagog*innenberuf in einem allgemeinbildenden Fach in der Sekundarstufe setzt ein abgeschlossenes, fachlich geeignetes oder facheinschlägiges Studium an einer Universität oder Fachhochschule im Umfang von mindestens 180 ECTS-AP (Bachelorniveau), eine nach dem Studium liegende, fachlich geeignete Berufspraxis im Ausmaß von mindestens drei Jahren und einen positiven Abschluss des Eignungsfeststellungsverfahrens für den Quereinstieg Allgemeinbildung voraus.

² In der Berufsbildung gibt es den Quereinstieg schon seit Jahren in Form der Bachelorstudien „Fach-einschlägige Studien – Ergänzende Studien“ sowie „Duale Ausbildung – Technik und Gewerbe“.

³ Das ReSource-Projekt gilt als einzigartige Studie zu Mentaltraining, das auf westlichen und fernöstlichen Methoden der Geistesschulung basiert. Dieses Forschungsprojekt wurde in Deutschland mit interessierten Laien durchgeführt und von Wissenschaftler*innen des Max-Planck-Instituts für Kognitions- und Neurowissenschaften, unter der Leitung von Tania Singer, begleitet. In einem elfmonatigen Übungsprogramm wurde auf Verbesserung der mentalen Gesundheit und sozialen Kompetenzen abgezielt.

Autorinnen

Claudia Pinkl, Prof. Dr. MSc BEd

Seit 2011 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für Primarstufe in Aus-, Fort- und Weiterbildung; davor als Sonder- und Volksschulpädagogin sowie drei Jahre als Volksschulleiterin tätig; Begründerin und Leiterin des Instituts für Bewusstseinsbildung; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Achtsamkeit.

Kontakt: c.pinkl@ph-noe.ac.at

Sabine Zenz, Prof. Mag. Dr. MEd

Leiterin des Zentrums Quereinstieg-Berufe sowie Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Quereinsteiger*innen, Bildungs- und Berufsorientierung, Berufspädagogik, Lerncoaching.

Kontakt: sabine.zenz@ph-noe.ac.at

Ulrike Schleicher

Landesberufsschule, Laa an der Thaya

Mentoring (nun) auch in Berufsschulen

Beratung und Unterstützung für neue Lehrende

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a265>

Mit der Dienstrechtsnovelle 2022 wurde auch für Berufsschulen die Induktionsphase und damit auch der Einsatz von Mentor*innen eingeführt. Doch schon bisher wurde in Berufsschulen auf das System des Mentorings gesetzt. In diesem Beitrag werden die Aufgaben und die Verantwortung der Schulleitung, der Mentor*innen und der zu begleitenden neuen Lehrenden an Berufsschulen aus Sicht einer erfahrenen Schulleiterin beschrieben: Welche Chancen bietet die Einführungsphase mit Unterstützung durch Mentor*innen im Rahmen des Onboardings von neuen Berufsschulkräften? Welche Veränderungen wird die Induktionsphase für die neuen Mitarbeitenden und die schulischen Führungskräfte – vor allem im Kontext von professioneller Personalentwicklung – mit sich bringen und wie werden sich diese Änderungen schlussendlich auf die Schulgemeinschaft auswirken?

Induktionsphase, Unterstützung, Beratung, Personalentwicklung, Mentoring

Onboarding neuer Lehrender

Eine sehr wichtige Führungsaufgabe der Schulleitung ist es, neue Lehrkräfte professionell in ein bestehendes System zu bringen. Jede Schule, Organisation ist ein soziales System mit formalen, aber auch informellen Normen. Im Berufsschulbereich gab es schon immer eine Art „Mentoringsystem“. Die neuen Kolleg*innen bekamen eine*n erfahrene*n Betreuungslehrer*in zur Seite gestellt. Die Neulehrer*innen in der Berufsschule erhalten ihre pädagogische Ausbildung berufsbegleitend. Es war daher immer schon notwendig, sie von Anfang an gut zu begleiten. Die Aufgaben der Betreuungslehrer*innen umfassten vor allem die Unterrichtsplanung und die Unterstützung im Umgang mit jungen Heranwachsenden.

Die Voraussetzungen für Lehrende im Berufsschulbereich unterscheiden sich wesentlich von jenen der Lehrenden an anderen Schultypen. Die Bewerber*innen kommen aus der Wirtschaft und müssen eine mindestens dreijährige einschlägige Praxis – abhängig von den Lehrberufen, die in der jeweiligen Berufsschule ausgebildet werden – vorweisen. Manche Bewerber*innen arbeiten schon jahrelang in verschiedenen Positionen – einerseits als Angestellte,

aber auch als Führungskräfte. Diese Erfahrungen ergeben für einen Onboarding-Prozess zusätzliche Herausforderungen.

Um neue Mitarbeitende gut und professionell in ein bestehendes Team zu integrieren, bedarf es eines systematischen Onboarding-Prozesses bei der Einführung der neuen Kolleg*innen. Diese Einstiegsphase soll den Neuankömmlingen vermitteln, welche Werte und Normen am Schulstandort gelebt werden und welche „Spielregeln“ gelten.

Im Bildungsbereich wird diese Einstiegsphase auch Induktionsphase genannt, die alle neuen Lehrpersonen als berufsbegleitende Einführungsmaßnahme durchlaufen. Dabei wird jede neu eintretende Lehrkraft von einer*einem Mentor*in begleitet.

In der Induktionsphase geht es nicht nur um das gegenseitige Kennenlernen, sie umfasst vielmehr einen längerfristigen, gut geplanten Prozess, der professionell begleitet wird. Neben den fachlichen Aspekten liegt der Fokus auch auf der sozialen und (schul)kulturellen Integration in das Team. Mit der Dienstrechtsnovelle 2022 wurde die Induktionsphase auch in den Berufsschulen eingeführt. Damit einher geht auch die Einführung eines Mentoringsystems. Diese Phase beginnt mit dem Diensteintritt und endet spätestens nach zwölf Monaten.

Mentoring in der Lehrer*innenausbildung

In der Lehrer*innenausbildung – vor allem in der pädagogischen und schulischen Praxis – wird Mentoring als Instrument zur persönlichen und professionellen Weiterentwicklung des Lehrpersonals verstanden (Fischer, 2008).

Beim Mentoring in der Lehrer*innenausbildung stehen die persönlichen Ziele und Entwicklungsprozesse der Mentees im Vordergrund. Darüber hinaus will Mentoring in der Schule grundsätzlich die Lehrenden emotional und handlungsanleitend unterstützen, damit diese von der Berufspraxis ihrer erfahrenen Kolleg*innen profitieren können und so der Zugang zum berufspraktischen Wissen im Kollegium gewährleistet ist. Ziele sind die Kooperation zwischen den Lehrenden, eine Optimierung der Kommunikation und eine professionelle Interaktion am Schulstandort. Schließlich sollen Lehrende für die Veränderung des Lehrens und Lernens sensibilisiert und das Schulklima verbessert werden. (Fischer & Van Andel, 2002; Fischer, 2008).

Aufgaben in der Induktionsphase

Schulleitung

Die Schulleitung ist für die Einteilung von Mentor*innen verantwortlich. Eine sehr wichtige Aufgabe ist die Koordination im Rahmen des Mentoringprozesses. Um als Mentor*in eingesetzt werden zu können, ist eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung als Lehrperson bzw. die Absolvierung des Hochschullehrgangs „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“

erforderlich. Stehen im Moment noch keine ausgebildeten Mentor*innen zur Verfügung, dürfen noch bis zum Schuljahr 2029/30 Lehrkräfte eingesetzt werden, die für diese Tätigkeit aufgrund ihrer bisherigen Verwendung besonders geeignet sind. Jede*r Mentor*in kann bis zu drei Lehrende gleichzeitig betreuen.

Die Schulleitung hat über den Verwendungserfolg der Lehrperson zu berichten. Dieser schriftliche Bericht ist spätestens zwei Monate nach Ablauf der Induktionsphase aufgrund der eigenen Wahrnehmung und nach Rücksprache mit dem*der Mentor*in an die Personalstelle zu übermitteln. Die erfolgreiche Absolvierung der Induktionsphase ist von den Bildungsdirektionen zu bestätigen. Der Schulleitung wird bei Erwartung eines negativen Verwendungserfolgs empfohlen, rechtzeitig das Schulqualitätsmanagement sowie die Personalstelle zur Abklärung der zweckmäßigerweise zu setzenden weiteren Schritte zu kontaktieren.

Bis es zu dieser schriftlichen Berichterstattung kommt, haben die Schulleiter*innen weitere Aufgaben zu erfüllen. Einerseits holt sich die Schulleitung Informationen über die Induktionsphase bei den Mentor*innen ein, andererseits sind sie auch zur Hospitation im erforderlichen Ausmaß verpflichtet. Dies sind wichtige Voraussetzungen bzw. die Grundlage zur Erstellung des Berichts über den Verwendungserfolg.

Den Schulleitungen obliegt auch die Organisation von Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen an der Schule mit dem*der Mentor*in und den betreuten Lehrpersonen – konkret drei- bis viermal pro Semester. Diese Veranstaltungen können ausgeweitet auf das ganze Kollegium im Rahmen eines Schulentwicklungsprojekts im Qualitätsbereich „Professionell zusammenarbeiten“ große Chancen zur Weiterentwicklung bringen. Aus den vorherigen, beruflichen Tätigkeiten können die neuen Kolleg*innen neue Ideen, Herangehensweisen und Sichtweisen, also „frischen Wind“, mitbringen, von denen alle profitieren können.

Mentor*innen

Was bedeutet nun das Wort „Mentor*in“? Laut Duden lautet die Definition wie folgt:

- Fürsprecher*in, Förder*in, erfahrene Berater*in
- Erfahrene Pädagog*innen, die Studierende und Lehramtskandidat*innen während ihres Schulpraktikums bzw. beim Einstieg in die Berufspraxis betreuen

Was bedeutet das Wort „Mentee“? Laut Duden lautet die Definition wie folgt:

- Eine Person, die von einem Mentor oder einer Mentorin betreut wird

Als Mentor*innen kommen nur Lehrpersonen mit eingangs erwähnten Voraussetzungen infrage. Es ist nicht zwingend notwendig, dass die Mentor*innen aus demselben Fachgebiet wie die neuen Lehrenden stammen.

Gute Mentor*innen fungieren nicht nur als Modell-Lehrer*innen, die in der Lage sind, Lehrsituationen zu praktizieren, zu analysieren und Inhalte zu reflektieren. Gute Mentor*innen müssen auch in der Lage sein, den Mentoring-Prozess an sich und seine Erfolge bzw. Nicht-Erfolge zu erkennen, zu reflektieren und ggf. Änderungen vorzunehmen (Fischer, 2008).

Zu ihren Aufgaben zählt auch, die neuen Kolleg*innen zu Beginn ihrer Lehrer*innenlaufbahn in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern, ihnen das Hineinwachsen in den Lehrerberuf durch forschende Auseinandersetzung zu ermöglichen, die offene Reflexion ihrer Praxiserfahrungen anzuregen und sie bei der Entwicklung des eigenen Lehrer*innenprofils zu unterstützen. Eine gegenseitige Abhängigkeit gilt es jedoch zu vermeiden (Raufelder & Ittel, 2012).

Mentor*innen, die ihren Mentees den eigenen Stil aufdrängen wollen, verhindern die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit ihrer Schützlinge. Lehrende in der Ausbildung sind auch keine Hilfskräfte für die Mentor*innen, sondern gleichwertige Kolleg*innen. Die Mentor*innen beraten die Mentees bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts, analysieren mit ihnen Aufgaben in Unterricht und Erziehung und leiten sie bei der Reflexion an. Sie sollten aber nicht zu sehr von den eigenen Methoden überzeugt sein und sich nicht vor neuen Ansätzen verschließen, sondern neue Ideen und Anregungen der Mentees zulassen. Dies fördert die Haltung eines konstruktiven Miteinanders (Kroker, 2022).

Eine Aufgabe liegt darin, Denkanstöße zu geben, Reflexionsprozesse anzustoßen und Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Schritt für Schritt werden die Mentees an ihre Aufgaben herangeführt und es wird ihnen immer mehr Eigenverantwortung übertragen. Eine wesentliche Aufgabe der Mentor*innen ist die Einführung der Mentees in Classroom-Management: Wie treffe ich Arbeitsvereinbarungen mit den Lernenden? Wie treten wir als Klassenteam auf? Wie geht man mit Störungen im Unterricht um? Wie steuert die Lehrkraft gruppendynamische Prozesse? Eine weitere Aufgabe der Mentor*innen ist die Einführung der Lehrenden in die Spezifika des Schulstandorts und in die aktuellen Schwerpunkte, die für die Schulentwicklungsmaßnahmen gewählt wurden. Eine große Herausforderung für die Mentor*innen ist, wenn Schwierigkeiten während der Betreuungsphase auftreten. Mögliche Probleme können in der Qualität des Unterrichts, dem eigenverantwortlichen Handeln, dem Zeitmanagement, der sozialen Kompetenz oder Integration in das Kollegium liegen. Bei Problemen ist ein guter Austausch zwischen allen Beteiligten wichtig. In erster Linie sollte das Gespräch mit der*dem Mentee gesucht werden – eventuell gemeinsam mit erfahrenen Kolleg*innen. Kann das Problem nicht gelöst werden oder es treten keine Verbesserungen ein, sollte der Kontakt zur Schulleitung aufgenommen werden. Eine kollegiale Zusammenarbeit und eine wertschätzende Kommunikation sind die Basis für ein erfolgreiches Mentoring.

Aus Sicht der Schulleitung ist es also erforderlich, dass die Mentor*innen die Mentees im jeweils erforderlichen Ausmaß anleiten und sie damit in ihrer beruflichen Entwicklung und bei der Bewältigung des beruflichen Alltags unterstützen. Die Mentor*innen hospitieren zudem im Unterricht der neuen Lehrenden im erforderlichen Ausmaß. Das erforderliche Ausmaß legt die Schulleitung mit den Mentor*innen abhängig vom Verwendungserfolg der Mentees fest.

Den Mentor*innen wird empfohlen, die im Rahmen des Mentorings gesetzten Maßnahmen zu dokumentieren und zu einzelnen Aspekten der Leistung der Mentees genaue Aufzeichnungen zu führen, damit die Rücksprache mit der Schulleitung anlässlich der Erstellung des Berichts über den Verwendungserfolg auf Basis fundierter Fakten stattfinden kann.

Den Mentor*innen steht eine Abgeltung für die Betreuungstätigkeit in Form einer Dienstzulage bzw. Vergütung zur Verfügung, die durch die Anzahl der zugewiesenen Lehrpersonen bestimmt wird.

Im Rahmen von Mitarbeitergesprächen können die Schulleitungen mit den Lehrenden, die schon die Voraussetzungen erfüllen, vereinbaren, den Hochschullehrgang „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ zu absolvieren. Es gibt auch die Möglichkeit eines Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Mentoring – Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen“. Diese Hochschullehrgänge werden von den Pädagogischen Hochschulen angeboten. Für Interessierte hier ein Auszug aus dem Curriculum des Hochschullehrgangs „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ der PH NÖ:

Der Lehrgang befähigt erfahrene Lehrpersonen zum professionellen Aufbau von fördernden Beziehungen mit Studierenden oder Kolleg*innen (Mentees) mit dem Ziel, sie in ihrer professionellen Entwicklung zu kompetenten und reflexiven Praktiker*innen zu unterstützen und zu begleiten.

Die Teilnehmer*innen erwerben Kompetenzen, um ihr Wissen effektiv zu vermitteln. Sie lernen, Hilfestellung bei der Planung und Durchführung von Unterricht zu geben und den Einstieg in die berufliche Tätigkeit als Lehrer*in unterstützend zu begleiten. Die Arbeitsschwerpunkte als Mentor*innen liegen in der Beratung bei Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation von Situationen in Unterricht und Erziehung sowie in der persönlichen Unterstützung von Mentees in deren beruflicher Entwicklung innerhalb der Organisation Schule. Neben einer aktiven Rolle in der Begleitung von Schulpraxis und Induktionsphase werden die Teilnehmer*innen auch dazu befähigt, Entwicklungsprofile und Gutachten zu erstellen.

Lehrende in der Induktionsphase

Neben der Vermittlung des Lehrstoffs bzw. von Fachkompetenzen zählen auch „erzieherisches Wirken“ sowie die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, Eltern und in der Berufsschule auch mit den Ausbildungsbetrieben zur Professionalisierung. Die Intensität der Betreuung durch Mentor*innen wird sich stark an den Gegebenheiten des Einzelfalls orientieren.

Im Endbericht zur Lehrer*innenbildung NEU werden die Anforderungen an Lehrpersonen so zusammengefasst, dass von einem gemeinsamen Verständnis von Bildungsprozessen junger Menschen ausgegangen wird und es daher Kompetenzen gibt, die in allen Einsatzfeldern pädagogischer Berufe von ausschlaggebender Bedeutung sind.

Die Veränderungen in der Lehrer*innenbildung sind demnach als Orientierung an den Kompetenzbereichen zu verstehen, deren Ursache in der gesellschaftlich-kulturellen Dynamik liegt. Die Beschleunigung und technische Optimierung von Information und Kommunikation ist ebenso damit gemeint wie die rasant wachsende Diversität von Kultur, Sprache, Begabung, Gender, Politik und Religion sowie der schwierige Umgang mit zukunfts- und gestaltungsoffenen unbestimmten Situationen (Kleinrath, 2014).

Ein Verwendungsbericht mit negativer Beurteilung führt dazu, dass es keine Vertragsverlängerung gibt. Das ist dann der Fall, wenn der*die Mentee nicht ausgleichbare persönliche,

fachliche oder pädagogische Defizite aufweist oder persönlich nicht für den Lehrberuf geeignet scheint. Ziel aller Beteiligten ist es, die Mentees am Ende der Induktionsphase zu einem eigenverantwortlichen Unterricht zu befähigen.

Chancen für die Personalentwicklung

Für schulische Führungskräfte bietet Mentoring im Rahmen des Onboardingprozesses eine große Chance in Bezug auf die Personalentwicklung. Gerade in Zeiten wie diesen ist es schwer, geeignete Lehrende zu finden. Die Bereitschaft, in den Lehrberuf einzusteigen, ist derzeit nicht sehr groß. Besonders im Berufsschulbereich, wo die Lehrenden alle aus der Wirtschaft kommen, ist es schwierig, in bestimmten Branchen Lehrende zu finden. Da auch in der Wirtschaft Fachleute dringend gebraucht werden, ist die Entlohnung dort sehr gut.

Wenn der Prozess des Onboardings systematisch am Schulstandort verankert ist, sind die Chancen groß, Lehrende im Schulteam zu halten. Durch die professionelle Begleitung fühlen sich die neuen Lehrenden in einem Team gut angenommen. Sie erhalten sehr schnell Einblick in die täglichen Abläufe und stärken dadurch ihr Tun. Dabei sind strukturierte Phasen der Einarbeitung essenziell. Gerade zu Beginn ist es wichtig zu wissen, ob die Leistung und das Wirken in die richtige Richtung gehen. Dies kann durch ein professionelles Mentoring, das in einem gut strukturierten Onboarding-Prozess implementiert ist, gewährleistet werden. Wichtig erscheint mir auch, dass alle Beteiligten einer Schule in diesen Prozess involviert sind und diesen auch mittragen.

Fazit

Professionelles Mentoring trägt vielfältig zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, aber vor allem zur zukünftigen Personalentwicklung bei. Es bietet schulischen Führungskräften Unterstützung für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement. Mentoring ist auch die Chance für Wissensmanagement an der Schule. Mentoring könnte so in Ergänzung zu anderen Maßnahmen im Rahmen des Wissensmanagements dazu beitragen, dass das informelle Wissen der Schule erhalten bleibt (Kleinrath, 2014).

Mentoring ist ein hervorragendes Instrument, um neue Wege in der Gestaltung von Schule und Unterricht und im zwischenmenschlichen Umgang aufzuzeigen sowie strukturelle Maßnahmen und persönliche Faktoren auf eine breite Basis zu stellen und alle an Schule Beteiligten gleichermaßen verantwortlich einzubinden (Raufelder & Ittel, 2012).

Literaturverzeichnis

Fischer, D. (2008). Mentorieren. Zwischen kollegialer Begleitung, professionellem Anspruch und persönlichem Zuspruch. *Schulverwaltung Spezial*, 1.

Fischer, D. & van Andel, L. (2002). Mentoring in Teacher Education – towards innovative school development. Paper presented at the 27th annual conference of ATEE, Warsaw, Poland.

Kleinrath, M. (2014). Mentoring zur Erleichterung des Berufseinstiegs von JunglehrerInnen an Volksschulen im Burgenland am Beispiel des Bezirks Oberwart. Masterarbeit, Fachhochschule Eisenstadt, Studiengang Angewandtes Wissensmanagement.

Kroker, B. (2022). *Zum ersten Mal Mentor/in an der Schule*. Abgerufen von <https://www.betzold.at/blog/mentor-schule/>, Stand 13.12.2022.

Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7, 147–160.

Autorin

Ulrike Schleicher, Dipl. Päd.

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 Neulehrer*innenausbildung an der PH NÖ tätig.

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

Gerda Lichtberger

Bundesgymnasium/Bundesoberstufengymnasium Deutschlandsberg

Coaching, Mentoring und Supervision an Schulen

Und wer kümmert sich um mich als Schulleitung?

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a275>

Dieser Artikel weist auf die Bedeutung von Coaching, Mentoring und Supervision für Schulleitungen und Pädagog*innen als Unterstützung und Professionalisierung hin und stellt einige Möglichkeiten vor. Denn wünschenswert wäre eine Kombination aus Ausbildung, Trainingsmaßnahmen, begleitendes Coaching, Mentoring und Supervision vor allem für Schulleitungen und neu ausgebildete Pädagog*innen. Letztendlich garantieren sozial und emotional kompetent agierende Personen in der Pädagogik beste Bildung.

Coaching, Supervision, Führungsrolle, Mentoring, Selbstfürsorge

Und wer kümmert sich um mich als Schulleitung?

Führung durch Stärke basiert auf Menschenliebe. Der, den ich führe, soll mir ebenbürtig und ein Freund werden. Ein echter Mitarbeiter. Es nützt nichts, wenn Menschen in ihren Ausbildungen nur kognitiv lernen, wie man führt, aber nicht emotional geschult werden. Zwischenmenschliche Probleme sind vorwiegend Probleme der Emotionalität. Es geht nicht nur um Sichtweisen, sondern um Fühlweisen. (Merl, zit. nach Geisbauer, 2018, S. 158)

Schule ist eine der kompliziertesten Organisationsformen. Da sind das Lehrer*innenkollegium, die Schüler*innen, die Eltern, das Verwaltungs- und Unterstützungspersonal und die Schulleitung, vorgesetzte Dienststellen und die regionale Verantwortung, die man als Schule hat; die Vereine, die Presse etc. Das „Personal“ – die Lehrer*innen – sind mit akademisch erlangten Abschlüssen höchst ausgebildet. Als Schulleiter*in war man einmal Kollegin oder Kollege und ist aus diesem Kreis in die Führungsrolle aufgestiegen – erschwerend aus dem eigenen Kollegium. Und plötzlich ist man nicht mehr die*der Gleiche unter Gleichen, man führt nicht mehr eine Klasse, sondern ein ganzes Team in aller Verantwortung mit all seinen Herausforderungen, Ansprüchen, Emotionen und Überzeugungen. Dieser Rollenwechsel vom

Kollegium in die Führungsrolle ist nicht so einfach und bringt Rollenkonflikte mit sich, da die neue Schulleitung im selben System bleibt und der Veränderungsprozess der neuen Rollenfindung Zeit und andere Strategien braucht. Bestenfalls hat man schon viel gelesen und die neue Schulleiter*innenausbildung mit dem umfangreichen Curriculum wird Früchte tragen und mehr zur persönlichen Sicherheit und Professionalität im neuen Job beitragen. Aus-, Weiter- und Fortbildungen für Schulleitungen sind gut etabliert, aber wo bekommt man die notwendige Unterstützung im Alltag, vor allem am Beginn der Tätigkeit? Und wer unterstützt mich als Schulleitung in der persönlichen Entwicklung, um den alltäglichen Herausforderungen gewachsen zu sein? Wer kümmert sich denn um mich in der neuen Rolle?

Schulleitung mit vielen Rucksäcken

Die Anforderungen für Schulleitungen bzw. Clusterleitungen sind enorm:¹

- Kontinuierliche Weiterentwicklung des Unterrichts
- Aufbau von Strukturen und Prozessen
- Personal- und Sachmittelbewirtschaftung
- Menschen führen: Kolleg*innen, Schüler*innen, Verwaltungspersonal, Eltern
- Personalentwicklung von Lehrpersonen
- Führung des Verwaltungs- und Unterstützungspersonals
- Konflikt- und Krisenmanagement
- Sich selbst führen, Selbstreflexion und Selbstentwicklung
- Schulleitung strukturieren und organisieren.

In der Personalführung als Schulleitung ist Beziehungsarbeit zwischen Leitung und dem Kollegium ein Hauptaufgabengebiet. Es gilt, dem Team als (neue) Führungspersönlichkeit Vertrauen entgegenzubringen und sich Vertrauen zu erarbeiten. Eine wertschätzende Grundhaltung fördert die Kooperation und ist ein guter Nährboden für die Entwicklung und Verwirklichung von Ideen. Schulleitungen wünschen sich selbstständig denkende Mitarbeiter*innen, die bereit sind, kooperativ und verantwortungsvoll, empathisch, humorvoll und kompetent die Schule mitzugestalten, zu prägen und den nötigen Support/die nötige Unterstützung zu geben.

Der Umgang mit Störungen, schwierigen Kolleg*innen, herausfordernden Eltern und Krisensituationen ist hingegen nicht so einfach und als Schulleitung fällt man leicht in eine einsame Position an der Schule zurück. Mit wem soll und kann man sich austauschen, wer unterstützt und hilft in diesen Situationen? In solchen Situationen braucht es neue tragfähige Ansätze, um als Schulleitung bestehen zu können. Professionelle Unterstützung in Form von Coaching, Mentoring und Supervision als moderne Managementwerkzeuge ist hilfreich und macht kompetent.

Beispiele und Möglichkeiten

Es gibt viele Theorien und Tools zur Professionalisierung der Kompetenz von Schulleitung. Sehr praktikabel ist der Ansatz von Haim Omer, dem bekannten Psychologen und Autor. Haim Omer beschreibt in seinem Ansatz zur „Neuen Autorität“ folgende Entwicklungsfelder für Führungskräfte und Schulleitungen (vgl. Geisbauer, 2018, S. 36):

- Lösungsorientierte Kommunikation
- Systemisches Denken
- Reflexion

Funktionieren kann das allerdings nur, wenn Schulleitung und Lehrperson daran arbeiten. Einseitige Personalführung und Kommunikation seitens der Schulleitung sind dabei nicht denkbar. Zum gelebten Ethos einer Lehrperson zählt die Mitverantwortung am Schulgeschehen. Das bedeutet für Lehrer*innen die Verpflichtung, Antwort zu geben auf Fragen, Antwort zu geben in Richtung lösungsorientierte Kommunikation, Antwort zu geben auf systemisch relevante Fragen und Anforderungen und Antwort zu geben auf ein reflexives Lehrer*innenhandeln.

Dieser Ansatz ermutigt zu einem neuen Verständnis von Führung und Autorität und ermöglicht alternative Handlungsweisen. Von der Reflexion zu Resilienz ist es auf diesem Weg ein kurzer Schritt. Externe Unterstützung in diesem Prozess kann ein tragfähiges Fundament der Veränderung sein. Zudem besteht durch diesen Ansatz die Möglichkeit, das Lehrer*innenkollegium als wichtige Ressource der Unterstützung zu erleben.

In der „Leadership Academy“², begonnen im Jahr 2004 von Univ.-Prof. Dr. Michael Schratz und Univ.-Prof. Dr. Wilfried Schley, stand das „KTC“ – das Kollegiale Teamcoaching – im Mittelpunkt der Weiterentwicklung von Schulleitungen.³ Das KTC ist eine sehr gute Möglichkeit, in einer gleichgesinnten Gruppe in einem geschützten Rahmen neue Perspektiven für Herausforderungen, Problemstellungen und Verwirklichung von Ideen zu entwickeln. Leider hat es das KTC nicht verbindlich in den Schulalltag geschafft. Die meisten Schulleitungen fragen sich wohl, wie man das auch noch unterbringen sollte, obwohl es doch so hilfreich wäre. Für Kolleg*innen bietet IQES, „Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation an Schulen“, online⁴ profunde und brauchbare Unterlagen, Anregungen und Tools für Teamarbeit und Zusammenarbeit in den Fachgruppen, die ein erstes Fundament für KTC auf Lehrer*innenebene sein könnten.

Eine Führungspersönlichkeit in der Schule lebt im Regelfall engagiert und professionell die vielen intrinsisch und extrinsisch angelegten Funktionen und Rollen. Managementtools und Handlungsleitfäden aus der Wirtschaft haben schon längst Eingang in die Praxis von Schulleitungen gefunden. Schulen und Unternehmen kann man als ähnliche Systeme definieren, in denen Menschen agieren und sich organisieren, um gemeinsame Ziele zu erreichen, gesellschaftlichen Nutzen zu erzielen und zur weiteren Entwicklung wesentlich beizutragen. Beide Systeme stehen unter massivem Veränderungsdruck, um die Anforderungen des 21. Jahrhunderts zu meistern, vor allem in den vergangenen Jahren der Pandemie. Dennoch bleibt ein

wirtschaftlich etabliertes Unterstützungssystem noch in schulisch galaktischen Fernen: Supervision, Mentoring und Coaching sind sowohl für Schulleitungen als auch für Lehrpersonen eher unüblich. Es gilt noch mehr als ein Eingeständnis von Versagen, wenn man sich als Schulleitung coachen lässt oder als Lehrperson Supervision in Anspruch nimmt. Zum einen liegt das am umfangreichen Aufgabenprofil einer Schulleitung, das gerade am Anfang wenig Zeit lässt, zum anderen am Selbstverständnis von Direktor*innen. Die Gratwanderung zwischen Leadership an der Schule und Verwaltung der Schule wird zu wenig als Managementaufgabe gesehen und es fehlen von Anfang an geeignete Unterstützungssysteme wie zum Beispiel eine mittlere Managementebene oder eben externe Unterstützung – es ist nicht „state of the art“ im Bereich der Schulleitung. Ein Ansatz zur Verbesserung ist ein verpflichtendes Coaching, Mentoring oder eine Supervision für Schulleitungen zumindest einmal im Semester.

Coaching, Mentoring und Supervision sind in Politik, Wirtschaft und Sport selbstverständlich. Man will besser auftreten, lösungsorientiert sein, mentale Stärke erlangen und zeigen, Work-Life-Balance finden, Resilienz entwickeln, eigene Wege gehen, berufliche Veränderungsprozesse optimieren, die Teamarbeit stärken, mit Fehlern umgehen können. Schulleitungen und Pädagog*innen sind sehr zögerlich in der Inanspruchnahme dieser Form der externen Unterstützung und dieses Beitrags zur Selbstfürsorge und Reflexion auf dem Weg zu neuer Autorität.

Coaching fördert die Professionalität im Beruf und die persönliche Weiterentwicklung oder die eines Teams. Vorgestellt werden soll hier der gemeinnützige Verein „BfP – Beratung für Pädagog*innen Steiermark“⁵. Es handelt sich um ein steirisches Modell, das Unterstützungsmöglichkeiten für Schulleitungen und Pädagog*innen bietet. Angeboten werden psychosoziale Beratungsmöglichkeiten im Einzelsetting oder in einem Team.

Niederschwellig werden Beratung und Coaching, Supervision, Mediation und Moderation, klinisch-psychologische Behandlung und Psychotherapie für Schulen und elementarpädagogische Einrichtungen, Lehrer*innen, Schulleitungen aller Schultypen, Mitarbeiter*innen in der Elementarpädagogik, in der Betreuung in elementarpädagogischen Einrichtungen, in Horten und in der Kinderbetreuung sowie für Lehramtsstudierende in Ausbildung angeboten. Ziel des Vereins ist die Verankerung der psychosozialen Unterstützung im pädagogischen Beruf und im Selbstverständnis der beruflichen Professionalität – wie in anderen sozialpädagogischen Berufen auch.

Für Schulen und Kolleg*innen ist der Zugang zu „BfP – Beratung für Pädagog*innen Steiermark“ sehr niederschwellig. Die jeweilige Schule meldet sich beim Beratungszentrum an und bezahlt einen Mitgliedsbeitrag von 45 € jährlich. In diesem Betrag sind vier Gratisberatungen inkludiert. Für Einzelpersonen beträgt der Mitgliedsbeitrag 25 € und darin ist eine Gratisberatung inbegriffen.

Der Wunsch an alle Architekt*innen der Schule

Wünschenswert wäre eine Kombination aus Ausbildung, Trainingsmaßnahmen, begleitendes Coaching, Mentoring und Supervision vor allem für Schulleitungen und neu ausgebildete Pädagog*innen. Letztendlich garantieren sozial und emotional kompetent agierende Personen in der Pädagogik beste Bildung.

Gelebte gemeinsame Verantwortung für die Schule braucht lösungsorientierte Kommunikation, systemisches Denken und Reflexion. Aus-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen für Pädagog*innen in enger Zusammenarbeit mit einem externen Team von Coaches, Mentor*innen und Supervisor*innen würden wesentlich zur Professionalisierung im pädagogischen Beruf beitragen. Mentoring hat in die Induktionsphase Eingang gefunden. Der nächste Schritt ist die Implementierung des Angebotes von professionellem Mentoring für Schulleitungen.

Die Möglichkeiten und Ressourcen sind da, es bräuchte ausschließlich den Willen der zuständigen Institutionen und Behörden dazu. Dazu ist eine verpflichtende Verankerung in der Ausbildung, der Fortbildung und in der Praxis vonnöten und nicht zuletzt die entsprechende Haltung der Schulleitung und des Kollegiums, entsprechende Angebote wahrzunehmen. Um mit Ben Furman zu sprechen: „Niemand ist für das Problem allein, aber jeder für die Lösung verantwortlich.“ (Furman, zit. nach Geisbauer, 2018, S. 150)

Literaturverzeichnis

Geisbauer, W. (2018). *Führen mit Neuer Autorität. Stärke entwickeln für sich und das Team*. Carl Auer.

Anmerkungen

¹ Vgl. Schulleitungsprofil des österreichischen Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) <https://www.bmbwf.gv.at>, Zugriff am 4. September 2022.

² Siehe <https://www.leadershipacademy.at/>, Zugriff am 3. September 2022.

³ Siehe <https://www.leadershipacademy.at/>, Zugriff am 3. September 2022.

⁴ Siehe <https://www.iqesonline.net>, Zugriff am 15. Dezember 2022.

⁵ Siehe <https://bfp-stmk.at>, Zugriff am 15. Dezember 2022.

Autorin

Gerda Lichtberger, Mag.^a Dr.ⁱⁿ

Seit 2016 Direktorin des BG/BORG Deutschlandsberg, davor fünf Jahre im Landesschulrat für Steiermark als Landesschulinspektorin für AHS tätig, davor sieben Jahre lang Direktorin des PG/PORG der Ursulinen Graz; Referentin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark im



Bereich Mentoring, mehr als vierzig Jahre berufliche Erfahrung und davon 18 Jahre in führender Position. Ausgebildet in Coaching, Reteaming, Schulmanagement, Absolventin Leadership Academy, Mediation, Moderation.
Kontakt: glichtberger7@gmail.com

Claudia Pinkl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Wo bist du?

Über (un-)erfüllte Grundbedürfnisse in der VUCA- und BANI-Welt

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a269>

Das Einzige, das Bestand hat, ist die Veränderung. Dieser Prozess war noch nie so schnell wie jetzt. Unsere Welt verändert sich im Minutentakt und macht es uns immer schwerer, einen Anker im und für unser Leben zu setzen. Darum ist es umso wichtiger, sich den aktuellen Herausforderungen zu stellen, Lösungsansätze zu suchen und in das eigene Tun zu implementieren. Mit Techniken wie der Wo-bist-du-Frage oder der Auseinandersetzung mit den sechs Grundbedürfnissen gibt es Werkzeuge, die uns Halt in dieser „vucatilen“ Welt geben.

Transformationsprozess, VUCA, BANI, Grundbedürfnisse, Wo-bist-du-Frage

„Ich bin deine Lehrerin und ich Sorge dafür, dass du dich in meiner Nähe wohl, sicher, anerkannt und gesehen fühlst. Ich Sorge durch Beständigkeit, aber auch durch Abwechslung dafür, dass du dich auf das Lernen einlassen kannst.“

Pommer, 2022, S. 123

VUCA, BANI und RAAT

Die moderne Gesellschaft unterliegt einem tiefgreifenden Wandel. Alltag und Beruf sind von Transformationsprozessen betroffen. Globalisierung, neue Formen der Kommunikation, Klimawandel, Zunahme menschlicher Lebenszeit, Digitalisierung und Veränderungen in der Arbeitswelt erzeugen Beschleunigung und Unsicherheit (Pinkl, in Druck). Mit dem Akronym VUCA-Welt (*volatility* – Unbeständigkeit, *uncertainty* – Unsicherheit, *complexity* – Komplexität und *ambiguity* – Mehrdeutigkeit) werden Komplexität, Intensität des Wandels und einhergehende Herausforderungen bereits in den 1980er-Jahren beschrieben (vuca-welt.de).

Das gewohnte Ursache-Wirkungs-Denken ist bei den genannten Problemen nicht mehr angebracht.

Es bedarf „Facing the age of chaos“, wie der Artikel von Jamais Cascio heißt, in dem BANI als Sensemaking Model vorgestellt wird (Cascio, 2020). Dieses weitere Akronym BANI (*brittle* – brüchig und porös, *anxious* – ängstlich und besorgt, *non-linear* – nicht-linear; *incomprehensible* – unverständlich und unbegreiflich) gibt dem, was ist, einen Namen und bezeichnet eine neue Phase im Transformationsprozess (Grabmeier, 2020).

It doesn't have to be that way. The BANI framework offers a lens through which to see and structure what's happening in the world. At least at a surface level, the components of the acronym might even hint at opportunities for response: brittleness could be met by resilience and slack; anxiety can be eased by empathy and mindfulness; nonlinearity would need context and flexibility; incomprehensibility asks for transparency and intuition. These may well be more reactions than solutions, but they suggest the possibility that responses can be found (Cascio, 2020).

Demnach könnte in dem weiteren Akronym RAAT ein Lösungsansatz enthalten sein: Resilienz, Achtsamkeit, Adaptation und Transparenz (Mauritz, 2022). Ein kräftiges und handlungsfähiges Überstehen von Krisen kann durch hohe organisationale Resilienz gelingen. Die Metakompetenz Achtsamkeit ermöglicht unter anderem Emotionsregulation, Flexibilität in Stressreaktionen, Selbstmitgefühl und die Fähigkeit, den Blick auf Positives zu legen. Um kontextspezifisch zu denken und zu handeln, bedarf es der innewohnenden Chamäleon-Kompetenz, die Anpassungsfähigkeit in einer nicht-linearen Welt zulässt. Transparenz unterstützt den Prozess, mit Unverständlichem umzugehen. Wird einem sinnvollen Verständlichkeitsfilter auch die Sinnhaftigkeit hinter dem, was zu tun ist, beigelegt, so kann sich dies positiv auf Gesundheit, Handlungsfähigkeit und Zufriedenheit auswirken (ebd., 2022). RAAT muss kultiviert werden, soll die Gesellschaft den Transformationswandel handlungsfähig mitgestalten können.

Veränderungen im Bildungswesen

Die unübersehbaren Veränderungen und der tiefgehende Transformationsprozess sind auch im Bildungswesen spürbar und werden von vielen Beteiligten als herausfordernd und stresserzeugend benannt (Pinkl, in Druck). Um das Bildungswesen zukunftsfähig zu gestalten, bedarf es eines Paradigmenwechsels, der neue Haltungen, Denk- und Handlungsweisen berücksichtigt. Allem voran steht das Wissen um die VUCA- bzw. BANI-Welt – denn nur durch ein Benennen dessen, was ist, kann ein Mindshift gelingen. Will man den „vucatischen“ Werten in vollem Bewusstsein entgegentreten und einen sinnstiftenden Beitrag zum Transformationsprozess beisteuern, so müssen Resilienz, Achtsamkeit, Adaption und Transparenz auch im Klassenzimmer Einzug halten. Denn der Ruf nach Hilfestellungen wächst und wird bei Pädagog*innen immer lauter, wie die Forschung zeigt (ebd., 2022).

Grundmotivationen zum Leben

„Nachdenken über Bildung ist niemals nur Nachdenken über Schule oder Ausbildung, sondern immer auch Nachdenken über die Gesellschaft.“ (Kühmayer, 2021) Es bedarf einerseits einer initiierten Belebung des menschlichen Inneren, um sich selbst und die eigenen Grundbedürfnisse und Antreiber bewusst kennenzulernen, und andererseits einer Loslösung vom Außen (Pinkl, in Druck). So kann eine aufgerichtete innere Haltung erzeugt werden, die auf ethischem Bewusstsein basiert, humanitären Werten folgt (ebd., 2022) und Bildung zukunftsweisend und nachhaltig formt. (Agenda 2030, 2020)

Die vier Grundmotivationen

Der Begründer der Logotherapie und Existenzanalyse, Viktor Frankl, hält fest, dass der Mensch einen Sinn im Leben braucht, und verarbeitet dabei seine Erfahrungen als Inhaftierter in Konzentrationslagern (Frankl, 2018). Der Arzt und Psychologe Alfried Längle (2016) entwickelte „Die vier Grundmotivationen“, die auf Frankls Logotherapie aufbauen und die Grundlage für Lebensbewältigung bilden. Es bedarf einer vierfachen Einwilligung – zur Welt, zum Leben, zum Selbst und zum Sinn (ebd., 2016, S. 100ff):

1. *Da-sein-Können* erleben Menschen, wenn Motivation zum physischen Überleben gegeben ist (Sicherheit).
2. *Leben-Mögen* erleben Menschen durch Motivation der psychischen Lebenslust (Abwechslung).
3. *Selbst-sein-Dürfen* erleben Menschen infolge Motivation personaler Authentizität (Liebe, Anerkennung, Bedeutung).
4. *Handeln-Sollen* erleben Menschen durch Motivation zum existenziellen Sinn (Wachstum, Beitrag).

The Six Human Needs

Diese vier Grundbedingungen der Existenz wurden von Tony Robbins übernommen, umgeordnet und erweitert. Er bezeichnet jene Grundbedürfnisse, die den Menschen zu seinen Entscheidungen und Handlungen antreiben, als „The Six Human Needs“ (Robbins, 2022):

1. Sicherheit
2. Vielfalt und Abwechslung
3. Bedeutung
4. Liebe und Anerkennung
5. Wachstum
6. Beitrag

Wie aus der Bindungstheorie nach Bowlby (1975) bekannt ist, werden viele der tiefsten Bedürfnisse bereits in der Kindheit angelegt. Daraus werden positive oder negative Überzeu-

gungen und Werte erschaffen, aus denen heraus agiert wird (ebd., 1975). Denn um zu überleben, muss der Mensch seine Grundbedürfnisse erfüllt wissen. „Wir müssen uns in irgendeiner Weise geliebt, anerkannt, sicher und verbunden fühlen [...]. Wir wollen auch von Bedeutung sein und den Sinn im Leben erkennen.“ (Pommer, 2022)

Wo bist du?

Nicht nur für Kinder, sondern auch für erwachsene Menschen ist die Erfüllung der Grundbedürfnisse basisgebend. Die Bindungs- und Familientherapeutin Katharina Pommer entwickelte die Wo-bist-du-Frage. Pommer geht davon aus, dass jeder Mensch ein Gegenüber braucht, das ihm die Wo-bist-du-Frage beantwortet und somit Sinn im Leben gibt (Pommer, 2022, S. 106ff). Dies entspricht dem Grundgedanken Frankls, der von Sinnhaftigkeit als (Über-)Lebensmotivator spricht (Frankl, 2018). Durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Wo-bist-du-Frage wird die Motivation geschürt, sich selbst in herausfordernden Situationen und Phasen für das Leben zu entscheiden (Pommer, 2022).

Somit ist gerade in der aktuellen VUCA- bzw. BANI-Welt, die von Volatilität, Unsicherheit, Angst, Sorge, Ambivalenz, Begrenzung und Verwirrung geprägt ist, die Wo-bist-du-Frage nach Pommer von großer Bedeutung. „Erst wenn wir die ‚Wo-bist-du-Frage‘ auf unsere Lebensbedürfnisse erfüllt wissen, ist das Kind in uns satt“ (Pommer, 2022, S. 121). Fragen, wie die folgenden, angelehnt an Pommer (2022, S. 106ff), können hierfür einen Beitrag leisten:

- Wo bist du, der*die mir Sicherheit in dieser unsicheren Welt gibt?
- Wo bist du, der*die mir Vielfalt bietet und Abwechslung bereitet?
- Wo bist du, der*die mir das Gefühl gibt, bedeutend und wichtig zu sein?
- Wo bist du, der*die mir Liebe und Anerkennung zollt und sich mit mir verbindet?
- Wo bist du, der*die mich wachsen lässt und sich auf ein Abenteuer einlässt?
- Wo bist du, der*die mich einen Beitrag leisten lässt und mir einen Sinn im Leben zeigt bzw. gibt?

Fazit

In Bezug auf das pädagogische Setting ist die Auseinandersetzung mit den sechs Grundbedürfnissen und weiterführend auch mit der Wo-bist-du-Frage von unermesslichem Wert. Es braucht auch in Zukunft Menschen, die sich handlungsfähig und bedacht den kommenden Herausforderungen stellen und Kinder durch weitere Transformationsphasen begleiten. Dafür ist das Implementieren der Wo-bist-du-Frage und die Auseinandersetzung mit den sechs Grundbedürfnissen bei Studierenden und Pädagog*innen in Aus- und Fortbildung nötig.

Literaturverzeichnis

Agenda 2030 (2020, 30. März). *Österreich und die Agenda 2030. Freiwilliger Nationaler Bericht zur Umsetzung der Nachhaltigen Entwicklungsziele / SDGs (FNU)*. Wien. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/26661VNR_2020_Austria_Report_German.pdf

Bowlby, J. (1975). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. Kindler.

Cascio, J. (2020, 29. April). *Facing the Age of Chaos*. Medium. <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d>

Frankl, V. (2018). *Trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*. Penguin.

Grabmeier, S. (2020, 18. Juni). *BANI vs. VUCA*. stephangrabmeier. <https://stephangrabmeier.de/bani-vs-vuca/>

Längle, A. (2016). *Existenzanalyse. Existenzielle Zugänge der Psychotherapie*. Facultas.

Mauritz, S. (2022, 29. Oktober). *BANI statt VUCA – Die neue Welt*. Resilienz-akademie. <https://www.resilienz-akademie.com/bani-statt-vuca-die-neue-welt/>

Pinkl, C. (in Druck). *Bildungsprozesse achtsam gestalten. Theorie und Praxis der Achtsamkeit*. Beltz Juventa.

Pommer, K. (2022). *Das Kind in mir kann mich mal*. Goldegg.

Robbins, T. (2022). *Discover the 6 Human Needs. These core needs drive very decision you make*. Tonyrobbins. <https://www.tonyrobbins.com/mind-meaning/do-you-need-to-feel-significant/>

Autorin

Claudia Pinkl, Prof. Dr. MSc BEd

Seit 2011 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für Primarstufe in Aus-, Fort- und Weiterbildung; davor als Sonder- und Volksschulpädagogin sowie drei Jahre als Volksschulleiterin tätig; Begründerin und Leiterin des Instituts für Bewusstseinsbildung; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zum Thema Achtsamkeit.

Kontakt: c.pinkl@ph-noe.ac.at

Andrea Hugelshofer

Pädagogische Hochschule Zürich

im Gespräch mit

Elsbeth von Atzigen

Ehemalige Schulpräsidentin von Oberengstringen Institution

Care in der Schulführung: Zusammenarbeit zwischen strategischer und operativer Ebene

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a282>



Foto: Elsbeth von Atzigen, privat

Elsbeth von Atzigen studierte Anglistik und Germanistik und war als Deutschlehrerin für Erwachsene tätig. Im Jahr 2004 wurde sie in die lokale Schulpflege gewählt, war als Vizepräsidentin sowie von 2011 bis 2022 als Gemeinderätin für die Schule Oberengstringen zuständig.

Elsbeth von Atzigen, du warst 18 Jahre lang in der Schulbehörde einer kleineren Gemeinde im Kanton Zürich tätig, davon fast 11 Jahre lang als Gemeinderätin und Präsidentin der Schulpflege¹. Welche Entwicklungen haben in dieser Zeit die Tätigkeit in der Schulbehörde



und insbesondere die Zusammenarbeit zwischen strategischer und operativer Ebene geprägt?

Elsbeth von Atzigen: Die kantonalen Totalrevisionen des Volksschulgesetzes und des Gemeindegengesetzes haben in dieser Zeit die Aufgaben und Kompetenzen der operativen Führungsebenen (insbesondere Schulleitungen) gestärkt und den Gemeinden zur Entlastung der Milizbehörden mehr Delegationsmöglichkeiten an die operative Ebene ermöglicht. Die dadurch angestrebte Professionalisierung sollte zur Qualitätssicherung beitragen und der Behörde die Fokussierung auf die strategische Führung vereinfachen. In meiner Zeit als Behördenmitglied konnte dadurch z.B. die Zahl der Mitglieder der Schulbehörde reduziert und die Miliztauglichkeit des Amtes erhöht werden. Die Fusion zur Einheitsgemeinde² verstärkte das gegenseitige Verständnis und die Ausrichtung auf gemeinsame Ziele innerhalb der Gemeinde.

Schulleitungen sind inzwischen institutionalisiert und in ihrer anspruchsvollen Führungsfunktion anerkannt. Die Zusammenarbeit des Schulpräsidiums und der übrigen Schulbehörde mit der Schulleitung beruht primär auf den gesetzlichen Grundlagen und kommunalen Gegebenheiten. Kenntnisse über den Zuständigkeitsbereich und die Kompetenzen der Beteiligten und damit einhergehend ein bewusstes Rollenverständnis, gegenseitige Wertschätzung und die Ausrichtung auf gemeinsame Schwerpunkte unterstützen zudem die Zusammenarbeit.

Was verstehst du unter «strategischer» und «operativer» Führung in der Praxis? Was heisst für dich Handlungskoordination mit Blick auf strategische Fragen?

Strategische Fragen beziehen sich auf einen mittel-/längerfristigen Zeitraum, auf grundsätzliche Entwicklungen, die gefördert werden sollen. Sie sollen der operativen Ebene im alltäglichen Handeln Orientierung bieten und die Setzung von Schwerpunkten ermöglichen. Für mich stehen strategische Fragen immer auch im Kontext der operativen Realitäten. Dort spiegeln sich z.B. auch gesellschaftliche Entwicklungen und Erwartungen an die Volksschule. Als Schulpräsidentin habe ich versucht, den Anliegen der operativen Ebenen bei der Diskussion der Legislaturziele³ Raum zu geben. Visionen sollten einen Bezug zur lokalen Realität aufweisen und gemeinsam getragen werden. Durch eine Verankerung in den Legislaturzielen kann ein Thema in der politischen Diskussion und auch in der konkreten Umsetzung gestärkt werden.

Strategische Arbeit bedeutet auch, geeignete Strukturen zu schaffen

Die Struktur der kommunalen Führungsebene war in meiner Amtszeit als Schulpräsidentin regelmässig Thema in den Legislaturzielen der Schulpflege. So zum Beispiel 2014: «Unsere Schule wird auf strategischer Ebene durch die Schulpflege geführt, auf operativer Ebene durch die Schulleitungen. Im Sinne einer weiteren Professionalisierung prüfen wir die Einführung eines Geschäftsleitungsmodells mit einer pädagogischen und einer administrativen Leitung auf Beginn der nächsten Legislaturperiode.» (Auszug Legislaturziele 2014–2018)

Eine extern begleitete Überprüfung der Führungsstrukturen führte zur teilweisen Reorganisation der Schulpflege. Neu gebildete beschlussfähige Ausschüsse «Personal» und «SchülerInnen-Belange» übernahmen sogenannte Routinegeschäfte in diesen beiden Bereichen. Dadurch sollten die Sitzungen der Gesamtschulpflege stärker auf strategische Themen ausgerichtet werden können. Die Ressorts «Infrastruktur» und «Zusatzangebote» sind beibehalten worden. Operative Aufgaben – insbesondere Personalführungsaufgaben in kommunalen Diensten wie Schulsozialarbeit, Logopädie, Bibliothek, Hauswartung, schulergänzende Betreuung – delegierten wir schrittweise an die Schulleitung und/oder an die Leitung der Schulverwaltung.

Wie sah die Handlungskoordination bezüglich konkreter Instrumente (wie Legislaturziel, Schulprogramm⁴, Jahresprogramm) aus?

Die Ausformulierung und die Überprüfung der Legislaturziele waren jeweils zu Beginn und gegen Ende der Legislatur wichtige Traktandenpunkte für die Schulpflege. In sogenannten Strategiesitzungen oder Klausuranlässen diskutierte und entwickelte sie – teilweise gemeinsam mit den Schulleitungen und der Leiterin der Schulverwaltung – unterschiedliche Kriterien einer guten Schule und eine gemeinsame Vision einer guten Schule für die eigene Gemeinde.

Kernaussagen aus diesen Legislaturzielen flossen dann teilweise in die Schulprogrammarbeit ein. Weil mir wichtig war, die Schulprogramme nicht zu überladen, hat die Schulpflege neben den formalen Rahmenbedingungen (Dauer, Struktur, Publikation) wenig zusätzliche inhaltliche Inputs formuliert. Es war mir wichtig, dass das ein bewusster Verzicht auf zusätzliche Inputs war (Ressourcen schonen). Die Schulpflege legte jedoch Wert darauf, dass in den Schulprogrammen Schwerpunkte deutlich wurden, z.B. Unterricht, Umgang mit herausfordernden Schulsituationen, Berufsfindung, Kommunikation. Weniger kann mehr sein, auch im Schulprogramm.

Die Schulprogramme waren für drei Jahre gültig und mussten von der Schulpflege genehmigt und veröffentlicht werden. Die Jahresprogramme der einzelnen Schuleinheiten wiederum basierten auf den Schulprogrammen und führten die konkreten Elemente der Umsetzung des Bildungsauftrags auf. Eine frühzeitige Koordination von Terminen, Inhalten, Formen und Erwartungen hielt ich auch in der Erarbeitung all dieser Instrumente für zielführend.

Damit die Schulpflege als strategisches Gremium ihre Verantwortung wahrnehmen kann, benötigt sie Rückmeldungen. Wie habt ihr die Rechenschaftslegung gestaltet?

Das Thema Rechenschaftspflicht betrifft alle Ebenen und ist idealerweise eng mit den Legislaturzielen und Schulprogrammen verknüpft. Aufgrund der Rechenschaftspflicht entwickelt die Gemeinde ihr Berichtswesen, das unterschiedliche Formen aufweisen kann und regelmässig überprüft und weiterentwickelt wird. Wichtig war mir aufzuzeigen, dass auch hier Aufwand und Nutzen in einem vertretbaren Verhältnis zueinander stehen: so viel wie nötig, so wenig wie möglich. Die für das Berichtswesen gesammelten Daten sollten relevant sein und während



eines gewissen Zeitraums in gleicher Form erhoben werden, damit Entwicklungen und Tendenzen daraus abgeleitet werden können. Es ist auch im Voraus zu überlegen, inwiefern die Daten eines Berichts beeinflussbar sind.

Neben Jahresberichten einzelner Dienste wie z.B. der Tagesstrukturen, der Schulsozialarbeit oder der Bibliothek sind auch der mündliche Austausch in der Behördensitzung, detaillierte Jahresrechnungen der ganzen Schule und Gemeinde, umfassende Berichte der kantonalen Fachstelle für Schulbeurteilung oder spezifische Fachgutachten zum Thema Schulraum wichtige Elemente des Berichtwesens. Ein gezieltes Berichtswesen kann auch im politischen und gesellschaftlichen Umfeld zur faktenbasierten Diskussion beitragen.

Klare Regeln und Offenheit, Interesse und Wertschätzung

Dein Fazit: Wer kann was beitragen zum Gelingen der Zusammenarbeit innerhalb der Schulgemeinde?

Grundsätzlich können alle Beteiligten etwas dazu beitragen. Ein klares Rollenverständnis, Ausrichtung auf gemeinsame Ziele, klare Regeln zu Aufgaben und Kompetenzen sowie Offenheit, Interesse und gegenseitige Wertschätzung sind hilfreich. Eine gemeinsame Grundhaltung bezüglich des Grundauftrags einer Schule, gegenseitiges Vertrauen, Humor und ab und zu eine Prise Gelassenheit, Demut und Pragmatismus sind nicht zu unterschätzen. Und das Wissen darum, dass es letztendlich um den Bildungsauftrag und um das Kind im Zentrum geht.

Anmerkungen

¹ Schulpflege: gewähltes politisches Gremium auf kommunaler Ebene.

² Einheitsgemeinde: Im Kanton Zürich gibt es Gemeinden, in denen die Schule als eigenständige politisch-rechtliche Körperschaft organisiert ist (= Schulgemeinde). In einer Einheitsgemeinde ist die politische Gemeinde auch die Trägerin der Volksschule.

³ Legislaturziele: Die politischen Gremien sind für eine Legislatur (vier Jahre) gewählt; die Legislaturziele sind für die kommunalen Behörden das zentrale strategische Führungs- und Planungsinstrument.

⁴ Schulprogramm: Im Schulprogramm plant die Schuleinheit die pädagogische Entwicklung für die nächsten drei bis fünf Jahre.

Autorin

Andrea Hugelshofer, MA Angewandte Psychologie

Dozentin und Beraterin im Zentrum Management und Leadership der Pädagogischen Hoch-



schule Zürich.
Kontakt: andrea.hugelshofer@phzh.ch

Michaela Tscherne

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Barbara Heigl

Caritas Bildungszentrum für Gesundheits- und Sozialberufe, Gaming

Wir müssen unsere Jugend unterstützen und beraten

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a261>



*Barbara Heigl ist Pädagogin und war Lehrerin für Deutsch und Französisch an der HLW Haag, bevor sie im September 2020 Schulleiterin des Caritas Bildungszentrums für Gesundheits- und Sozialberufe (BIGS) in Gaming wurde. Seit dem Schuljahr 2020/21 wird am Schulstandort neben einer Fach- und Diplombildung für Sozialbetreuungsberufe mit den Schwerpunkten Alten- bzw. Behindertenarbeit auch eine fünfjährige Pflegeausbildung mit Matura angeboten. Durch die Angliederung an die Caritas kann die Schule von deren Veranstaltungen, wie z.B. das „Caritas Laufwunder“, profitieren und diese in ihr Programm aufnehmen. Dem Miteinander-Leben wird hohe Bedeutung geschenkt, man trifft sich gerne und tauscht sich aus. Für die Schüler*innen nimmt man sich bereits bei den Aufnahmegesprächen viel Zeit.*

Foto: Reinhold Meyer

In einem Ihrer früheren Interviews habe ich folgende Aussage gelesen: „Wir müssen unsere Jugend intensiver bei der Findung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützen und beraten.“ Inwieweit ist Ihnen dies gelungen, seit Sie im September 2020 die Leitung der Höheren Lehranstalt für Sozialbetreuung und Pflege am BIGS Gaming übernommen haben?



Barbara Heigl: Seit dem Schuljahr 2020/21 wird an unserem Schulstandort neben einer Fach- und Diplombildung für Sozialbetreuungsberufe mit den Schwerpunkten Alten- bzw. Behindertenarbeit in der Schule für Sozialbetreuungsberufe (SOB) und einer dreijährigen Fachschule für Sozialberufe (FSB) auch eine fünfjährige Pflegeausbildung mit Matura (HLSP) angeboten. Das vielversprechende Modell einer berufsbildenden höheren Schule mit Matura plus Diplomsozialbetreuung, Familienarbeit inkl. Pflegeassistenz bzw. Pflegefachassistenz lockt eine ganz spezielle Gruppe von jungen Menschen an. Es sind dies willensstarke und mutige Jugendliche, die trotz ihres jungen Alters fest davon überzeugt sind, dass sie einen Pflege- oder Sozialberuf ergreifen wollen und dass sie über die für diese Berufe erforderlichen sozialen Kompetenzen verfügen. Wir unterstützen die jungen Menschen dabei, ihre vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen für ihr zukünftiges Berufsleben weiterzuentwickeln, um sie in ihrer Berufsentscheidung zu stärken und zu fördern und begleiten sie auf dem Weg zur Matura. Neben den allgemeinbildenden Fächern liegt der Schwerpunkt bei uns im Fachpraktikum, das unsere Schüler*innen bereits ab dem 1. Jahrgang einen Tag pro Woche in einem Kindergarten, in der Hauskrankenpflege oder in allen möglichen Formen der Pflege- und Sozialbetreuungseinrichtungen absolvieren müssen. Natürlich nicht am Pflegebett und an den Patient*innen, denn dies ist erst ab dem Alter von 17 Jahren möglich. Die Praktika sind ein Herantasten an die unterschiedlichsten Bereiche im Pflege- und Sozialbereich und sie werden von unseren Praktikumsbetreuungslehrer*innen begleitet und im Unterricht reflektiert. Somit ist auch die Einbettung in den Unterricht und ins Lernen gegeben.

Die Berufe im Pflege- und Betreuungsbereich sind systemrelevant. Was können andere Schulen – wie zum Beispiel die Polytechnischen Schulen – tun, um bei den Jugendlichen das Interesse für Gesundheits- und Sozialbetreuungsberufe zu wecken?

Wir bemerken, dass im Gesundheits- und Pflegebereich überwiegend Frauen tätig sind, obwohl Burschen und Männer durchaus auch die Voraussetzung zur Ausübung dieser Berufe mitbringen. Es muss uns daher gelingen, sowohl Mädchen als auch Burschen für diese Arbeitsfelder zu begeistern. Ich bin der Meinung, dass viele junge Menschen nicht die für sie optimale Schullaufbahn gewählt haben. Die Gründe dafür liegen im familiären Umfeld, an noch immer vorhandenen Stereotypen und Rollenbildern, die sie zu Hause und in den Medien wahrnehmen. Es kann aber auch daran liegen, dass die Vielfalt der Pflegeberufe nicht ausreichend bekannt ist. Dazu braucht es eine zielgerichtete Unterstützung bei der Berufswahl. Außerdem ist die Unterstützung der Jugendlichen beim Erkennen ihrer eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten besonders bedeutsam. Das kann mit einem verstärkten Fokus auf Berufsorientierung und Bildungsberatung gelingen. Auch sollten die Schüler*innen darauf aufmerksam gemacht werden, dass es unterschiedliche Fördergelder und Stipendien gibt. Eine Bezahlung für den Besuch einer berufsbildenden höheren Schule ist schließlich keine Selbstverständlichkeit. Es gibt aber auch neben dieser Schulform andere Wege, um Gesundheits- oder Sozialbetreuungsberufe ergreifen zu können: die kürzere Fachschule und die SOB. Heutzutage wollen alle die Matura machen, aber wenn man danach nicht weiterstudieren möchte, ist dies nicht unbedingt notwendig und kann das Leben von einigen Schüler*innen ziemlich erschweren. Hier bedarf es seitens der Berufsorientierung guter Beratung.



Schule als Caring Community

Der Schwerpunkt dieser Ausgabe von #schuleverantworten lautet: „Who cares?“. Wie kümmern Sie sich als Schulleiterin um Ihre Schüler*innen, um Ihre Mitarbeiter*innen? Inwieweit dient Bildung als Katalysator für eine Schule, die sich als „Caring Community“ sieht?

Oft höre ich bei den Aufnahmegesprächen, für die wir uns in der HLSP besonders viel Zeit nehmen, den Satz: „Ich habe diese Schule gewählt, weil ich gerne Leuten helfe.“ Dies ist natürlich eine Motivation und auch ein hehres Ziel. In Zeiten wie diesen impliziert dieses Helfen-Wollen aber auch immer wieder einen Ruf nach Innenschau, Selbstfürsorge und Selbstreflexion. Das Curriculum der HLSP sieht Fächer wie Berufskunde und Ethik, Psychohygiene und Supervision, Fachpraktisches Seminar und dergleichen vor, d.h. es gibt bereits im Unterricht die Möglichkeit, sein Tun zu reflektieren, zu hinterfragen und auch Skills zu erlernen, wie man in so einem Beruf auch gut für sich selbst sorgen kann.

Wie sieht das Miteinander-Leben bei Ihnen am Schulstandort aus? Wie zeigt sich das in der Schulkultur?

Da wir eine ziemlich kleine Schule mit jeweils einer Klasse pro Schultyp sind, kennt hier jede*r jede*n. Unser angeschlossenes Internat bietet Vollverpflegung, d.h. es gibt eine Betriebsküche, die auch von den externen Schüler*innen und den Lehrkräften genutzt werden kann. Hier trifft man sich, tauscht sich in der gemeinsamen Mittagspause klassenübergreifend aus, überlegt Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit – wie zum Beispiel die Einladung von Mittelschulklassen an die Schule, einen Schulfilm, der von den Schüler*innen gedreht wird. Alle Ressourcen werden genutzt: Wir haben an der benachbarten Universität in der Kartause Gaming amerikanische Studierende, die unsere Schüler*innen unterrichten und als Tutor*innen freiwillig zur Verfügung stehen. Schnell wird einmal ein Themenworkshop wie Thanks Giving veranstaltet, wo gebacken und Theater gespielt wird. Durch die Angliederung an die Caritas können wir natürlich auch von deren Veranstaltungsformaten – z.B. das „Caritas Laufwunder“ – profitieren und nehmen diese gerne in unser Programm auf. Die jüngste Teilnahme am „Caritas Laufwunder“ war so erfolgreich, dass wir beschlossen haben, es nächstes Jahr auf alle angrenzenden Schulen auszudehnen und daraus ein gemeindeübergreifendes Projekt zu machen. Natürlich feiern wir auch gerne, schmücken unser schönes Schulhaus mit einem großen Christbaum und Adventkränzen.

Inwieweit können Sie als Schulleiterin als Empathiebotschafter*in für ein gelingendes Miteinander fungieren?

Ich glaube, man kann nur Botschafterin für etwas sein, wenn man es auch selbst lebt. Die Nähe zu meinen Schüler*innen ist mir sehr wichtig. Durch meinen Deutschunterricht bin ich in der Hälfte aller Klassen und versuche auch immer, ein offenes Ohr für die diversen Anliegen zu haben. Meine Tür ist deshalb auch meist offen. Oft sieht man mich am Gang, da suche ich das Gespräch mit der Schulgemeinschaft. Es fällt mir Gott sei Dank leicht, einen guten Draht zu allen aufzubauen.



Ich bedanke mich für das Gespräch und den Einblick in Ihre Arbeit. Ich wünsche Ihnen weiterhin viel Erfolg und alles Gute.

Autorin

Michaela Tscherne, Prof. Dr. BEd MBA MSc

Professorin, Qualitätsbeauftragte und Leiterin des Zentrums Internationales•Qualität an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leadership, Schulautonomie, Personalentwicklung, Berufsorientierung; zahlreiche Publikationen im Bereich Leadership und Berufsbildung; Schulbuchautorin.

Kontakt: michaela.tscherne@ph-noe.ac.at

Claudia Pinkl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Jörg Mangold

Achtsamkeitundselbstmitgefuehl.de, Herrieden

Säbelzahniger vs. Selbstfürsorge

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a267>



*Viele Pädagog*innen sind müde, schlapp, ausgelaugt. Das belegt auch die Forschung. VUCA- und BANI-Welt treiben an. Sie fordern nicht nur die Wirtschaft, sondern auch Pädagog*innen und Eltern heraus. Der Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jörg Mangold, ebenfalls Lehrtherapeut und Achtsamkeitstrainer, entwickelte Mindful Compassionate Parenting (MCP) und Mindful Compassionate Education (MCE). In seinem Buch „Wir Eltern sind auch nur Menschen“ zeigt er auf, wie Selbstmitgefühl und Achtsamkeit dem Fürsorgesystem dienlich sind. Mangold arbeitet als Achtsamkeitstrainer für MCP, MCE sowie für Mindful Self Compassion (MSC) und Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR).*

Foto: Jörg Mangold

In Ihrem Buch „Wir Eltern sind auch nur Menschen“ etablieren Sie Selbstmitgefühl und Achtsamkeit zwischen Säbelzahniger und Smartphone. Wie ist das zu verstehen?

Jörg Mangold: Wir haben eine schnell getaktete Welt geschaffen, die auch sehr einseitig ist. Achtsamkeit und Selbstmitgefühl sind etwas, das wir selbst tun können, um hilfreicher mit Herausforderungen im (Eltern-)Alltag umgehen zu können. Was Achtsamkeit und Selbstmitgefühl dafür leisten können, ist wissenschaftlich gut herzuleiten und begründbar.



Es geht dabei viel um Selbstwahrnehmung, Verlangsamung und Konzentration der Wahrnehmung bzw. der Gefühle. Es geht um das, was gerade wirklich passiert. Das hat einen klaren Hintergrund in Neurobiologie und Neurowissenschaft und ist mit guten evidenzbasierten Studien zu Ergebnissen und Anwendbarkeit belegt.

Wie würden Sie Achtsamkeit definieren?

Sich bewusst ausrichten auf die Erfahrungen, die im Moment entstehen. Und das, ohne sie zu bewerten oder besonders zu beurteilen. Das heißt, ganz in Präsenz zu sein. Was höre ich? Was spüre ich? Was rieche ich? Was denke ich? Was fühle ich?

Ohne dauernd schon drei Nasenlängen vorausdenken oder nach hinten zu grübeln.

Dennoch kann ich nicht immer nur sagen, es geht um den Moment. Ich muss schon wissen, was heute Abend auf dem Tisch stehen soll, wenn ich Abendessen will und dafür noch einkaufen gehen muss. Es geht darum, bei meinen Erfahrungen in Präsenz zu sein und nicht im Kopf hin und her zu sausen oder ständig im Autopilot-Modus auf meine Umwelt zu reagieren.

Welche Definition zu Selbstmitgefühl können Sie geben?

Selbstmitgefühl ist, jenen Impuls auf mich selbst zu verwenden, den ich dem Gegenüber zugedacht habe. Mitgefühl meint: Ich sehe, dass es dir gerade nicht gut geht und ich habe einen Impuls, dir zu helfen. Da bin ich in einer gewissen Weise fürsorglich und unterstützend oder manchmal tröstlich.

Aber auch: Kann ich das auch auf mich anwenden oder bin ich mit mir ganz anders? Bin ich kritisch, vorwurfsvoll oder gar verurteilend?

Hilfe zur Stressbewältigung

Sie haben ein Selbsthilfebuch für Eltern geschrieben, um der gestressten Elternschaft mit Achtsamkeit, Selbstmitgefühl und positivem Kultivieren zu begegnen. Diese drei Säulen werden im Mindful Compassionate Parenting (MCP) mithilfe von Meditation, Impulsen zu Neurobiologie und Evolutionspsychologie, Selbsterforschungsübungen und dem Austausch mit anderen entwickelt. Wie ist Achtsamkeit als Stressbewältigung zu verstehen?

Stressbewältigung hat die Haltung der Achtsamkeit über die letzten 40 Jahre sehr populär werden lassen. Das Ursprungsprogramm ist Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR). Es bezieht sich auf Stress, weil erkannt wurde, wie bedeutsam die Wahrnehmung des Selbst in der Gegenwart zur Stressreduktion ist. Aber auch die Macht der Gedanken ist wesentlich, die Stress entstehen lässt, aufgrund des Anspruchs, den inneren Anforderungen, Regeln und Gesetzen zu folgen.

Und dann die Fragen: Kann ich das überhaupt wahrnehmen? Was ist denn die erste Botschaft im Kopf? Dieses Wahrnehmen hilft beispielsweise Ärger bewusst zu erkennen und ermög-



licht, dass dieser vielleicht nicht ausgelebt werden muss. Es kann hier ein Raum zwischen Reiz und Reaktion geschaffen werden, wie Viktor Frankl es nennt. Gemeint ist: Was ist denn wirklich meine bewusste Entscheidung und was mein unbewusster Autopilot?

Diese Beiträge kann ich nutzen, um mit anstrengenden oder herausfordernden Situationen umzugehen und diese zu bewältigen. Das ist etwas anderes als der Stress, der mich in ein Alarmsystem bringt, wo ich am Ende kämpfe, fliehe oder beiße, weil ich gar nicht weiß, wie mir geschieht.

Das heißt, Selbsterforschung und Meditation führen zu Handlungsfähigkeit, Ruhe und im weiteren Sinne auch zu Resilienz?

Ich finde, dass sie dazu beitragen, öfter das zu tun, was ich wirklich tun will, statt das, was mir zuerst ins System gerät oder mein inneres System einfach macht. Unser System greift oft auf alte, archaische Überlebensmechanismen zurück, die nicht immer passend sind. Es verwirrt, wenn es mein Kind ist, das mir gegenübersteht, und nicht der Säbelzahniger. Da kann es sehr hilfreich sein, die Wahrnehmung zu schulen und manchmal eine Verlangsamung gewisser Dinge anzubahnen.

Es gilt zu fragen: Wie komme ich klar mit dieser Menge an Möglichkeiten, Dingen, Anforderungen, die wir in die Welt gebracht haben – ohne daran verrückt zu werden?

Optimierungswahn und Beziehungsarbeit

Sie schreiben, viele Menschen unterliegen dem Optimierungswahn unter dem Aspekt der Angst. Ist es schlimm, durchschnittlich zu sein?

Ich finde es spannend, hineinzuspüren, wie es sich anfühlt, Rückmeldung zu bekommen, dass meine Arbeit durchschnittlich ist, mein Kind durchschnittlich ist, ich als Mensch durchschnittlich bin. Da frage ich nach, ob das innerlich so anklingt wie „Hey, das ist ja abschätzig. Da fehlt was.“

Auf einer anderen Ebene wissen wir, dass alle biologischen Prozesse ihren Mittelwert und eine Normalverteilung haben. Das ist eigentlich das Normale. Und ich glaube, dass wir auch über die Art, wie wir heute medial beeinflusst sind, schneller Druck erleben. Alles muss besonders herausragend sein. Das kann ermutigend sein, aber auch entmutigen, denn es geht in beide Richtungen.

Pädagog*innen unterliegen auch einem Optimierungswahn und einem gewissen Perfektionismus. Sie wollen ihre Arbeit besonders gut machen und werden auch von außen dorthin getrieben. Wie sehen Sie das?

Im wirtschaftlichen System erleben wir einen riesigen Druck, sodass es einfach normal ist, höher, weiter, schneller und mehr zu müssen. Dort müssen wir die Prozesse optimieren, doch das ist im Zwischenmenschlichen nicht hilfreich. Durch die ständige Forderung und Optimie-



rung im Beruf neigen die Eltern dazu, das Allerbeste für ihr Kind zu wollen. Dann optimieren sie das Kind, indem sie einen äußeren Rahmen schaffen und darauf achten, dass mit einem bestmöglichen Schulabschluss die Poleposition fürs Leben da ist.

Nur, wenn es in dieses Optimieren geht, dann verpassen wir dabei wertzuschätzen, was alles schon da ist. Dann wird gebannt auf die drei Prozent geschaut, die fehlen, und nicht auf 97 Prozent, die schon vorhanden sind. Es passiert immer aus besten Absichten heraus! So landet man in dieser Falle, dauernd fixiert auf das zu sein, was scheinbar noch besser ist. Das ist in irgendeinem Fließbandprozess sinnvoll, aber unklug in menschlichen Beziehungen, wo es eher um Herzensqualität geht und nicht um Optimierung. Beziehungsarbeit ist eben ein Kriterium, das sich nicht auf dieser selben Ebene messen lässt.

Selbstfürsorge als hilfreiches Tool

Gibt es einen Tipp für Menschen, die mit Kindern arbeiten und im Bildungssystem tätig sind?

Ich bin aufgrund meines Hintergrunds als Therapeut, Kinder- und Jugendpsychiater und in der Supervision immer wieder in Kontakt mit dem Bildungs- und Schulsystem. Was ein wiederholtes Dauermantra ist, ist eben die Beziehungsarbeit. Beziehung wird als wesentlicher Faktor und Wirkfaktor in einigen der Ausbildungen oder Grundhaltungen leider noch nicht ausreichend gewürdigt.

Darum ist wichtig: Bau eine gute Beziehung zu den Menschen auf, die du pädagogisch begleiten willst! Das ist das A und O, die Grundlage. Aber das ist nicht das, was gemessen wird oder am Ende im Zeugnis der Kinder drinsteht. Das Grundsystem muss mit ausreichend Frauen- und Manpower ausgestattet werden, damit dann diese beziehungsorientierte Arbeit geleistet werden kann. Das sind Kinder wert!

Wenn die Ressourcen noch nicht in diesem Zustand sind, der optimiert ist, dann wäre es gut, dort den Optimierungswahn anzusetzen. Dann ist es eine große Chance, sich aus bester Absicht heraus an den eigenen Ansprüchen, am eigenen Perfektionismus hinaufzuarbeiten. Das ist eine Analogie zum Elternsein. Es geht nicht um Gleichgültigkeit, sondern darum, eine wirkliche Balance zu finden, die eigene Präsenz zu halten und gut für sich selbst zu sorgen, um damit langfristig für die anderen zu sorgen.

Es sind oftmals die Grenzen der eigenen Möglichkeiten, die Pädagog*innen und alle, die am Schulsystem beteiligt sind, brüchig werden lassen. Kann Mindful Compassionate Education (MCE) hier ein hilfreiches Tool im Bildungssektor sein?

Es ist mit Daten belegt, dass viele Pädagog*innen mit 50 Jahren am Ende ihrer Kräfte sind, an Burnout leiden und frühzeitig in den Ruhestand gehen. Das muss doch im sozialen Bereich nicht sein! Das finde ich schade.



Deshalb brauchen wir Tools, die Menschen unterstützen. Achtsamkeit, Selbstmitgefühl und Positives kultivieren – diese drei Säulen aus dem Parenting, die wir ja auch in Mindful Compassionate Education übersetzt haben, können hier unterstützen. Es geht darum, diese drei Qualitäten für die Selbstfürsorge präsender unterzubringen und zu kultivieren.

Autorin

Claudia Pinkl, Prof. Dr. MSc BEd

Seit 2011 Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich für Primarstufe in Aus-, Fort- und Weiterbildung; davor als Sonder- und Volksschulpädagogin sowie drei Jahre als Volksschulleiterin tätig; Begründerin und Leiterin des Instituts für Bewusstseinsbildung; Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Achtsamkeit.

Kontakt: c.pinkl@ph-noe.ac.at

Petra Heißenberger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Katharina Kiss

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien

Weiterlernen.at – gemeinsam (digital) durch diese Zeit

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a256>



*Katharina Kiss leitet seit 2013 die pädagogische Fachabteilung für kaufmännische Schulen im österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). Im Interview stellt sie #weiterlernen vor. Diese Online-Plattform bietet Schüler*innen eine peergestützte Lernbegleitung. Damit können Kinder und Jugendliche während der Pandemie entstandene Lerndefizite gemeinsam mit Gleichaltrigen aufholen. Katharina Kiss berichtet über die vielfältigen Potenziale von #weiterlernen und stellt sich der Frage, inwiefern die Lernbegleitung ein geeigneter Nachhilfe-Ersatz ist. In welcher Wechselwirkung Unterricht und Lernbegleitung stehen, beleuchtet das Interview.*

Foto: Petra Spiola

Frau Kiss, Sie sind verantwortlich für die Website weiterlernen.at. Wofür steht weiterlernen.at im Allgemeinen und seit wann gibt es diese Initiative?

Katharina Kiss: Weiterlernen.at ist eine Initiative des BMBWF, finanziert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds als Teil der Reaktion der Union auf die Covid-19-Pandemie.



Operativ umgesetzt wird Weiterlernen.at gemeinsam mit NGOs, Unternehmen und Bildungsakteur*innen, die in der schwierigen Situation mit viel Engagement Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen Informationen, Hilfsmittel, Material und vor allem Unterstützung zukommen lassen. Ziel ist, durch verschiedene Maßnahmen das weitere Aufgehen der (digitalen) Bildungsschere durch Covid-19 zu verhindern bzw. aktiv dagegen zu wirken. Neben zivilgesellschaftlichen Organisationen unterstützen zusätzlich Lehramtsstudierende von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Im Programm kommt auch das innovative Peer-Lernen von Talentify.me zum Einsatz. Auch Oberstufenschüler*innen können sich als Unterstützer*innen melden. Weiterlernen.at startete im April 2020 und wurde aufgrund des großen Erfolges bis vorerst 30. Juni 2023 verlängert.

Wen wollen Sie ansprechen? Welche Angebote gibt es konkret?

Folgende Maßnahmen kommen zum Einsatz:

- Individuelle Unterstützung von Schüler*innen durch (digitale) Buddys bei der Alltagsorganisation, beim Lernen und durch außerschulische Sprachförderung: Seit Juli 2022 ist die Zielgruppe um Kinder in elementarpädagogischen Einrichtungen erweitert. Der Kontakt kommt dabei digital oder direkt über die beteiligten Partnerorganisationen zustande und wird im Anschluss entweder physisch, digital oder als kombiniertes Blended-Learning von den beteiligten Partnern abgewickelt.
- Forcierung aktiver Elternarbeit, um neben den Schüler*innen auch die Eltern zu sensibilisieren und in dieser schwierigen Phase aktiv zu unterstützen
- Verteilung von kostenfreien aufbereiteten Re-Use-Endgeräten und Schaffung des Zugangs zu Internetverbindungen
- Zentrale Bündelung von Informationen auf einer Plattform sowie Fort- und Weiterbildungen zum Thema für alle Stakeholder übersichtlich dargestellt
- Seit Juli 2022 insbesondere auch Unterstützung für geflüchtete Familien durch spezielle Unterstützungsangebote für Schüler*innen und deren Eltern.

Die Website muss beim ersten Hinschauen einfach begeistern, bietet sie doch vielfältige Hilfen für alle Schüler*innen an. Aber lassen Sie mich kritisch nachfragen: Verführen diese Hilfen unsere Schüler*innen nicht auch dazu, im Unterricht selbst weniger aufmerksam zu sein, weil man ja nunmehr mit solchen Hilfen recht einfach und gratis nachlernen kann?

Ich verstehe Ihre Anfrage gut und kann nach langjähriger Unterrichtserfahrung Ihre Bedenken gut nachvollziehen. Aber wir haben genau diese Erfahrung in der Arbeit mit Weiterlernen.at nicht gemacht. Im Gegenteil: Es hat sich abgezeichnet, dass sich die Hilfe holen, die sie wirklich brauchen, und dass die Hilfe anbieten, die die Möglichkeit dazu haben. Ich gehe davon aus, dass die Schüler*innen oft reifer sind, als wir Erwachsene annehmen und sehr wohl den Ernst der Lage erkannt haben.

Mit Lernbegleitung nachhelfen?

Meine zweite Frage dazu: Macht man es den Lehrer*innen mit diesem Angebot nicht besonders einfach, nichts weiter erklären und jenen nicht helfen zu müssen, die sich mit neuem Lernstoff schwertun?

Wenn es uns mit Weiterlernen.at gelungen ist, den Lehrpersonen, die wirklich enorm viel in der „Hochphase“ der Pandemie geleistet haben, ein Angebot zur Seite zu stellen, das sie bei ihrer schwierigen Aufgabe unterstützt, sind wir sehr froh. Die Lehrpersonen sind ja diejenigen, die mit Schüler*innen direkt in Verbindung stehen und den Bedarf an zusätzlicher Hilfe oder an digitalen Endgeräten erkennen und als Vermittler*innen hier tätig werden können.

Und noch eine kritische Frage: Wie bekannt, kritisiert die Arbeiterkammer österreichweit alle Jahre wieder die enormen Kosten, verursacht durch Nachhilfe, welche Schüler*innen in hohem Maß in Anspruch nehmen. Ihr Projekt macht das nun kostengünstiger – aber sollte nicht umgekehrt der Unterricht selbst so verändert werden, dass Nachhilfe unnötig wird? Wird mit Ihrem Projekt also nicht quasi nur „die Rückseite des Spiegels“ unterstützt?

Selbstverständlich soll Unterricht so gestaltet sein, dass keine zusätzliche Hilfe benötigt wird. Gott sei Dank trifft das ja auf den größten Teil der Unterrichtsstunden zu. Es gibt jedoch – gerade durch die Covid-19-Pandemie, aber auch durch Kriege und weitere Katastrophen – Kinder und Jugendliche, die es besonders schwer haben. Darüber hinaus sagen wir auch bewusst nicht Nachhilfe, sondern Lernbegleitung zu dem Angebot, da es neben dem klassischen fächerbezogenen Lernen auch um Themen wie Unterstützung bei der Alltagsstrukturierung, Lernstrategien und vieles mehr geht. Genau für diese Zielgruppe wurde Weiterlernen.at eingerichtet. Alle Unterstützungsangebote sind kostenlos und werden von einer Vielzahl an Partnerorganisationen sowie Lehramtsstudierenden abgewickelt. Damit steht das Angebot allen zur Verfügung, die in diesen Zeiten zusätzliche Unterstützung benötigen, und hilft gleichzeitig den beteiligten Partnerorganisationen, ihre langjährige Arbeit fortzuführen und weiter auszubauen. Ein positiver Nebeneffekt ist, dass neben den Studierenden auch Schüler*innen, die sich als Buddys melden, selbst von dieser Tätigkeit profitieren. Sie lernen sowohl inhaltlich als auch im Bereich der persönlichen und sozialen Kompetenzen sehr viel dazu.

Content von Buddys

Wenn Schüler*innen das Gelernte üben, brauchen sie dafür Materialien, Musterbeispiele, Übungsblätter usw. Heute, in digitaler Zeit, nennt man das Content. Wo findet man diese Angebote auf Ihrer Website? Gibt es dafür eine Datenbank oder werden sie nur durch die Buddys persönlich vermittelt?



Die Unterstützung zwischen Buddys und Schüler*innen findet auf einer sehr individuellen Basis statt und betrifft neben rein fachlichen Themen auch alles rund um das Lernen wie Alltagsstrukturierung, Lernstrategien und vieles mehr. Die teilnehmenden Partnerorganisationen, welche großteils bereits seit vielen Jahren großartige Arbeit in der außerschulischen Betreuung und Begleitung von Schüler*innen leisten, sowie die Studierenden-Buddys nutzen vorhandenen und bewährten „Content“ aus ihrem Umfeld, den sie individuell und passend einsetzen. Darüber hinaus haben wir auf Weiterlernen.at zwei Bereiche geschaffen, über die alle teilnehmenden Buddys und Partnerorganisationen bewährten „Content“ in Form von Blog-Beiträgen einreichen und so mit allen Interessierten teilen können: (1) „Informationen“ unter <https://weiterlernen.at/informationen> und ein (2) „Programm“ mit spannenden (Online-)Veranstaltungen und Inhalten zum Nachsehen unter <https://weiterlernen.at/programm>, welches laufend ergänzt und ausgebaut wird.

Wie kommt man zu einer Lernbegleitung? Gibt es Erfahrungswerte?

Es gibt im Großen und Ganzen zwei Wege, wie Schüler*innen zur Lernbegleitung kommen: entweder über ein einfaches Online-Formular auf Weiterlernen.at oder vor Ort über eine der vielen österreichweiten #weiterlernen-Partnerorganisationen wie unter anderem das Österreichische Jugendrotkreuz, Caritas Österreich, Diakonie oder kleinere und regionale Vereine und Organisationen wie z.B. die Lerntafeln in Wien, Wels, Linz und Hollabrunn oder die Learning-Circles.

Beim ersten Weg über das Online-Formular von Weiterlernen.at werden die Anfragen von einem Support-Team laufend gesichtet und freigeschaltet und im Anschluss digital zu einem* einer der vielen Buddys vermittelt bzw. online gematcht. Daran anschließend können sich Interessierte und Buddys individuell alles Weitere vereinbaren und die Unterstützung online, persönlich vor Ort oder als Blended-Learning-Ansatz in Kombination abwickeln.

Unser Interview wird bekanntlich in einem Online-Journal für Schulleiter*innen verschriftlicht: Was würden Sie in diesem Kontext einem*einer Schulleiter*in raten, um an der jeweils eigenen Schule ihr Projekt bekanntzumachen? Und welche Rückmeldungen und Rückfragen vonseiten der Schulleitungen würden Sie sich wünschen?

In erster Linie geht es natürlich darum, das Angebot vor Ort an die Schüler*innen zu bringen, welche am meisten davon profitieren. Das wissen die Lehrer*innen in den jeweiligen Klassen aus Erfahrung am besten. Aus diesem Grund freuen wir uns über jede Weitergabe von Informationen zu Weiterlernen.at von Schulleiter*innen direkt an den eigenen Lehrkörper. Darüber hinaus haben wir seit dem Beginn von #weiterlernen im April 2020 immer wieder auch Informationsveranstaltungen, sogenannte Onlinekongresse, für Lehrer*innen sowie Schulleitungen veranstaltet und kommunizieren die Angebote über Infomailings und natürlich über die Webseite Weiterlernen.at. Aus diesem Grund freuen wir uns nicht nur über die Weitergabe des Angebots, sondern auch über Feedback zu unseren Unterstützungsleistungen sowie zur Webseite Weiterlernen.at, damit wir das Angebot laufend weiterentwickeln und damit noch mehr Schüler*innen sowie deren Eltern aktiv unterstützen können.



Meine letzte Frage: Wenn Sie drei Wünsche frei haben, die unsere Zeitschrift an Schulleiter*innen quasi weltweit weiterleitet – welche drei Wünsche würden Sie nennen? Wo sehen Sie persönlich den Mehrwert dieser Initiative?

1. Empfehlen Sie Weiterlernen.at als Unterstützung für Schüler*innen und Eltern in Ihrem Lehrkörper und auch direkt an die Zielgruppe, z.B. über Elternbriefe, Mitteilungshefte etc.
2. Empfehlen Sie Weiterlernen.at als Möglichkeit für Schüler*innen höherer Schulen (ab 16 Jahren), die als Buddys im Zuge von Peer-Lernen tätig werden möchten.
3. Empfehlen Sie Weiterlernen.at als Möglichkeit, zu einem kostenfreien Re-Use-Gerät (Großteils PC-Sets mit Monitor und Zubehör oder nach Verfügbarkeit Notebooks) für den privaten Einsatz zuhause zu kommen.

Ich persönlich freue mich sehr über das große Engagement aller Beteiligten und sehe in Weiterlernen.at einen wichtigen Beitrag zur Verhinderung des weiteren Aufgehens der (digitalen) Bildungsschere.

Link zur Webseite: <https://www.weiterlernen.at/>

Autorin

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

Von 2013 bis 2022 Leiterin des Zentrums Leadership an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; seit 2022 Leiterin des Departments Führungskultur an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Hochschulprofessur für Schulmanagement; Fortbildnerin für schulische Führungskräfte; Forschung, Projekte, Bücher und Zeitschriftenpublikationen zu Schulmanagement, Mitherausgeberin des Web-Journals *#schuleverantworten*, Herausgeberin des Web-Journals *R&E-SOURCE*.

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

Michaela Tscherne

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Birgit Velickovic

Polytechnische Schule, Kottlingbrunn

Wohlbefinden als unentbehrlicher Faktor für die positive Bewältigung des schulischen Alltags

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a259>



Foto: SchoberArts

*Birgit Velickovic ist seit 1996 Lehrerin für Mittelschulen und Polytechnische Schulen, seit 2007 unterrichtet sie an der Polytechnischen Schule (PTS) Kottlingbrunn und seit 2021 ist sie dort Schulleiterin. Sie ist Fürsprecherin der PTS zur Vorbereitung auf die Berufslaufbahn der Jugendlichen. Birgit Velickovic sieht den Unterricht an der PTS als bedeutsamen Faktor im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen. Ein Schuljahr an der PTS ist mehr als das Absitzen eines Übergangsjahres, mehr als bloße Wissensvermittlung: An der PTS werden Stärken gefördert, Talente gebildet und soziale Disparitäten entschärft. Birgit Velickovic sieht sich als Leiterin und Begleiterin der Schüler*innen und ihrer Lehrpersonen. Wertschätzung, Achtsamkeit und Empathie sind ihrer Meinung nach in der Schulkultur der (Polytechnischen) Schulen ein wesentlicher Grundsatz für das Miteinander und Füreinander.*

In einem Interview hat Barbara Heigl, Schulleiterin des Caritas Bildungszentrums für Gesundheits- und Sozialberufe in Gaming, folgende Aussage getroffen: „Wir müssen unsere



Jugend intensiver bei der Findung ihrer Fähigkeiten unterstützen und beraten.“ Inwieweit trifft das auf die PTS Kottlingbrunn zu?

Birgit Velickovic: Die PTS Kottlingbrunn ist – wie jede Polytechnische Schule in Österreich – ein wichtiges Instrument im Prozess der Berufswahl. Wir Lehrkräfte können bestätigen, dass sich der Großteil der Schüler*innen seiner Stärken und Fähigkeiten nicht bewusst ist. Die Gründe dafür sind mannigfaltig. Einerseits spüren wir nun sehr stark die Auswirkungen der Pandemie: Der Hybridunterricht der vergangenen zwei Jahre verlangte sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen alles ab, wir mussten Mut zur Lücke beweisen. Lehrinhalte wurden teilweise auf die Kerngebiete beschränkt und die für die Wahrnehmung von eigenen Fähigkeiten wichtigen Berufspraktischen Tage sind entfallen. Andererseits ist die Vielfalt der angebotenen Lehrberufe und Ausbildungsmöglichkeiten mittlerweile so groß und breit gefächert, dass nicht nur die Jugendlichen, sondern auch oftmals ihre Eltern überfordert sind. Zahlreiche Untersuchungen zum Thema Berufswahl – wie jene von Linda Gottfredson – kommen zum Ergebnis, dass Eltern einen großen Einfluss auf die Berufswahl ihrer Kinder ausüben und dass bei jenen Heranwachsenden die Effekte der Unterstützung am meisten belegbar sind, die die meiste Unterstützung benötigen: also exakt die Zielgruppe der Polytechnischen Schulen. Deswegen ist die Begleitung im Prozess der Berufswahl eine wichtige Säule in unserer Schule. Der Unterricht in Berufs- und Lebenswelt ist das Fundament für den Prozess der Berufsfindung, seine Lehrplaninhalte fließen de facto auch in alle anderen Unterrichtsgegenstände ein. Daneben kümmern sich auch die Schülerberaterin, der Jugendcoach und die Beratungslehrerin regelmäßig um die Jugendlichen. Workshops und Lehrausgänge zu dieser Thematik sind ebenfalls ein maßgeblicher Beitrag, den wir gerne leisten, um den Schüler*innen einen erfolgreichen Start in ihr weiteres berufliches Leben zu ermöglichen.

Der Schwerpunkt dieser Ausgabe von #schuleverantworten ist „Who cares?“. Wie kümmern Sie sich als Schulleiterin um Ihre Schüler*innen und um Ihre Mitarbeiter*innen? Inwieweit dient Bildung als Katalysator für eine Schule, die sich als Caring Community sieht?

Als dreiklassige Kleinschule mit etwa 65 Schüler*innen haben wir den Vorteil, dass jede Lehrperson alle Lernenden kennt. Ein offenes, wertschätzendes Miteinander fördert ein nachhaltiges Schulklima. Diese Grundsätze gelten für unsere Schüler*innen und für die Lehrkräfte. Als Schulleiterin ist es mein Bestreben, ein offenes Ohr für alle Personen in unserer Schule zu haben. Wohlbefinden ist ein unentbehrlicher Faktor für die positive Bewältigung des schulischen Alltags. Der Fokus, den ich in den letzten eineinhalb Jahren als Schulleiterin auf die Menschen in meiner Schule gelegt habe, ist sicherlich die Wahrnehmung jeder und jedes Einzelnen.

In der Welt der Heranwachsenden, in der viele Werte durch den Einfluss der Medien infrage gestellt werden, ist die Schule sicher eine Stütze im Pfahlbau des Lebens. Soziale Medien zeichnen oft ein unrealistisches Bild der Realität, perfekte Leben werden vorgegaukelt. Der Druck auf die Jugendlichen erhöht sich und erzeugt ein Minderwertigkeitsgefühl, die eigene Lebenswelt gerät ins Wanken. Als Lehrer*innen haben wir die Chance, die Kinder und Ju-



gendlichen eine Zeit lang zu begleiten, ihnen als gutes Beispiel voranzugehen und mitzuhelfen, durch unser empathisches Verhalten teilnahmevolle Erwachsene zu stärken.

Schulkultur

Wie sieht das Miteinander-Leben bei Ihnen am Schulstandort aus? Wie zeigt sich das in der Schulkultur?

In der PTS Kottlingbrunn begleiten wir unsere Schüler*innen nur zehn Monate lang. Die Mittel für die Schaffung einer positiven Klassengemeinschaft sind sowohl zeitlich als auch monetär begrenzt. Und trotzdem ist diese Gemeinschaft Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Schuljahr. Gemeinsame Aktivitäten wie die sozialen Tage und der Wandertag schaffen eine günstige Basis. Ein großes Bestreben des gesamten Teams ist es, den Fokus auf die Stärken der Jugendlichen zu legen, nicht auf die Schwächen. Sowohl im Kollegium als auch mit den Schüler*innen ist ein wertschätzender Umgang eine Schlüsselhaltung für ein gutes Miteinander. Alle gemeinsam applaudieren wir zum Beispiel jedes Monat den Schüler*innen des Monats, deren Ernennung stets nach unterschiedlichen Kriterien erfolgt, um allen Jugendlichen im Laufe des Schuljahres die Chance auf diese Auszeichnung zu ermöglichen. Ferner trifft sich das Lehrer*innenteam einige Male pro Jahr außerhalb zum gemeinsamen Essen, denn persönliche Gespräche kommen im Schulalltag sehr oft zu kurz. Es wären hier noch viele kleine Beiträge aufzuzählen, deren Summe ein positives Miteinander ausmachen.

Inwieweit können Sie als Schulleiterin als Empathiebotschafter*in für ein gelingendes Miteinander fungieren?

Viele unserer Schüler*innen kommen aus sozial benachteiligten Familien, oft zeigen die Jugendlichen ein auffälliges Verhalten. Als Schulleiterin ist es meine Aufgabe, nicht nur das offensichtliche Auftreten des Heranwachsenden zu beurteilen, sondern etwas tiefer zu blicken und die Ursachen für die Haltung und Handlungen herauszufinden. Viele Verhaltensweisen erscheinen klarer, wenn mögliche Veranlassungen dafür sichtbar werden. Dann können Lehrkräfte darauf reagieren und auch gemeinsam mit den Jugendlichen, Erziehungsberechtigten und den geeigneten Expert*innen nach einer Lösung streben.

Dieser Blick hinter die Kulissen einer Person ist ebenso wichtig im Umgang mit dem Lehr- und sonstigen Schulpersonal. Ich kann Menschen nur verstehen, wenn ich etwas von ihnen weiß. Kommunikation ist einer der wichtigsten Faktoren für ein erfolgreiches Miteinander, als Schulleiterin bin ich Bindeglied und Vermittlerin. Ich helfe meinem Team durch mein Handeln bei der Bewältigung des (schulischen) Alltags.

Ich bedanke mich für das Gespräch und den Einblick in Ihren Schulalltag. Alles Gute und weiterhin viel Erfolg.



Autorin

Michaela Tscherne, Prof. Dr. BEd MBA MSc

Professorin, Qualitätsbeauftragte und Leiterin des Zentrums Internationales•Qualität an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leadership, Schulautonomie, Personalentwicklung, Berufsorientierung; zahlreiche Publikationen im Bereich Leadership und Berufsbildung; Schulbuchautorin.

Kontakt: michaela.tscherne@ph-noe.ac.at

Johannes Dammerer

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden, Campus Melk

im Gespräch mit

einer fiktiven Mentorin, die im Berufseinstieg tätig ist

Schule, Niederösterreich

A: Who cares? B: Mentors care!

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a264>



Foto: Ohfoohy „Billy“, CC BY-ND 2.0

*So viele beginnende Lehrpersonen wie nie zuvor in Österreichs Schulen und zahlreiche unter ihnen noch ohne abgeschlossene Lehramtsausbildung: Wo und von wem dürfen diese das Handwerk, die Haltung und die Profession dieses schönen Berufs lernen? Kolleg*innen, Schulleiter*innen an Schulen und Professor*innen an Hochschulen tun ihr Möglichstes, und es gibt auch Mentor*innen! Mentor*innen sind in der aktuellen Situation eines Lehrermangels noch bedeutsamere Lehrerbildner*innen als bisher, da sie in der akuten pädagogischen Wirklichkeit und in spezifischen Situationen mit beginnenden Pädagog*innen arbeiten. Wie die fiktive Mentorin Nicole aus Niederösterreich ihre Funktion ausübt und in welcher Rolle sie sich sieht, erkundet Johannes Dammerer im folgenden fiktiven Interview. Nicole betreut im diesjährigen Schuljahr zwei beginnende Lehrerinnen an ihrer Schule.*

Liebe Nicole! Formelles Mentoring ist an Schulen als Methode der Personalentwicklung noch relativ jung. Unterschiedliche Formen der Begleitung gab es schon lange, diese glichen aber mehr einem Tutoringsystem als einem modernen Mentoring. Wie bist du darauf gekommen, Mentorin zu werden?



Nicole: Das ist nun schon etwas her, aber ich kann mich noch gut erinnern. Als ich damals die Entscheidung traf, eine Ausbildung zur Mentorin zu machen, war ich schon zwölf Jahre im Dienst. Irgendwie hatte ich das Gefühl, ich sei angekommen in Schule, im Lehrerinsein und dachte mir, ich will mehr. Ich wollte mehr Verantwortung übernehmen. So hörte ich mich um und durchforstete Weiterbildungsangebote, dabei stieß ich auf die Mentoringausbildung. Worauf ich mich da im Detail einließ, war mir anfangs gar nicht klar, aber ich hatte Glück, denn es war genau das, was ich zu diesem Zeitpunkt suchte.

Wie war die Ausbildung für dich?

Anfangs dachte ich, mir es geht doch einfach darum, meine Erfahrungen und ein paar Tipps und Tricks an beginnende Lehrpersonen weiterzugeben und ihnen etwas zu helfen, wozu dafür so eine umfangreiche Ausbildung? Schon bald wurde mir bewusst, wie umfangreich und komplex diese Aufgabe ist, wenn man sie ernst nimmt, und ich nehme sie sehr ernst, schließlich geht es um unsere zukünftigen Kolleg*innen. Ich genoss die Ausbildung, in der nicht nur ich mich persönlich, sondern ich mich auch als Lehrerin unglaublich weiterentwickelte. Man könnte sagen, ich habe meinen Beruf damit noch einmal neu gelernt, aber auf einem ganz anderen Niveau, und manchmal habe ich mich selber über mich zum Staunen gebracht.

Gab es auch Herausforderungen während der Ausbildung zur Mentorin?

In der Ausbildung nicht wirklich, wie jede Weiterbildung ist sie mit Mühen und Fleiß verbunden. Dennoch gab es Herausforderungen. Von manchen Kolleg*innen wurde ich belächelt und einige sagten sogar, wofür tust du dir das alles an, so als ob etwas Neues zu lernen etwas Unnützes sei. Das hat mich dann manchmal wütend gemacht, aber ich ließ mich nicht abbringen und blieb meiner Motivation treu. Ich wollte mich persönlich weiterentwickeln und noch besser werden in dem, was ich tue. Im Ohr habe ich dazu noch einen Satz von Rektor Erwin Rauscher, der meinte: „Studieren heißt sich selber veredeln“, und genau so nahm ich meine Mentoringausbildung für mich wahr, ich fühlte mich edler.

Wann hast du die Ausbildung abgeschlossen und seit wann betreust du beginnende Lehrpersonen?

Abgeschlossen habe ich die Ausbildung nun schon vor ein paar Jahren, genau weiß ich das nimmer. Ich weiß aber ganz genau, dass es anfangs gar nicht so einfach war, da vor allem die Organisation und einige rechtliche Punkte des Mentorings noch nicht so klar waren. Die Tätigkeit aber gefiel mir von Anfang an sehr, ich hatte für mich das Gefühl, ich tue etwas Gutes, etwas Nachhaltiges und etwas Sinnvolles.

Was denkst du, macht gute Mentor*innen aus?

Eine gute Mentorin erkennt das Potenzial ihrer Mentee und hilft ihr, ihre Stärken herauszustrichen. Außerdem zeigt sie auf, wo die Schwächen liegen und wie man sie vermeidet. Sie achtet die Persönlichkeit ihrer Mentees und fördert gute Eigenheiten, die die Lehrtätigkeit zu



etwas Eigenständigem machen. Sie ist ehrlich, vertrauenswürdig und unbedingt rückenstärkend. Sie ist aber auf keinen Fall die Privatagentin ihrer Mentees.

Mentoring und dessen Gestaltung

So grundsätzlich, was ist für dich Mentoring?

Mentoring bringt Berufserfahrene und Berufseinsteiger*innen zusammen und fördert ein generationenübergreifendes Lernen. In der klassischen Version unterstützt ein*e Mentor*in eine*n weniger erfahrene*n Mentee, indem Wissen weitergegeben wird und man bei Fragen und Entscheidungen zur Seite steht. Es geht aber auch um all das informelle Wissen, das Lehrer*insein ausmacht, das man spürt, erlebt, erfährt, wenn man in einer Klasse steht und Verantwortung für Kinder von Eltern, für die Schule und Gesellschaft übernimmt.

Was unterscheidet dich als Mentorin mit Lehrerfahrung von einer erfahrenen Lehrperson?

Ich glaube, Erfahrung ist ganz besonders im Lehrberuf eine wichtige Ressource, aber sie sollte auch gut reflektiert sein. Sich immer wieder infrage zu stellen, Mut zur Weiterentwicklung und zur Veränderung zu haben, gehört auch dazu. Schließlich bereiten wir Kinder nicht auf die Vergangenheit, sondern auf die Zukunft vor. Mentor*innen arbeiten in ihrer Funktion nicht mit Kindern, sondern mit Erwachsenen. Junge Lehrer*innen wollen nicht wie Kinder behandelt werden. Sie sind in voller Verantwortung stehende Kolleg*innen. Daher bedarf es als Mentor*in ganz besonders auch Techniken und Methoden der Erwachsenenbildung, denn es ist schon ein enormer Unterschied, ob man mit Kindern oder Erwachsenen arbeitet. Da gehört zum Beispiel dazu, dass man nicht bloß Tipps und Tricks gibt, sondern dass man vielmehr die Weiterentwicklung der beginnenden Lehrpersonen fördert. Ihnen hilft, ihre individuellen Stärken zu finden. Das beginnt dabei, dass es nicht nur darum geht, sich an Schule anzupassen, sondern auch einen eigenen Stil zu entdecken – damit meine ich eine Klarheit in der Funktion als Lehrperson, aber auch ein Flexibilität in der Rolle als Lehrperson.

Wie gestaltet sich deine tägliche Arbeit als Mentorin?

Das Kennenlernen ist für mich immer sehr spannend. Ich frage viel und bin um viel Austausch bemüht. Lästig sein mag ich nicht, aber einfach darüber reden, über das, was gerade so läuft oder ansteht. Häufig finden die Gespräche zwischen Tür und Angel statt, wir telefonieren auch gelegentlich bzw. chatten wir auch immer wieder. Alle zwei bis drei Wochen nehmen wir uns Zeit für ein ausführliches Gespräch. Es hängt vom Thema ab.

Gerne würde ich mehr hospitieren, aber das ist stundenplantechnisch nicht immer ganz so einfach zu gestalten. Zweimal waren meine Mentees auch schon bei mir hospitieren.

Wie ist dein Austausch mit der Schulleitung und Kolleg*innen: Wird über deine Mentees mit dir gesprochen?



Meine Direktorin interessiert sich sehr, was ich mit meinen Mentees so mache und bespreche. Sie hat zu Beginn der Tätigkeit auch ein ausführliches Gespräch mit mir zum Thema Mentoring geführt und mir gesagt, wie sie mich in der Tätigkeit unterstützen möchte und was sie von mir erwartet. Grundsätzlich, würde ich sagen, haben wir uns das sehr klar ausgemacht und auch dass wir beide die Verantwortung übernehmen. Schließlich geht es meiner Schulleiterin darum, dass sie feine Lehrer*innen an ihrer Schule hat. Ich bin natürlich Hauptanlaufstelle, wenn es um die Begleitung von beginnenden Lehrpersonen geht, aber im Grunde helfen wir da alle an der Schule zusammen, die Schulleiterin und auch meine Kolleg*innen.

Was hältst du grundsätzlich von beginnenden Lehrpersonen?

Ich stelle immer mehr fest und erlebe hautnah, dass es Unterschiede zwischen den Generationen gibt. Soziologin bin ich keine, aber die jungen Menschen heute sind einfach anders. Und das meine ich auf keinen Fall negativ, ganz im Gegenteil. Ich erlebe meine beiden Mentees, die ich heuer betreue, als sehr motiviert, sehr engagiert, aber auch als fordernd. Sie lassen sich nicht immer alles sagen, oder sagen auch nicht immer gleich ja, wenn es um neue Aufgaben geht, die sie übernehmen sollten. Das finde ich bemerkenswert, denn ich hätte mich das, als ich in der Schule begann, nicht getraut. Einerseits wissen sie, dass sie gebraucht werden, und andererseits habe ich den Eindruck, sie achten mehr auf sich, als ich das damals tat. Das beeindruckt mich!

Bei welchen Themen benötigen deiner Ansicht nach beginnende Lehrpersonen von Mentor*innen die meiste Unterstützung?

Das ist eine schwierige Frage, die ich gar nicht so einfach beantworten kann. Ich würde sagen, dass das von Mentee zu Mentee unterschiedlich ist – und auch jede Schule ist anders und hat andere Herausforderungen. Manche Mentees tun sich schwerer, die brauchen dann auch mehr von mir, und wieder andere, da habe ich oft gleich das Gefühl, die machen das bestens. Aber um auf deine Frage zurückzukommen: Also ich habe festgestellt, dass ihnen wichtig ist, dass sie in der Schule gut aufgenommen werden und gut ins Lehrerkollegium eingeführt werden. Das sind zum Teil ganz triviale Dinge, wie z.B. einen Platz im Lehrerzimmer zu haben oder den Schlüssel für den Ballkasten im Turnsaal. Bei mir an der Schule übernimmt diese Einführung, das Onboarding, die Direktorin. Auch stelle ich immer wieder fest, dass Sie als Kolleg*in wahrgenommen werden möchten und nicht als Anfänger*in oder ähnliches. Die Mentees, die ich bisher begleiten durfte, wollten auch angemessene Herausforderungen beim Vorbereiten, Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht, sie wollen sich sozusagen als Initiator*in der eigenen Handlungen fühlen. Die Fragen, die sie mir stellen, sind auch sehr unterschiedlich. Anfangs haben sie natürlich immer viele Fragen zu schulorganisatorischen Themen, aber die legen sich meist nach zwei bis drei Monaten. Aufgefallen ist mir, dass sie ganz wenige fachliche Fragen stellen, allerdings viele zu fachdidaktischen Themen.



Zahlreiche Fragen hatten sie bei mir bisher zu Gesprächen mit Eltern oder fordernden Gesprächen mit Schüler*innen, man könnte sagen, vieles, was Beziehungsarbeit angeht. Über eine faire Leistungsbewertung und auch Leistungsbeurteilung sprechen wir auch häufig.

Was ich hier auch noch anführen möchte: Manchmal wollen meine Mentees einfach nur, dass ich Ihnen zuhöre, das eine Mal gibts danach nasse Augen und ein anderes Mal lachen wir herzlich miteinander. Es kam auch schon vor, dass wir über etwas plauderten, das mit Schule gar nichts zu tun hatte, denn Lehrer*innen haben auch ein Leben außerhalb von Schule und das nehmen sie gelegentlich auch mit in die Klasse.

Mentoring als Möglichkeitsraum

Was ist dir besonders wichtig an deiner Tätigkeit als Mentorin?

Ganz besonders wichtig ist mir, dass die Kinder im Zentrum von Schule stehen. Gleichwürdigkeit, ich glaube der Begriff ist von Jesper Juul, bedeutet mir sehr viel. Wir verdienen die gleiche Würde und gehen respektvoll miteinander um in der Schule. Als Lehrer*in bin ich zwar in der Verantwortlichkeit, wenn es um mich und meine Klasse geht, dennoch sind wir gleichwürdig. Andere bezeichnen das als ein gesundes bzw. positives Menschenbild. Bei Urban Fraevel las ich, dass wir beim Mentoring nie die Kinder aus den Augen verlieren dürfen. Ja, das ist mir sehr wichtig. Einmal hörte ich den Satz, den ich in der Arbeit mit meinen Mentees auch immer wieder verwende: Jedes Kind, das ich in der Schule als Lehrer*in begleite, könnte einmal der Mensch sein, der mich füttert, wenn ich in ein Pflegeheim komme, der mir die Heizung einbaut, der mein Auto repariert, der mich im Krankenhaus operiert. Und darum arbeiten wir als Lehrpersonen hart, damit sie diese Tätigkeiten einmal gut machen können. Im Grunde möchte ich meinen Mentees klar machen, dass wir jedes Kind nach der Schule wieder treffen. Ganz im Sinne von: Wenn wir etwas füreinander tun, dann tun wir das auch für uns selbst.

Zum Abschluss noch zwei Fragen. Möchtest du noch etwas sagen zu deiner Tätigkeit als Mentorin?

Hier fallen mir spontan zwei Punkte ein, die ich noch unbedingt ergänzen möchte.

Erstens: Neu ist kein Defizit! Neu umschreibt keinen Mangel. Neu ist neu, d.h., neu ist in erster Linie eine andere Perspektive mit anderen blinden Flecken aber auch mit anderen Chancen. Mentees sind gut beraten, diese andere Perspektive in vollem Umfang für ihren beruflichen Einstieg zu nutzen, Mentor*innen können dabei wertvolle Unterstützung bieten. Schulen sind ebenfalls gut beraten, diese wertvolle und kostenlose Ressource nicht brachliegen zu lassen. Neu sein bedeutet auch, dass die etablierten Perspektiven und Routinen durch neue ergänzt werden können. Es darf dabei allerdings nicht übersehen werden, dass diese Ressource Neu ein Ablaufdatum hat, denn viele sind bestrebt, den Status „neu“ rasch zu über-



winden. Neue stellen Fragen, die wir uns im Schulsystem schon lange nicht mehr gestellt haben, das finde ich fantastisch. Die Neuen sollen daher nicht wie Mangelwesen, sondern voller Freude und Optimismus willkommen geheißen werden. Auch wenn sie noch nicht alles können, aber wer kann das schon.

Zweitens: Ich bemühe mich durch mein Vorbild Optimismus und Mut zu verbreiten. Im Mentoring aber auch sonst in Schule ist es mir wichtig, das Gelungene ins Zentrum zu stellen. Diese mancherorts ewigsudernde Art halte ich nicht für hilfreich und manchmal tut es mir sogar weh. Darüber hinaus bin ich der vollsten Überzeugung, dass in Schule viel mehr sehr gut läuft, als manche glauben. Lasst uns mehr über das reden, was funktioniert und gelingt.

In einem Satz, wie würdest du deine Tätigkeit als Mentorin zusammenfassen?

Es geht mir darum, motivierte beginnende Lehrpersonen auf dem Weg zu großartigen Lehrpersonen zu unterstützen und zu begleiten. Mentoring heißt für mich, und auch diesen Satz habe ich mir von Erwin Rauscher geklaut, andere erfolgreich machen.

Danke, dass du dir für das Gespräch Zeit genommen hast. Ich wünsche dir weiterhin so viel Motivation und Kraft für diese verantwortungsvolle Tätigkeit!

Autor

Johannes Dammerer, HS-Prof. Mag. Dr. BEd,
ist Hochschulprofessor für Bildungssoziologie, er leitet das Department Schulentwicklung und den Masterlehrgang Mentoring an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.
Kontakt: johannes.dammerer@ph-noe.ac.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Ernst Pokorny

Musikmittelschule Gumpoldskirchen

Wir kümmern uns um Resilienz

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a281>



Foto: Vondruska

*OSR Dipl. Päd. Ernst Pokorny, BEd, DMS, Schulleiter der Musikmittelschule Gumpoldskirchen, interessiert sich dafür, wie es den Schüler*innen hinsichtlich der psychischen Widerstandsfähigkeit, der Resilienz, geht.*

*Im Zentrum der Überlegungen steht die Frage nach stärkenden Momenten in der Schule. Die Steigerung des Selbstbewusstseins durch Erfolg beim Lernen, durch Bewegung sowie die Aufgabe, die Gemeinschaft und das Miteinander nach einer langen Zeit der sozialen Distanz zu fördern, wird thematisiert. Die Kraft der Musik spielt hierbei eine bedeutende Rolle, ebenso das Engagement der Lehrer*innen, die vielfältige Stärken einbringen.*

Angesichts besonderer Herausforderungen bedarf es weiters eines Blickes auf inner- und außerschulische Kooperationen, damit in einer Schule für alle das Team gut beraten und jedes Kind unterstützt werden kann.

Was macht Schüler*innen stark? Sie haben sich mit der Resilienz, der psychischen Widerstandsfähigkeit, von Kindern auseinandergesetzt und dabei auf die Situation der letzten drei Semester geblickt. Mit welchen Themen und Herausforderungen war Ihre Schule konfrontiert?

Ernst Pokorny: Ich bin und war vorsichtig optimistisch, dass wir alles und auch Corona schaffen, aber ich weiß nicht, welche Auswirkung die Pandemie auf die Kinder haben wird. Daher



besteht großes Interesse daran, wie die Schüler*innen die gesamte Situation empfunden haben und empfinden. Nach meiner Einschätzung ist Corona für manche Kinder nach wie vor eine Bedrohung. Vor allem, wenn die Eltern bzw. die Älteren erkranken. Die Angst, jemanden anzustecken, den man liebt, und dass dies schwerwiegende Folgen haben könnte, belastet diese. Ein kleiner Teil der Kinder hatte so große Angst, dass er zu Hause geblieben ist. Diese Fälle gibt es noch immer: Wenn ein paar Covid-Fälle auftreten, dann bleiben diese Schüler*innen zu Hause. Viele gehen furchtlos an das Thema heran. Bei jenen ist die Angst aufgrund des Wissens, dass die Folgen für Kinder in vielen Fällen nicht dramatisch sind, verschwunden.

Wie kann man Kinder stärken, damit sie resilient mit diesen Herausforderungen umgehen können?

Es braucht *erwachsen* agierende Lehrpersonen. In meiner Vergangenheit als Direktor habe ich schon etliche Krisen erlebt. Ich glaube, eine Stärkung der Lehrpersonen wäre dahingehend wichtig, dass ihnen bewusst ist, dass sie erwachsen reagieren müssen, wenn es eine Krise gibt, und es bedeutsam ist, ruhig sowie sachlich zu bleiben und nicht selber in Hysterie zu verfallen. Kinder kann man am besten dadurch stärken, indem man sie aufklärt und informiert, worum es sich handelt und was man machen kann, um sich zu schützen.

Haben Sie noch andere Themen in den letzten Jahren herausgefordert?

Es gibt schon einige Kinder, bei denen ich nicht weiß, ob deren Verhalten auf Corona zurückzuführen ist, zum Beispiel jene, welche die Schule verweigern. Hier häufen sich die Fälle. Dass Betroffene aufgrund der Überlastung der Jugendpsychiatrie nicht rasch einen Platz bekommen, belastet. Ich verstehe die Situation der Klinik, da die Nachfrage groß ist und es offensichtlich viele Fälle gibt. Zugleich bedaure ich, dass es keine „rasche Eingreiftruppe“ gibt, die bei schwierigen Problemlagen schneller kompetent helfen kann.

An der Schule selbst gibt es eine großartige Beratungslehrerin, die einmal pro Woche gute Unterstützung leistet. Die Schulsozialarbeiter*innen sind einmal wöchentlich vor Ort. Wir haben auch eine Diversitätsmanagerin, die uns hilft, wenn wir sie brauchen. Dennoch glaube ich, es wäre wichtig, mehr ausgebildete Sonderpädagog*innen vor Ort zu haben, die mit großer Professionalität helfen und unterstützen können. Wenn ich Inklusion leben möchte – und das wollen wir –, brauche ich den Support seitens der Sonderpädagogik. Wenn es keine ausgebildeten Lehrer*innen gibt, die Erfahrung in diesem Bereich haben, dann ist es schwierig, an vielfältigen Herausforderungen zu arbeiten.

Die Einstellung des Teams bezüglich Inklusion passt. Es gibt niemanden, der sich ablehnend verhält. Wir haben bereits Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Schule und manchmal fühlen sich Kolleg*innen mit Fragen wie „Wie setze ich den Sonderschullehrplan um?“ oder „Wie organisiere ich den Unterricht?“ überfordert. Hier bedarf es an Unterstützung und Hilfe von einer Person, die spezifisch ausgebildet ist. Es wäre gut, eine*n Sonderpädagog*in vor Ort zu haben, der*die schnell eingreifen kann, wenn Probleme auftreten bzw. bei der Differenzierung hilft.



Der Wunsch wäre, diese*n im Team zu haben. Das wäre großartig. Wenn das nicht möglich ist, wäre beratender Support mehrere Wochen lang zu Schulbeginn oder bei Krisen besonders wichtig, und, sobald der Schulalltag positiv verläuft, gelegentlich zur Unterstützung. Dies wäre hilfreich, um für alle Kinder da zu sein und damit diese die Anregung und Hilfestellung bekommen, die sie brauchen. Wir sind nicht im inklusiven-sonderpädagogischen Bereich ausgebildet. Noch nicht. Es gibt die Möglichkeiten der Fortbildung.

Wir hatten bereits ein Mädchen als Schülerin, das in Mathematik nach dem Sonderschullehrplan unterrichtet wurde und unser Team unterstützte dieses. Sie hatte bis zur vierten Klasse einigermaßen Ahnung von Mathematik. Das war ein großer Erfolg. Sie wurde dadurch selbstständig und selbstbewusst. Oft nagt es am Selbstbewusstsein, wenn man etwas nicht kann. Gerade das Selbstbewusstsein muss gefördert werden sowie das Bewusstsein, dass auch ein junger Mensch mit Leistungsschwächen über wichtige Qualitäten verfügt. Dieser soll erfahren, was er arbeiten kann, was er braucht und was er sich nicht gefallen lassen muss. Ich halte es für wichtig, dass man die Kinder und Jugendlichen auch in dieser Hinsicht stärkt.

Erfolge im akademischen Bereich und das Wissen um die eigenen Möglichkeiten machen selbstbewusst und stärken. Sollten wir den körperlichen Bereich auch näher betrachten?

Prinzipiell ist es immer gut, im körperlichen Bereich etwas zu tun. Ich habe engagierte Lehrer*innen für Bewegung und Sport, die hier Schwerpunkte setzen. Wir als Team achten darauf, dass sich die Schüler*innen viel bewegen und versuchen auch die Kinder, die nicht so sportlich sind, zur Aktivität zu motivieren. Bewegungseinheiten finden im Unterricht statt, wenn sich Bedarf zeigt. Es gibt Kalender mit Ideen und Übungen zur Konzentrationssteigerung und Aktivierung und ein großer Teil der Kolleg*innen führt diese durch. Bei Unruhe habe ich diese auch schon mit einer Klasse eingesetzt. Nach einigen Übungen können sich die Schüler*innen besser fokussieren und dem Unterricht folgen.

Bewegung kann es nie genug geben. Die Lage der Schule ist von Vorteil, da wir den Wald in der Nähe haben und eine Umgebung, die es erlaubt, mit den Kindern hinauszugehen. So können sie sich draußen erholen, bewegen und auspowern.

Was uns alle betrifft, nicht nur die Kinder, ist der Handy-Konsum. Es ist schwierig, die Kinder davon wegzubringen. Ich beobachte in der Früh, dass viele Kinder auf ihre Handys schauen, sie zeigen sich gegenseitig etwas Lustiges und dann lachen sie. Das ist auch gut. Allerdings kann die Nutzung der Social-Media-Kanäle sehr dominant werden, weshalb der Gebrauch des Handys in der Schule auf die Mittagspause begrenzt ist. Wir versuchen, in der digitalen Grundbildung den Kindern einen vernünftigen Umgang beizubringen anstelle der reflexartigen Nutzung. In Biologie werden gesundheitliche Aspekte thematisiert: Das Sitzen vor dem Computer, vor dem Tablet und vor dem Handy verlangt nach körperlichem Ausgleich.

Der Schwerpunkt Ihrer Schule ist die Musik und diese unterlag – neben der Bewegung – aufgrund der Covid-19-Pandemie Einschränkungen.

Musik ging uns sehr ab, weil das unser „Kerngeschäft“ ist und wir diese sehr vermissten. Wir spielten im Freien, solange es vom Wetter her möglich war, und erhielten von den in der Nachbarschaft wohnenden Menschen oft Applaus. Der Chor probte draußen, die Blasmusik ebenso, aber irgendwann war das nicht mehr möglich. Im letzten Jahr war es schon besser, da konnten wir schon Abschlusskonzerte machen. Heuer schaffen wir das Musizieren sehr gut, weil die Vorgaben nicht mehr so streng sind.

Wenn ich beim Abschlusskonzert die Kinder auf der Bühne sehe, denke ich, dass sie mit jedem Jahr durch diese Auftritte in der Gruppe selbstbewusster werden. Durch die Unterstützung der engagierten Kolleg*innen kommen die Schüler*innen immer zu guten Ergebnissen. Es ist wirklich schön zu beobachten, wie manches am Anfang klingt und was durch Übung und pädagogisches Wirken gemeinsam entstehen kann.

Das Singen in einem Chor oder das Musizieren in einem großen Ensemble stärkt die Gruppe. Die Kinder werden selbstbewusst. Sie trauen sich aufzutreten. Sie wissen, dass sie etwas können. Ich glaube, dass dies ein ganz wesentliches Mittel ist, die Kinder zu stärken und sie fürs Leben vorzubereiten, auch wenn sie nicht weiter im Bereich der Musik arbeiten.

Bei den ersten Klassen fiel mir auf, dass die Schüler*innen aufgrund von Corona nicht sehr an Kooperation und gemeinschaftliches Miteinander gewöhnt waren. Ich unterrichtete unlängst in einer ersten Klasse und es war spürbar, dass die Kinder noch keine Gemeinschaft sind. Ich denke, dass das Zu-Hause-Sein Spuren in der Gruppenbildung, im gemeinschaftlichen Leben hinterlassen hat. Darauf wollen wir achten und initiieren gemeinschaftsfördernde Dinge. Es ordnet sich in einer ersten Klasse stets alles neu, weil die Kinder ja aus verschiedenen Schulen kommen. Aber es fällt mir auf, dass mehr Einzelpersönlichkeiten dominant sind als sonst. Das kann Zufall sein, dennoch hinterließ dies einen starken Eindruck bei mir. Hier kann unter anderem das gemeinsame Musizieren ein guter Weg sein. Sie lernen viel durch die Auftritte und durch das Erleben, wie man miteinander ein gutes Ergebnis erreichen kann. Es ist teamfördernd, wenn ich in einem Ensemble spiele.

Ein Solo ist nicht jedermanns oder jederfrau Sache. Ab und zu haben wir auch Schüler*innen, die sehr gut sind und bereits Auftritte an Theatern oder in Konzerten absolvieren. Auch hier bedarf es der Kooperation eines Teams, damit dies gelingen kann.

Diese Erfahrungen zeigen den Kindern Stärken auf und wirken nachhaltig. Ich kann die Musik loben, weil diese wirklich gemeinschaftsfördernd ist.



Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschullehrperson sowie Ausbildungslehrerin; Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion – Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung inkl. Traumapädagogik; Forschung in den Bereichen Resilienz und Autismus.

Kontakt: sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at

Christina Schweiger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Care in der Kunst mit Blick auf Schule, Gesellschaft und Wissenschaft

Kunstwerke als Botschafter für ein achtsames und liebevolles Miteinander

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a274>

Ausgehend von einem Bildbeispiel zu Care in der Kunst, um die Bedeutung der Fähigkeit zur Empathie und zum Perspektivenwechsel aufzuzeigen, wird ein Bogen zu Care in der Schule, Wissenschaft und Gesellschaft gespannt. Diese Bereiche sind nicht nur eng miteinander verbunden, ihnen liegt auch eine Sorgeskultur zugrunde, die im Teaser zu dieser Ausgabe von #schuleverantworten sogar als Unterrichtsprinzip eingemahnt wird. Dass sie ebenso als Wissenschafts- und Gesellschaftsprinzip Geltung hat, wird im Beitrag ausgeführt. Illustriert wird diese Sichtweise anhand ausgewählter Kunstwerke als Botschafter für ein achtsames und liebevolles Miteinander. Sie geben historische Einblicke in Care-Arbeit und führen vor Augen, dass verantwortungsvolles Verhalten beim aufmerksamen Beobachten und Wahrnehmen beginnt und ins (Nach-)Fragen mündet, ob Hilfe benötigt wird. Sorgeskultur ist auch eine Fragekultur.

Unverwandt blickt das Mädchen seine Mutter an, die sich auf das Schälen eines Apfels konzentriert. Was geht in ihm vor? Ist es Vorfreude über den bevorstehenden Verzehr? Aber würde es da seinen Blick nicht auf den Apfel richten? In dem holländischen Genrebild aus dem 17. Jahrhundert (Abb. 1) wird meisterhaft mit Uneindeutigkeit und Symbolik gespielt. So werden die Apfelschale, die über die Tischkante hängt, und die nicht angezündete Kerze als Zeichen für Vergänglichkeit ausgelegt. Wird damit tatsächlich der Verlust des Vaters zum Ausdruck gebracht (Krall & Neuffer-Hoffmann, 2011, S. 20ff.)? Das würde erklären, weshalb die Frau in ein schwarzes Tuch gehüllt ist.



Abb. 1: Gerard ter Borch (1617 Zwolle – 1681 Deventer), „Apfelschälerin“, um 1660, Öl auf Leinwand auf Holz, 36,5 cm × 30,5 cm, Kunsthistorisches Museum Wien | Foto: KHM-Museumsverband

Ohne solche Interpretationen zu kennen, stellten Schüler*innen in dritten und vierten Klassen der Grundschule von sich aus derartige Sichtweisen an und hielten u.a. fest: „Mir gefällt nicht das nicht der Vater da ist“¹ (Schweiger, 2022). Vorrangiges Interesse hatten die Kinder an der Mimik und Gestik der Figuren, ihrem Befinden ihrer Beziehung zueinander. In ihren Aussagen thematisieren sie häufig, dass die Mutter bedrückt auf sie wirke und es ihr nicht gut ginge. Manche Äußerungen zeugen von einem erstaunlichen Gespür für Gemütszustände und zwischenmenschliche Beziehungen: „Ich denke das meine Mama gerade schlechte gedanken hat“, „Ich glaube die Mutter ist traurig, aber das Kind will sie aufmuntern“, „[Ich denke,] [d]as die Frau arm ist und leidet und sie hilfe braucht“. Daran lässt sich erkennen, „dass Sinneseindrücke vor allem bei Kindern stark mit Emotionen verbunden sind“ (Schmidt, 2016, S. 75). Auf diese Weise wird nicht nur ihr Mitgefühl geweckt, sondern auch der Wunsch nach lösungsorientiertem Verhalten: (Wie) lässt sich jemandem helfen, der offensichtlich unglücklich oder in Not ist?

Die Äußerungen sind einer Studie zur Bildkompetenz von Schüler*innen in der Grundschule entnommen, die somit auch spannende Einblicke in ihre Empathiefähigkeit und Vorstellungen von gelungenem Sozialverhalten bietet (Schweiger 2022). Die gewonnenen Erkenntnisse bilden den Ausgangspunkt für Überlegungen zu emotional-kognitiven und sozialen, d.h. individuellen sowie gesellschaftspolitischen Voraussetzungen von Care-Arbeit. Das Vermögen, Mitgefühl zu empfinden und sich in andere hineinzusetzen, spielt dabei naturgemäß eine zentrale Rolle. Diese Fähigkeit wird offenbar dann aktiviert und verstärkt, wenn sie bei ande-

ren beobachtet werden kann. In dem Fall war es die Mädchenfigur, die ihrer Mutter mit einem kümmernd-liebevollen Blick begegnet, der von den Kindern genau registriert wurde.

Wenn, wie in dem Fall, ein Kunstwerk soziales Empfinden und Verhalten positiv beeinflussen kann, zeigt das, welche Bedeutung und ‚Macht‘ bildnerischen Hervorbringungen innewohnt. Darauf wird im Anschluss an die folgenden Ausführungen zu essenziellen Vorbedingungen für Sorgeskultur eingegangen. Denn diese formt sich, wie das Kompositum offenlegt, als kulturelles Substrat aus und unterliegt gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozessen. Es stellt folglich eine Übereinkunft dar, welche personalen und sozialen Fähigkeiten und damit gesellschaftlichen Werte in besonderer Weise kultiviert werden. Als solche gelten allen gemeinhin Toleranz, Offenheit und vor allem Mitgefühl.

Die Fähigkeit zur Empathie und zum Perspektivenwechsel

Insbesondere von Führungskräften wird erwartet, Vorbilder für erwünschtes, positives und erfüllendes Sozialverhalten zu sein. Sie sollen mit gutem Beispiel vorangehen. Dementsprechend wird im Teaser zur aktuellen Ausgabe von *#schuleverantworten* vermerkt, dass ihnen die Aufgabe von „Empathiebotschafter*innen“ zukommt. Mitgefühl gilt als Voraussetzung für das Aufbringen von Verständnis für die Sicht- und Verhaltensweisen anderer. Zu spüren und zu ergründen, was in unseren Mitmenschen vorgeht, verlangt neben Offenheit und Interesse auch die Fähigkeit zum Nachvollzug ihrer Anschauungen und Zugänge, Theory of Mind genannt (Böckler-Raettig, 2019, S. 7).

Während sich Empathie im spontanen Mitempfinden und Spiegeln der Gefühlslagen seines Gegenübers zeigt, stellt die Perspektivenübernahme einen rationalen Zugang dar (Dimitrova & Lüdmann, 2011, S. 119f.). Ein solcher ist hilfreich, um von den Affekten, Gefühlen und Stimmungen anderer nicht mitgerissen zu werden und im Zustand der subjektiven Ko-Emotionalisierung keine vorschnellen Urteile und Entscheidungen zu treffen. Das Einnehmen einer zugewandt-reflektierenden wie differenzierenden Haltung ermöglicht die nötige Abgrenzung, um auf andere umsichtig reagieren und auf sie eingehen zu können, Hilfestellungen anzubieten, sie zu begleiten ggf. zu lenken.

Diese Form des Interagierens ist vor allem beim Aufbauen und Pflegen pädagogischer Beziehungen bedeutsam. Im Zuge schulischer Care-Arbeit wird in der Ankündigung der vorliegenden Ausgabe von *#schuleverantworten* sogar eine „Sorgeskultur als Unterrichtsprinzip“ gefordert.

Care in der Schule: Sorgeskultur als Unterrichtsprinzip

Die Unterrichtsprinzipien, die allen Fächern zugrunde gelegt sind, umfassen u.a. Interkulturelle Bildung, Medienbildung, Politische Bildung, Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung oder Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung (BMBWF, o.J.). Sie sind auf „Lebensbezogenheit, Anschaulichkeit und [...] Wissen in größeren Zusammenhängen“ (ebd.)

ausgerichtet. Ihre lokalen wie globalen gesellschaftlichen Dimensionen machen sie zu wichtigen Parametern bei der Gestaltung von Unterrichtsvorhaben zu Themen wie: „Wie wollen wir zusammenleben? Wie miteinander kommunizieren? Welche Themen bestimmen unseren Alltag? Welches Wissen benötigen wir, um uns kommenden Herausforderungen stellen zu können?“ (Belvedere, o.J.a) Alle Fragen sind Ausdruck einer Sorgeskultur, die sich unter sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten ausdifferenzieren lässt.

Sorgeskultur resultiert aus einer Lebenseinstellung, die auf Zuversicht, Achtsamkeit und Umsichtigkeit basiert. Die Wichtigkeit, Schüler*innen dafür zu sensibilisieren, lässt sich an einem Bereich demonstrieren, dessen Medienpräsenz während der Pandemie rasant zugenommen hat und dessen Vertreter*innen sich immer wieder heftiger Kritik ausgesetzt sehen. „Die Wissenschaft und ihre Feinde“ (Liessmann, 19.11.2021) nimmt sich wie ein antagonistisches Prinzip aus, wodurch Care in der Wissenschaft als zentrales Anliegen zu einer zweifachen Herausforderung geworden ist: Zur gängigen Vorstellung von einer Wissenschaft, die Sorge trägt, ist die Sorge um die Wissenschaft hinzugekommen.

Care in der Wissenschaft: Sorgeskultur als Wissenschaftsprinzip

Obleich Forschung auf Gütekriterien als Bekenntnis zu ethischer etc. Verantwortung und einer Sorgeskultur beruht, wird Teilen der Bevölkerung eine Wissenschaftsskepsis attestiert (*Neue Zürcher Zeitung*, 26.6.2021). Sogar von einer Wissenschaftsfeindlichkeit ist die Rede (*Wiener Zeitung*, 4.1.2022; *Die Presse*, 30.10.2022). Es dürfte sich dabei nicht nur um ein österreichisches Spezifikum handeln,² sondern um ein Phänomen von internationaler Tragweite (*The New York Times*, 7.11.2021; *Le Monde*, 14.2.2022; *Le Monde*, 22.6.2022; *Die Zeit*, 10.9.2022).

Die Österreichische Akademie der Wissenschaften hat darauf mit der Initiative „Science Care“ (ÖAW, 31.10.2022) reagiert.³ Die Politik setzt u.a. bei Schule und Bildung an: Unter dem Schlagwort „Wissenschaft trifft Schule“ (BMBWF, 2022) werden Veranstaltungen, Projekte und Wettbewerbe zu wissenschaftlichen Themen beworben. „Mit einer Ursachenstudie, dem Einsatz von ausgezeichneten Hochschullehrerinnen und -lehrern an Schulen sowie der stärkeren Verankerung von Medien- und politischer Bildung in den Lehrplänen will ÖVP-Bildungsminister Martin Polaschek die Wissenschafts- und Demokratieskepsis in Österreich bekämpfen“ (ORF, 3.4.2022).

Neben der „Science Care“ braucht es somit auch eine Democracy Care (Münkler, 2022),⁴ und es scheint geboten, Sorgeskultur als grundlegendes Gesellschaftsprinzip nachhaltiger zu etablieren und auch einzufordern.

Care in der Gesellschaft: Sorgeskultur als Gesellschaftsprinzip

Ein weiteres Mal soll auf den Teaser zu dieser Ausgabe von #schuleverantworten verwiesen werden, in dem festgehalten wird, dass die Sorgeskultur „weit über Ver-Sorgung hinaus[geht];

Achtsamkeit, Empathie, Präsenz und Geduld sind gefragt [...]. Bildung soll dafür der Katalysator sein“. Mit Achtsamkeit, Empathie, Präsenz und Geduld sind Eigenschaften genannt, die im Zuge von Sozialisation, Enkulturation und Erziehung erworben und verfeinert werden sollen. Ob sie als Veranlagung bereits vorliegen oder bspw. durch Beobachtung und Imitation erst angeregt werden, wurde wissenschaftlich untersucht. So konnte in einer Studie gezeigt werden, dass sich schon Eineinhalbjährige altruistisch verhalten (Warneken & Tomasello, 2006).⁵ Sie erkennen, wenn jemand Hilfe benötigt, sind offenbar imstande, sich in andere hinzusetzen und einen Perspektivenwechsel zu vollziehen.

Sorgekultur fängt somit im Kleinen und schon bei den Kleinsten an, die ihrerseits darauf angewiesen sind, umsorgt zu werden. „Bereits im Alter von sechs Monaten orientieren sich Babys am Sozialverhalten ihrer Mitmenschen: Personen, die anderen helfen, werden deutlich bevorzugt, wie eine US-Studie [...] [von Hamlin, Wynn & Bloom, 2007 – v.Verf.] belegt“ (Welt, 21.11.2007). Die Ergebnisse lassen vermuten, „dass Menschen viel früher als bislang gedacht mit der sozialen Bewertung anderer beginnen. Sie stützten zudem die Ansicht, dass es sich dabei um eine angeborene und nicht um eine erlernte Kompetenz handele“ (Süddeutsche Zeitung, 17.5.2010). Daraus lässt sich schließen, dass Babys und Kleinkinder ihre Mitmenschen, allen voran ihre Gesichter, sehr genau in den Blick nehmen und darin lesen können. Dieses Interesse, das ein Leben lang bestehen bleibt,⁶ ließ sich auch bei den Grundschulkindern feststellen, die besonders der Gesichtsausdruck der „Apfelschälerin“ beschäftigte.

Damit schließt sich der Kreis zu dem eingangs vorgestellten Gemälde und rückt die bildende Kunst ins Zentrum der Ausführungen. Kunst vermag nicht nur sinnlich-ästhetisches Empfinden anzuregen, sondern auch für (zwischen-)menschliches Verhalten zu sensibilisieren. Das geschieht auf besondere Weise, weil Kunstwerke von Sichtweisen, Absichten oder Funktionen zeugen, die gleichsam in sie eingeschrieben sind. An den folgenden Beispielen, die allesamt um Care in der Kunst kreisen, soll das verdeutlicht werden.

Care in der Kunst: Bilder als Botschafter für ein achtsames und liebevolles Miteinander



Abb. 2 (linkes Bild): Ferdinand Georg Waldmüller (1793 Wien – 1865 Hinterbrühl), „Mutterglück“, 1863, Öl auf Holz, 34 × 27,7 cm, Museum Belvedere Wien | Foto: Museum Belvedere Wien

Abb. 3 (rechtes Bild): Egon Schiele (1890 Tulln – 1918 Wien), „Mutter mit zwei Kindern III“, 1915 – 1917, Öl auf Leinwand, 150 × 159,8 cm, Museum Belvedere Wien | Foto: Museum Belvedere Wien

Eine Gegenüberstellung der beiden Gemälde drängt sich geradezu auf, so ähnlich ist ihre Farbgestaltung. Zu gerne würde man wissen, ob Egon Schiele das Werk des Biedermeiermalers kannte, zumal die formalästhetischen Kongruenzen die konträre Umsetzung desselben Motivs verstärken. Beide Bilder zeigen zwei Mütter mit ihren Kindern, von denen nur eine „Mutterglück“ erlebt, so der Titel des Gemäldes von Ferdinand Georg Waldmüller. Umringt von ihren beiden größeren Kindern, hat die Frau ihr jüngstes auf dem Schoß. Liebevoll neckt das Mädchen sein kleines Geschwisterchen mit einer Blume, das ihm ein verzücktes Lächeln schenkt. Der Blickkontakt der beiden ist innig und vertraut. Glücklich und zufrieden schaut die Mutter ihre Tochter an. Die drei bilden eine harmonische Einheit. Der Bub, der seitlich zu den Füßen seiner Mutter kniet, wirkt ein bisschen wie ein Außenseiter. Dabei hätte er so gern ihre Aufmerksamkeit. Mit dem Blumensträußchen, das er ihr entgegenstreckt, hofft er, diese zu bekommen.

Waldmüller verstand sich meisterlich auf die feinfühlig Wiedergabe zwischenmenschlicher Aktivitäten und Beziehungen. Das lässt auf eine genaue Beobachtungsgabe und ausgeprägte Fähigkeit zum Perspektivenwechsel schließen, gepaart mit einem herausragenden Darstellungsvermögen und einer Darstellungslust selbst kleinster Details. Seine Genrebilder, die zu

den schönsten und gelungensten ihrer Art zählen, laden die Betrachter*innen zur Auseinandersetzung mit dem Menschsein an sich ein. Sie geben Antworten auf die angesprochenen Fragen: „Wie wollen wir zusammenleben? Wie miteinander kommunizieren? Welche Themen bestimmen unseren Alltag?“ (Belvedere, o.J.)

Ferdinand Georg Waldmüllers Bilder lassen sich als Botschafter für ein achtsames und liebevolles Miteinander verstehen. Zugleich scheut er nicht den unverstellten Blick auf die bäuerliche Lebensrealität. „Bei genauerem Hinsehen fallen [...] die sozialkritischen Anklänge ins Auge, wie das Schicksal vaterloser Familien, Kinderarbeit oder von Frauen, die sich zwischen ihren täglichen Arbeiten und einem beständigen Kindersegen gänzlich aufreiben“ (Barnebys, 20.8.2019). Darauf wird im Zuge eines weiteren Gemäldes noch eingegangen.

Egon Schiele verzichtet in seinem Gemälde auf Subtilität, zeigt unvermittelt und unverstellt menschliche Verlorenheit und Kälte. Aus den Figuren ist alles Leben, ist jegliche Plastizität gewichen. Der Blick der Mutter und der eines Kindes gehen ins Leere. Das andere hat die Augen geschlossen. Ihre ausgezehrtten Leiber werden nur noch von den Stoffen, in die sie gehüllt sind, zusammengehalten. Während bei Waldmüller die Faltenwürfe den geschmeidigen Bewegungen weicher, warmer Körper folgen, sind sie hier zu einer harten Fläche erstarrt. Kleidung und Decken bieten keinen Schutz, sondern scheinen die Figuren noch mehr zu isolieren und voneinander abzuspalten. Menhiren gleich ragen sie in die Dunkelheit des abstrakten Bildraumes.

Kaum zu glauben, dass die Entstehung der beiden Gemälde nur etwa fünfzig Jahre auseinander liegt, wenngleich es in dieser Zeitspanne bekanntlich zu zahlreichen gesellschaftlichen und politischen Umwälzungen und Katastrophen kam. Doch nicht nur der Zeitgeist ist in die Bilder eingeflossen, bei Schiele wird auch seine Biografie in sein Werk miteinbezogen. So muss bspw. die jahrelange Erkrankung seines Vaters wie ein Schatten über der Familie gelegen sein, die nach dessen Tod mittellos zurückblieb. Das hat „die Beziehung zu seiner Mutter [zusätzlich] belastet“ (Hübl, 3.5.2020), weil der Sechszehnjährige nicht bereit war, ihrem Wunsch Folge zu leisten und einen Handwerksberuf zu ergreifen, um zur Versorgung der Familie beizutragen (ebd.). Stattdessen verfolgte er sein Ziel, Künstler zu werden, und ging auf die Akademie der bildenden Künste in Wien. Care versus Kunst – so lässt sich sein Dilemma auf den Punkt bringen.

Die Auseinandersetzung mit seinem Werk wirft somit auch die spannende Frage auf, wie ‚egoistisch‘ jemand sein darf, um persönliche Lebensvorstellungen voranzutreiben. Ist es zu ihrer Erfüllung legitim, geradezu unerlässlich, sich elterlichen Plänen zu widersetzen und sind nicht auch die Erwartungen von Schieles Mutter von einem Egoismus getragen?

Sorgearbeit hängt immer auch mit der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme zusammen. Das kann bis zur Selbstverleugnung und Selbstaufgabe führen. Ferdinand Georg Waldmüller hat die Grenzen der Belastbarkeit in einem bedrückenden Bild aufgezeigt. Ihm wird eines mit christlicher Ikonologie gegenübergestellt.



Abb. 4 (linkes Bild): Ferdinand Georg Waldmüller (1793 Wien – 1865 Hinterbrühl), „Erschöpfte Kraft (Die tote Mutter)“, 1854, Öl auf Leinwand, 63 x 75 cm, Museum Belvedere Wien | Foto: Museum Belvedere Wien

Abb. 5 (rechtes Bild): Salzburger Maler, „Geburt Christi“ aus dem Stift Kremsmünster“, um 1400, Malerei auf Buchenholz, 41 x 29,5 cm, Museum Belvedere Wien | Foto: Museum Belvedere Wien

Die Dramatik des linken Bildes mag sich vielleicht erst auf den zweiten Blick offenbaren: Während ein wohlgenährtes Kleinkind zufrieden in seinem Bettchen schläft, liegt seine Mutter ausgestreckt auf dem Boden. Sie war mit Näharbeiten an der Seite ihres Kindes beschäftigt, bevor sie die Kraft verließ. Der Untertitel des Gemäldes legt die ganze Tragweite des Geschehens offen: „Die tote Mutter“. Mit dem mutigen und unbequemen Sujet hat Waldmüller auf das schwere Los vieler Mütter aufmerksam gemacht, die sich zwischen Verdienen des Lebensunterhalts und Kindespflege aufrieben. Die Aktualität des Themas ist bekanntlich ungebrochen.

Wie ungleich anders stellt sich die Szenerie auf dem rechten Bild dar: Maria reicht ihr Kind einer jungen Frau, während eine zweite Wasser in einen Bottich leert. Das Neugeborene soll gleich gebadet werden. Das Tuch zum Abtrocknen liegt auch schon bereit. Der unbekannte Maler aus dem Salzburger Raum hat die Episode aus dem Neuen Testament in seine Zeit geholt – Kleidung, Haartracht und Einrichtung entsprechen dem Spätmittelalter – und die Geburt Christi mit der figuralen Erweiterung um die beiden jungen Frauen, die als Hebammen ausgewiesen werden (Belvedere, o.J.b), mit einem anrührenden Care-Aspekt versehen: Maria erhält tatkräftige Unterstützung, während ein älterer und müder Josef dem Geschehen wohlwollend-entspannt beiwohnt.

In der Gegenüberstellung der beiden Gemälde bekommen die Darstellungen noch mehr Dichte und Eindringlichkeit: Das achtsame Miteinander auf dem Mittelalterbild lässt die Einsamkeit und Hilflosigkeit der auf sich allein gestellten Mutter in Schieles Bild umso trostloser

erscheinen. Auf unterschiedliche Weise machen beide Werke letztlich auf das Gleiche aufmerksam: Die Wichtigkeit, die Last nicht alleine tragen zu müssen, sondern jemanden um sich zu haben, der einem unter die Arme greift.

Doch wie bekommt man Hilfe? Viele Betroffene schweigen aus Angst, Scham oder der Sorge, fordernd und aufdringlich zu sein. Und umgekehrt: Wie können solche, die helfen wollen, sicher gehen, dass tatsächlich Hilfe gewünscht ist und angenommen wird? Die Antwort mag lapidar erscheinen, aber jenen, die auf Hilfe angewiesen sind, viel bedeuten. Werden sie gefragt, ob sie bzw. welche Unterstützung sie brauchen, hilft ihnen das, ihre Selbstbestimmtheit und Eigenständigkeit zu wahren. Die Entscheidung über die angebotene Hilfe liegt bei ihnen. An dieser Stelle wird deutlich, dass Care in entscheidendem Maße auch Fragekultur ist.

Care als Sorgeskultur und Fragekultur

Im Zuge der Beschäftigung mit der „Apfelschälerin“ wurden die Schüler*innen aufgefordert, sich in die Rolle des Kindes zu versetzen. Rund die Hälfte von ihnen formulierte Fragen wie: „Was ist los Mama? Wieso schaust du so traurig aus?“, „Was macht sie [...], und warum bemerkt sie mich nicht?“, „Geht es dir auch gut? du siest traurig aus.“ (Schweiger, 2022) Immer wieder wurden in den Aussagen Sorge, Unsicherheit und Irritation zum Ausdruck gebracht und die Mutter auf ihr Befinden angesprochen. Die Schüler*innen machten ganz selbstverständlich das, was Parzival in Bezug auf seinen kranken Onkel, den König Anfortas, erst nach Jahren des Lernens tat: „Oheim, was fehlet dir?“ (Wolfram von Eschenbach 795, 29 zit. n. Projekt Gutenberg, o.J.) Diese schlichte Frage brachte dem König die erhoffte Erlösung.

Wofür die Hauptfigur im *Versepos* aus dem Hochmittelalter lange gebraucht hat und was den meisten Kindern hingegen leicht über die Lippen kommt, scheint auch nicht wenigen Erwachsenen schwerzufallen. So rät der Leiter des Kriseninterventionszentrums in Wien, der Psychiater Thomas Kapitany, gefragt, was „jeder von uns machen [kann], wenn Angehörige oder Freunde in Lebenskrisen geraten“ (*Profil*, 18.11.2022): „Wenn man sich Sorgen macht, sollte man das ansprechen. ‚Ich weiß, du hast eine schwere Zeit. Darum möchte ich dich fragen, wie du zurechtkommst.‘ [...] Es ist ein Mythos, zu glauben, dass jemand durch diese Frage auf schlechte Ideen kommt. Im Gegenteil. Erst dadurch eröffnen wir die Chance auf Hilfe. Das Thema nicht anzusprechen, kann dazu führen, dass Menschen sich weiter zurückziehen“ (ebd.). Genau dieses Versäumnis hat die österreichische Schriftstellerin Ingeborg Bachmann im Entwurf einer (fiktiven?) Rede an ihre Ärzte diesen vorgeworfen: „niemand hat mich gefragt: was haben Sie denn, warum sind Sie so elend. Niemand“ (zit. n. *Wiener Zeitung*, 10.9.2017).

Sorgeskultur steht somit in engem Zusammenhang mit Fragekultur. Die ‚richtigen‘ Fragen zu stellen und Worte zu finden, mag schwerfallen, sie dennoch zu äußern, sollte eine Selbstverständlichkeit sein.⁷ Gleiches gilt für die Bereitschaft, seinem Gegenüber ein offenes Ohr zu schenken und eine Zuhörkultur zu pflegen.

Dass Werke der bildenden Kunst zum Fragen, Nach- und Überdenken auf besondere Weise anregen, konnte im Beitrag hoffentlich ebenso gezeigt werden wie der Umstand, dass Sorgeskultur alle Lebensbereiche umfasst. Sie durchdringt und verbindet Privates, Öffentliches und Politisches. In Familien, Schulen, Gesellschaften, in den Wissenschaften und in der Politik agieren stets Individuen, die gesehen, gehört, verstanden und umsorgt werden wollen. Dazu müssen sie selbst bereit sein, andere zu sehen, hören, verstehen und umsorgen. Das kleine Mädchen auf dem Bild „Die Apfelschälerin“ macht es uns vor. Sein rührend-aufmerksamer Blick auf seine Mutter soll uns Wegweiser sein für ein achtsames und sorgendes Miteinander.

Museum Belvedere

Museum und Schule: [belvedere.at/schule](https://www.belvedere.at/schule)

Online-Sammlung: sammlung.belvedere.at/

Literaturverzeichnis

Barnebys (20.8.2019). Ferdinand Georg Waldmüller: Der Rebell im Biedermeiergewand.

<https://www.barnebys.de/blog/das-%C5%93uvre-des-1793-in-wien-geborenen-ferdinand-georg>, Stand vom 22. November 2022.

Belvedere (o.J.a). Museum und Schule. <https://www.belvedere.at/schule>, Stand vom 22. November 2022.

Belvedere (o.J.b). Online Sammlung. „Geburt Mariens.“ <https://sammlung.belvedere.at/objects/3659/geburt-mariens?ctx=ecfde0bbc309312db5848905d70bc42acdf00029&idx=1#mediaoverlay>, Stand vom 22. November 2022.

BMBWF (o. J.). Unterrichtsprinzipien. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html>, Stand vom 22. November 2022.

BMBWF (2022). Schule trifft Wissenschaft. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/in-fomail/wts>, Stand vom 22. November 2022.

Böckler-Raettig, A. (2019). *Theory of Mind*. Ernst Reinhardt/UTB.

Der Standard (3.3.2006). Kleinkinder sind hilfsbereit - auch ohne besondere Erziehung.

<https://www.derstandard.at/story/2363913/kleinkinder-sind-hilfsbereit---auch-ohne-besondere-erziehung>, Stand vom 22. November 2022.

Die Presse (30.10.2022). Anfeindungen: Plattform will Wissenschaftlern helfen. <https://www.diepresse.com/6209573/anfeindungen-plattform-will-wissenschaftlern-helfen>, Stand vom 22. November 2022.

Die Presse (24.11.2022). Demokratie-Index: Österreich hat Nachholbedarf bei Transparenz und Kontrolle. <https://www.diepresse.com/6219659/demokratie-index-oesterreich-hat-nachholbedarf-bei-transparenz-und-kontrolle>, Stand vom 24. November 2022.

- Die Zeit* (10.9.2022). Verquerte Welt. Ein Gastbeitrag von Florian Aigner. <https://www.zeit.de/2022/37/querdenker-oesterreich-wissenschaftsfeindlichkeit-verschwörungstheorien>, Stand vom 22. November 2022.
- Hamlin, J., Wynn, K. & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature* 450, 557–559. <https://doi.org/10.1038/nature06288>, Stand vom 22. November 2022
- Hübl, M. (3.5.2020). Egon Schiele – Mutter mit zwei Kindern III im Belvedere Wien. <https://www.museumsfernsehen.de/egon-schiele-mutter-mit-zwei-kindern-iii-im-belvedere-wien/>, Stand vom 22. November 2022.
- Krall, R. & I. Neuffer-Hoffmann (2011). *Das Kind und sein Alltag im Wandel der Jahrhunderte. Ein Leitfaden für einen Museumsbesuch im Kunsthistorischen Museum. Schultyp: Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik, Volksschule*, hrsg. v. S. Haag, KHM Wien. Wien: Druckerei Walla. https://www.khm.at/fileadmin/_migrated/downloads/neu_daskind_72_Nov2011.pdf, Stand vom 22. November 2022.
- Le Monde* (14.2.2022). Le raisonnement scientifique qui se cache derrière le covid-scepticisme. <https://www.lemonde.fr/blog/binaire/2022/02/14/le-raisonnement-scientifique-qui-se-cache-derriere-le-covid-scepticisme/>, Stand vom 22. November 2022.
- Le Monde* (22.6.2022). La parole publique des chercheurs, enjeu d'intégrité scientifique. https://www.lemonde.fr/sciences/article/2022/06/22/la-parole-publique-des-chercheurs-enjeu-d-integrite-scientifique_6131542_1650684.html, Stand vom 22. November 2022.
- Liessmann, K.P. (19.11.2021). Die Wissenschaft und ihre Feinde. *Wiener Zeitung*. <https://www.wienerzeitung.at/meinung/glossen/2128221-Die-Wissenschaft-und-ihre-Feinde.html>, Stand vom 22. November 2022.
- Ligresti, V. (21.11.2022). Wie man jemanden mit einer schweren Depression unterstützen kann. *Vice*. https://www.vice.com/de/article/j54g33/wie-man-jemanden-mit-einer-schweren-depression-unterstuetzen-kann?utm_source=pocket-newtab-global-de-DE, Stand vom 22. November 2022.
- Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie (o. J.). Eye-Tracking. <https://www.eva.mpg.de/de/vergleichende-kulturpsychologie/forschungsinfrastruktur/wolfgang-koehler-primatenforschungszentrum/technik/eye-tracking/>, Stand vom 22. November 2022.
- Münkler, H. (2022). *Die Zukunft der Demokratie*. Brandstätter.
- Neue Zürcher Zeitung* (26.6.2021). Wissenschaftsskepsis ja – aber bitte die richtige. <https://www.nzz.ch/wissenschaft/coronakrise-wissenschaftsskepsis-ja-aber-bitte-richtig-ld.1625540?reduced=true>, Stand vom 22. November 2022.
- Ö1 (18.11.2022). Kontext – Sachbücher und Themen. Gestaltung: Wolfgang Ritschl. „Die Zukunft der Demokratie“: Herfried Münkler über Populisten, Autokraten und eine politisch lethargische Bürgerschaft. <https://oe1.orf.at/player/20221118/698264>, Stand vom 22. November 2022.
- ÖAW (31.10.2022). ÖAW startet Anlaufstelle für angefeindete Wissenschaftler:innen. <https://www.oeaw.ac.at/news/oeaw-startet-anlaufstelle-fuer-angefeindete-wissenschaftlerinnen>, Stand vom 22. November 2022.
- ORF (3.4.2022). Polaschek will gegen Wissenschaftsskepsis vorgehen. <https://orf.at/stories/3257512/>, Stand vom 22. November 2022

ORF (31.10.2022). Angefeindete Forschende: Portal „Science Care“ startet. <https://orf.at/stories/3291563/>, Stand vom 22. November 2022.

Profil (18.11.2022). Psychiater zu Suizid: „Besser, man fragt einmal mehr nach“. Interview von Edith Meinhart mit Thomas Kapitany. <https://www.profil.at/oesterreich/psychiater-zu-suizid-besser-man-fragt-einmal-mehr-nach/402224703>, Stand vom 22. November 2022.

Projekt Gutenberg (o.J.). Wolfram von Eschenbach: „Parzival und Titurel“. <https://www.projekt-gutenberg.org/eschenba/parztitu/parzi16.html>, Stand vom 22. November 2022.

Schmidt, R. (2016). *Mit Kunstwerken zum Denken anregen. Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule*. Kopaed.

Schweiger, C. (2022). »Die Dusterfrau«. Eine empirische Studie zur Bildkompetenz im Kunstunterricht. Wie Schüler*innen dritter und vierter Klassen in der Primarstufe ein historisches Gemälde wahrnehmen, beschreiben, deuten und beurteilen. *R&E Source* 17. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1070>, Stand vom 22. November 2022.

Süddeutsche Zeitung (17.5.2010). Säuglinge erkennen, wer ein Freund ist. <https://www.sueddeutsche.de/wissen/fruehkindliche-entwicklung-saeuglinge-erkennen-wer-ein-freund-ist-1.347773>, Stand vom 22. November 2022.

Taschwer, K. (10.11.2021). Österreichs fatale Wissenschaftsskepsis. *DerStandard*. <https://www.derstandard.at/story/2000131037835/oesterreichs-fatale-wissenschaftsskepsis>, Stand vom 22. November 2022.

The New York Times (7.11.2021). How Covid raised the stakes of the war between faith and science. Opinion Tish Harrison Warren. <https://www.nytimes.com/2021/11/07/opinion/faith-science-covid.html>, Stand vom 22. November 2022.

Warneken, F. & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science* 311, 1301-1303. DOI: 10.1126/science.1121448, Stand vom 22. November 2022.

Welt (21.11.2007). Babys bevorzugen hilfsbereite Menschen. <https://www.welt.de/wissenschaft/article1386321/Babys-bevorzugen-hilfsbereite-Menschen.html>, Stand vom 22. November 2022.

Wiener Zeitung 10.9.2017). Fragmente einer Leidensgeschichte. <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/kultur/literatur/915556-Fragmente-einer-Leidensgeschichte.html>; Stand vom 22. November 2022.

Wiener Zeitung (4.1.2022). Die Sache mit der Wissenschaftsfeindlichkeit. Gastkommentar von Wolfram Patzer. <https://www.wienerzeitung.at/meinung/gastkommentare/2133246-Die-Sache-mit-der-Wissenschaftsfeindlichkeit.html>, Stand vom 22. November 2022.

Anmerkungen

¹ Um einen authentischen Eindruck der Aussagen zu vermitteln, werden Rechtschreib-, Grammatik- und sonstige Fehler weder kenntlich gemacht noch ausgebessert.

² Auch wenn folgender vernichtende Befund gefällt wird: „Österreich weist bei [...] [einer] Umfrage [...] [zum] Interesse an Wissenschaft und Technologie, beim Wissen über Wissenschaft, bei der Wertschätzung von Wissenschaft oder beim Vertrauen in sie im EU-Vergleich einigermaßen katastrophale Werte auf“ (Taschwer, 10.11.2021).

³ „Science Care“ lautet der Name einer Plattform der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (ÖAW), die Ende Oktober 2022 als „Anlaufstelle für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die – allen voran in sozialen Netzwerken – bedroht und beschimpft werden“ (ORF, 31.10.2022) vorgestellt wurde. Sorgeskultur als Wissenschaftsprinzip erfährt somit eine doppelte Aufladung. Wissenschaft ist nicht nur gefordert, im konsensualen Einvernehmen mit gesellschaftlichen Gegebenheiten und Erfordernissen zu agieren, sie muss gewissermaßen auch sich selbst vor irrationalen Vereinnahmungen und Angriffen schützen.

⁴ Von einer „abschüssige[n] Linie der Demokratie“ (Ö1, 18.11.2022) spricht der deutsche Politikwissenschaftler Herfried Münkler aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, weil die „Voraussetzung für Demokratie, nämlich Meinungen, Auffassungen wahrzunehmen, Informationen zu verarbeiten, nicht mehr erfolgt“ (ebd.). Es geht somit wesentlich darum, die Medienkompetenz der Bürger*innen zu stärken, nachdem an dieser die Zukunft der Demokratie hängt (ebd.). Dass auch die Politik gefragt ist, weil „Österreichs Demokratie [...] deutlichen Nachholbedarf bei Transparenz und Kontrolle [hat], zeigt der neue Demokratie-Index“ (*Die Presse*, 24.11.2022).

⁵ „Die Wissenschaftler ließen im Experiment Gegenstände außerhalb ihrer eigenen Reichweite zu Boden oder in eine Kiste mit Klappdeckel fallen und versuchten dann erfolglos, die Gegenstände wiederzubekommen. Die Kleinen hoben die Gegenstände tatsächlich innerhalb kürzester Zeit auf und brachten sie den Forschern. Die Studie zeigt den Wissenschaftlern zufolge erstmals, dass auch Kleinkinder ohne besondere Erziehung zu helfen bereit sind, auch wenn sie selbst davon nicht profitierten“ (*Der Standard*, 3.3.2006).

⁶ Das belegen Eyetracking-Studien zum Blickverhalten Erwachsener (Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie, o.J.).

⁷ Diese Einstellung findet sich auch in Ratschlägen zum Umgang mit Depressiven: „Menschen mit Depressionen fällt es oft schwer, von sich aus jemanden zu kontaktieren. Stattdessen solltest du versuchen, Einfühlungsvermögen zu zeigen. Melde dich regelmäßig bei der Person, frag sie, was sie denkt [...]. Du kannst auch nachfragen, ob du irgendetwas für sie tun kannst – auch in praktischer Hinsicht wie Aufräumen oder Einkaufen“ (Ligresti, 21.11.2022).

Autorin

Christina Schweiger, MMag. Dr.,

Leiterin Zentrum Kultur-Schule, Hochschullehrende und Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Bereich Kunstpädagogik; Publikationen in Zeitschriften und Sammelbänden zu Bildkompetenz und bildender Kunst im Kunstunterricht.

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

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Natur & Kultur VIII

Care for the Planet als kulturelle Aufgabe der Schule im Anthropozän

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a283>

Kann man einen Planeten lieben? Oder können wir unsere Fürsorge und Zuneigung nur auf Lebewesen richten? Aber ist der Planet Erde, der uns alles, was wir zum Leben brauchen, zur freien Verfügung stellt, nicht auch ein lebendiger Organismus? Und wie verändert diese ungewohnte Perspektive den Blick auf das Wissen, das über ihn in der Schule vermittelt wird? Bietet die Schule überhaupt Erfahrungsräume für Empathie – für „Care for the Planet“? Ein Plädoyer für kulturelle Nachhaltigkeit als Schulentwicklungsaufgabe.

Berühmte Kunstwerke sind zur Zielscheibe von Klimaaktivist*innen geworden: Sie werfen Kartoffelpüree auf Claude Monets Gemälde „Getreideschober“ im Potsdamer Museum Barberini, Tomatensuppe auf Vincent van Goghs „Sonnenblumen“ in der Londoner National Gallery, schwarzes Öl auf Gustav Klimts Bild „Leben und Tod“ im Wiener Leopold Museum. Die ‚Naturmaterialien‘, die für die Attacken verwendet werden, verursachen an den durch Glas geschützten Kunstwerken keinen ernsthaften Schaden. Dennoch ist die Erschütterung groß: Klimasorge statt Kulturgüter, kann das sein? In extremer Weise führen uns die Aktionen vor Augen, welche Bedeutung die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit hat. Diese verdeutlicht die enge Verbindung von Wissen, Werten, Emotionen, die für die Schule als Kulturinstitution von zentraler Bedeutung ist: denn hier treten sie miteinander in Beziehung, in einem Prozess, den wir ‚Bildung‘ nennen. Der folgende Beitrag zeigt am Beispiel „Care for the Planet“ auf, welche Erfahrungsräume die Schule dafür zur Verfügung stellen kann. Die Schulleitung ist als Türöffnerin die Ermöglicherin kultureller Nachhaltigkeit.

Das Anthropozän kommt in die Schule

Wenn in dieser Überschrift das Anthropozän wie ein lebendiges Wesen dargestellt ist, das sich auf den Weg macht, um in die Schule zu gehen, lernend am Unterricht teilzunehmen und an der Schulgemeinschaft teilzuhaben, um schließlich in der Schule „anzukommen“, so sind damit Grundprinzipien des Geschichtenerzählens aufgerufen: Eine Figur bewegt sich in Zeit und Raum eines Handlungsgeschehens, das den meisten Menschen aus eigener kindlicher und jugendlicher Erfahrung bekannt ist. Es werden individuelle Erinnerungen geweckt, an Räume, Menschen, Situationen, Gefühle, die aber auch Teil des kulturellen Gedächtnisses einer (z.B. regional, generationell, sprachlich geformten) Gemeinschaft sind. Die mit dem „In-die-Schule-Kommen“ verbundenen Vorstellungen sind kulturell geprägt.

Das Anthropozän zu anthropomorphisieren, ist ein rhetorisches Mittel des Storytellings, das sich diese kulturelle Prägung zunutze macht, um die Vorstellungskraft zu aktivieren, Emotionen wachzurufen, subjektive Beteiligung zu provozieren. Storytelling eröffnet narrative Wege der Wissenschaftskommunikation. Denn das Anthropozän ist keine Figur; es ist ein geologischer Fachbegriff für ein Erdzeitalter und ein wissenschaftliches, transdisziplinäres Konzept der Umwelt-/Geistes-Wissenschaften (Environmental Sciences resp. Environmental Humanities). Als solches stellt es selbst ein Narrativ dar, indem es den Menschen (griech. *ánthropos*, vgl. Lošek, 2022) an seine Verantwortung als geologischen, d.h. weltverändernden, Faktor in einem erdsystemaren Geschehen gemahnt, in dem er selbst doch nur „Teilnehmer an Netzwerken sehr unterschiedlicher Handlungsträger [ist], die Pflanzen, Tiere, Landschaften, Ressourcen, Atmosphären und Dinge umfassen“ (Horn, 2017, S. 9).

Das Anthropozän erweist sich als impulsgebender Denkraum – nicht nur für ein Neudenken der Mensch-Umwelt-Beziehungen, sondern für damit verbundene transformative Bildungsprozesse zur Nachhaltigkeit.¹ Als Lebenslernraum ist Schule der Ort, an dem Nachhaltigkeitskompetenzen erworben werden. Diese machen uns die Notwendigkeit bewusst, mit den natürlichen und nichtnatürlichen Ressourcen in der Gegenwart sorgsam, empathisch und mitverantwortlich umzugehen und helfen uns, der Zukunft im Zeichen des Klimawandels resilient und lösungsorientiert begegnen zu können.

WErde wieder wunderbar: Mut machen!

Kulturelle Bildung mit ihrem kreativen Potenzial spielt eine Schlüsselrolle bei der nachhaltigen Neugestaltung der Mensch-Natur-Beziehungen im Anthropozän. Der kreative Zugang über Sprache, Literatur, Kunst schafft eine inklusive Vielfalt an Möglichkeiten für gelingende Wissenschaftskommunikation, um die notwendige Wissensbasis zu schaffen. Denn mithilfe von Visualisierungen und Narrationen können komplexe Stoffkreisläufe und die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Natur, Kultur und Technik verständlich gemacht werden. Dieses Verstehen ist eine wichtige Voraussetzung, um die Zukunft gemeinsam und für alle nachhaltig gestalten zu können. Es wirkt Zukunftsangst und Klimagesorge entgegen, indem es die Möglichkeiten individuellen und gemeinsamen Handelns für die Umwelt sichtbar macht.



Abbildung links: Melanie Laibl & Corinna Jegelka (2022). *WERde wieder wunderbar. 9 Wünsche fürs Anthropozän. Ein Mutmachbuch*. Mit einem Geleitwort von Reinhold Leinfelder. Edition Nilpferd im G&G Verlag. | Abbildung rechts: Die Handreichung für Pädagog*innen steht zum freien Download auf der Webseite zum Buch zur Verfügung: www.werdewiederwunderbar.com

Wie das möglich wird, zeigen Kinderbuchautorin Melanie Laibl und Illustratorin Corinna Jegelka in ihrem Buch *WERde wieder wunderbar. 9 Wünsche fürs Anthropozän. Ein Mutmachbuch* (Edition Nilpferd im G&G Verlag, 2022).² Um Kindern zu erklären, was das Anthropozän ist und was es mit ihnen zu tun hat, nutzen sie in ihrem erzählenden Sachbilderbuch verschiedene Erzählebenen in Texten und Bildern:

- In einem Comic wird erzählt, wie die Klasse 3b der Paul-Crutzen-Schule einem außerirdischen Austauschschüler erklärt, was unseren Planeten lebenswert macht.
- Im Sachtext wird anschaulich erläutert, was das Anthropozän, das „Zeitalter des Menschen“, ist und worauf es für unseren Planeten zu achten gilt, damit wir nicht selbst unsere Lebensgrundlagen zerstören, in neun „Welten“ als Lebenswelten: Boden, Wasser, Luft, Feuer, Licht, Schall, Pflanzen, Tiere, Menschen.
- In Grafiken, Zeitleisten, Skalen werden Stoffkreisläufe und Nutzungszusammenhänge veranschaulicht und durch Zusatzinfos ergänzt.
- Wortwolken und Bilder laden neben der Wissensvermittlung zum Philosophieren und Träumen ein und regen „zum eigenständigen (Weiter-)Denken an“ (Melanie Laibl, in Sippl, 2022a)



„Das Zeitalter des Menschen“ | Abbildung aus: Melanie Laibl & Corinna Jegelka: *WErde wieder wunderbar*. Mit einem Geleitwort von Reinhold Leinfelder. Edition Nilpferd im G&G Verlag, 2022, hier: S. 12/13. www.werdewiederwunderbar.com

Die Autorin formuliert neun konkrete „Wünsche fürs Anthropozän“, die Mut machen und zum Mitmachen einladen, denn: „Jede kleine Entscheidung, jede kluge Idee kann und wird etwas bewegen. Wie ein Steinchen, das ins Wasser fällt und dabei weite Kreise zieht.“ (Laibl & Jegelka, 2022, S. 56)

In ihren Lesungen und Workshops erlebt Melanie Laibl, wie besorgt Kinder um den Planeten sind und wie wichtig es ist, ihre Sorge in ein wünsche-wirksames Tun umzuleiten.³ Die kreative Auseinandersetzung – lesend, erzählend, darstellend, musizierend, gestaltend, malend, schreibend – spielt für ein „Care for the Planet“ eine bedeutsame Rolle, trägt sie doch dazu bei, Wissen, Werte, Emotionen miteinander in Beziehung zu setzen, Perspektivenwechsel, Empathie und subjektive Involviertheit zu ermöglichen.



„Die Zukunft des Planeten liegt in unserer Hand.“ | Foto: Melanie Laibl, beim Workshop für Kinder zum Bilderbuch *WErde wieder wunderbar* auf der Buch Wien im November 2022.

Im Schwerpunkt Kulturpädagogik des Studiums Lehramt für Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich haben die Studierenden über 50 Praxisbeispiele konzipiert, die Anregungen für fächerverbindendes Lernen mit dem Bilderbuch *WErde wieder wunderbar* in allen Lernbereichen der Primarstufe geben, aber auch literarisches Lernen fokussieren. Die Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs)⁴ sind in jedem Beispiel miteinbezogen. Die Praxisbeispiele stehen als Handreichung für Pädagog*innen zum freien Download zur Verfügung.⁵

Kulturelle Nachhaltigkeit als Bildungskonzept

Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich erkundet das Potenzial von kultureller Nachhaltigkeit als Bildungskonzept für die gesellschaftliche Transformation in mehreren Projekten. Diese sind von Fragen geleitet, die den Transfer von der Theorie zur hoch-/schulischen Praxis fokussieren:

- Welche Bilder und Erzählungen helfen dabei, komplexe Zusammenhänge (z.B. Stoffkreisläufe, von lokal bis global) zu veranschaulichen?
- Welche kreativen, kognitiven, emotionalen, ästhetischen Zugänge ermöglichen ein Verständnis von Faktenwissen, das wiederum ein Neudenken der Mensch-Natur-Beziehung im Anthropozän ermöglicht?
- In welcher Weise können kulturelle Praktiken (wie Lesen, Schreiben, Erzählen, Gestalten, Darstellen, analog und digital) im partizipativen Miteinander Kreativität und Empathie fördern, zu Wertebildung und Mitverantwortung beitragen?

Ausgangspunkt ist das Verständnis von kultureller Nachhaltigkeit als Querschnittsthema, „weil jede Art der Thematisierung immer kulturell vermittelt ist, d.h. auf bestimmten Wahrnehmungsmustern, Erkenntnismethoden, Wissensbeständen und Werten beruht“: „Kultur [ist] damit der zentrale Faktor, wie Werte gebildet und vermittelt werden“ (Rippl, 2022, S. 38). Werteerziehung ist ein unverzichtbares Bildungsziel, so Sabine Anselm, Leiterin der Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrerbildung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, und daher von besonderer Bedeutung in der Pädagog*innenbildung:

Werteerziehung als Vermittlung von Wertereflexionskompetenz ist eine der vornehmsten Aufgaben der Schule und ein Auftrag aller Fächer. Damit ein professioneller Umgang mit ethischen Fragestellungen im Unterricht eingeübt werden kann, bedarf es geeigneter Lerngelegenheiten bereits während der universitären Lehrerbildung wie auch im späteren Verlauf der Berufsbiografie von Lehrenden. Nur so können ein ausgeprägtes Wertebewusstsein gebildet und eine einschlägige Methodenkompetenz erworben werden – nicht als lästiges Additum, sondern als integrativer Bestandteil des jeweiligen Faches. (Anselm, 2021, S. 14)

Hier wird deutlich, dass „Care for the Planet“ als kulturelle Aufgabe der Schule einerseits erfordert, dass das notwendige Faktenwissen über die Verwobenheit von Mensch und Natur, Kultur und Technik im Anthropozän auf eine verständliche und anschauliche Weise vermittelt wird, die ein Verstehen der komplexen Wechselbeziehungen ermöglicht. Andererseits erfor-

dert es ein Wertebewusstsein der Pädagog*innen, die über ihre eigene Haltung und Einstellung gegenüber den Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) ein ökologisches Bewusstsein der Schulgemeinschaft fördern.

CultureNature Literacy

Was Anthropozänkompetenz ist und wie sie auf dem Weg der Schulentwicklung vermittelt werden kann, erkundet ein Team aus neun europäischen Projektpartnern im Erasmus+-Projekt *CultureNature Literacy: Schulische Schlüsselkompetenzen für Zukunftsgestaltung im Anthropozän*.⁶ Natur und Kultur nicht als Gegensatz, sondern als Einheit zu verstehen, stellt den Grundgedanken dar. Welche Lehr-Lernprozesse dieses Verständnis fördern, ökologisches Bewusstsein wecken und kulturelle Nachhaltigkeit vermitteln können, wird anhand von Beispielen für die pädagogische Praxis erforscht. Und weil Lernen und Lehren für die Entwicklung der Menschheit grundlegende kulturelle Praktiken sind, stellt das Konzept *CultureNature Literacy* die Natur-Kultur-Beziehung auf den Kopf (,KulturNatur‘ statt ,NaturKultur‘) und fokussiert schulische Literalität. Für diese Literalität ist der „Zusammenhang von Lesefähigkeit und Verstehen“ wesentlich, denn „gesellschaftlich partizipatives Handeln und die dazu erforderlichen Kompetenzen [sind] auf lesendes und interpretierendes Verstehen der Wirklichkeit und der uns umgebenden Welt angewiesen“ (Brune, 2020, S. 26).

Im Rahmen des Projekts wird ein Handbuch entwickelt, das zum einen die konzeptuelle Grundlegung vorstellt, vor allem aber als Leitfaden zur Übersetzung des Konzepts in die Unterrichtspraxis dienen wird. „Care for the Planet“ als kulturelle Aufgabe der Schule wird hierbei als ein Beispiel dienen, wie das Konzept einer *CultureNature Literacy* als Anthropozänkompetenz ein Thema von Schulentwicklung werden kann. Damit SDG 4, „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“⁷, schulische Wirklichkeit wird.

„Es wird einmal ...“: Sparkling Science

Kulturelle Nachhaltigkeitsforschung steht auch im Zentrum des Sparkling-Science-Projekts *„Es wird einmal ...“: Wertstoffgeschichten erzählen für Zukünfte im Anthropozän*.⁸ Das Besondere dabei: Volksschüler*innen aus Niederösterreich sind die Forscher*innen. Als Citizen Scientists erforschen sie, wie Ressourcennutzung im Kreislauf gelingen kann: wenn wir den Boden als einen Schatz verstehen, der nicht nur als Ressource zu heben, sondern nachhaltig zu pflegen ist; wenn aus Rohstoffen erzeugte Dinge nicht als Plastikmüll entsorgt, sondern als Wertstoffe wiederverwendet werden. Als Zukunftsforscher*innen erkunden sie das Wissen über regionale Rohstoffe an ihren Schulstandorten (z.B. Kohle, Graphit, Kies, Stein, Sand, Holz) und erforschen, wie die Menschheits- als Energiegeschichte für die Zukunft neu geschrieben werden kann.



„Es wird einmal ...“: Fünf Volksschulen aus Niederösterreich beschäftigen sich im Sparkling-Science-Projekt mit der Sichtweise von Rohstoffen als Wertstoffen. | Abbildung: Projektlogo von Ronja Grossar, Institute of Design Research Vienna

Ihre Forschungsmethode ist die Zukunftswerkstatt mit ihren drei Phasen (vgl. Hamann et al., 2017, S. 12–17), die für die Volksschule adaptiert werden. In der ersten Phase, der Märchenwerkstatt, richten die Schüler*innen den Blick auf Wertstoffe in Märchen: wenn die sieben Zwerge Kohle abbauen, Rumpelstilzchen Stroh zu Gold spinnen lässt und Rotkäppchen sich nicht nur um die Großmutter, sondern auch um den Wald und den Wolf sorgt. Mit dieser neuen Perspektive gehen sie in die zweite Phase – die Kreislaufwerkstatt – und sammeln Wissen über Rohstoffe als Wertstoffe: durch Exkursionen zu Lagerstätten, Interviews mit Expert*innen und Einblicke in Weiterverarbeitungsprozesse. In der dritten Phase, der Zukunftswerkstatt, schreiben sie die Märchen neu: „Es wird einmal ...“. Die nachhaltigen Wertstoffgeschichten, die dabei entstehen, sind Zukunftserzählungen: neue Geschichten von einem Leben in der Kreislaufgesellschaft. Ihr Forschungsprozess wird begleitet von den wissenschaftlichen Kooperationspartnern in diesem Sparkling-Science-Projekt: der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, der Montanuniversität Leoben, dem Institute of Design Research Vienna, der Ludwig Boltzmann Gesellschaft – Open Innovation in Science Center.

Die Schüler*innen verbinden im Forschungsprozess Wissen, Werte, Emotionen: Sie lernen kennen, wie Wissenschaft funktioniert, welchen Wert alle Dinge in der Wertschöpfungskette haben und wie bedeutsam wertschätzendes Handeln für die Umwelt ist, für jede*n Einzelne*n und für alle Lebewesen auf dem Planeten Erde. „Care for the Planet“ wird für die Schulen, die an diesem Sparkling-Science-Projekt teilnehmen, zu einem spannenden Schulentwicklungsprozess. Denn Wissenschaftskommunikation, die solchermaßen zu einem Erlebnis wird, trägt zur ökologischen Bewusstseinsbildung der Schulgemeinschaft bei.

Zukunft lernen und lehren: Mensch-Natur-Beziehungen in Schule und Unterricht gestalten

Das Recht auf eine saubere, gesunde und nachhaltige Umwelt ist seit 2021 ein Menschenrecht.⁹ Mensch-Natur-Beziehungen in Schule und Unterricht zukunftsorientiert und nachhaltig gestalten zu können, wird in diesem Kontext zu einem notwendigen Aspekt von pädagogischer Professionalisierung. Die Pädagogische Hochschule Niederösterreich bietet deshalb ab dem Wintersemester 2023/24 den Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Zukunft lernen und lehren“ an.¹⁰ Er orientiert sich am Europäischen Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit *GreenComp* (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022) zur Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen.

Die Absolvent*innen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss erwerben in projektorientierten Lernprozessen praktisches Handlungswissen und theoretisches Grundlagenwissen, um an den eigenen Schulstandorten Lehr-Lernprozesse für kulturelle Nachhaltigkeit zu initiieren und zu begleiten, die Lernenden helfen, eine zukunftsbejahende Beziehung zu Natur und Umwelt entwickeln zu können. Als Expert*innen für Wissenschaftskommunikation stärken sie an ihren Schulen Demokratiebewusstsein und Wissenschaftsverständnis. Als Botschafter*innen für kulturelle Nachhaltigkeit begleiten sie gemeinsam mit den Schulpartnern den gesellschaftlichen Wandel im Sinne der „Green Transition“¹¹ an Schulen.

Die vier inhaltlichen Module des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss sind den Dimensionen Zeit, Raum, Materie, Wissen gewidmet: Mit jeder dieser Dimensionen steht der Mensch in enger Verwobenheit und Wechselwirkung. Das Anthropozän (siehe oben im Abschnitt „Das Anthropozän kommt in die Schule“) wird auf diese Weise als Denkraum für Lernen und Lehren genutzt (vgl. Leinfelder, 2020a, 2020b). Für die Schule ist das Anthropozän somit in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Es veranschaulicht die lebensweltliche Alltagsrelevanz des aktuellen Standes der Wissenschaft, und es schafft und stärkt eine (lokale bzw. globale) Gemeinschaft, die gemeinsam Zukunft gestaltet. Das Anthropozän ist das Narrativ der Zukunftsschule (vgl. Sippl, 2022b).

„Care for the Planet“ als kulturelle Aufgabe der Schule im Anthropozän wird von Pädagog*innen und Schulleiter*innen gestaltet, die

- über Nachhaltigkeitskompetenzen verfügen und diese in schulischen bzw. pädagogischen Kontexten für Kinder und Jugendliche aufbereiten können,
- methodisch-didaktische Konzepte kennen, mittels deren sie Lernende mit kreativ-künstlerischen, spielerischen, thematisch an der Lebenswelt orientierten Zugängen darin unterstützen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen für nachhaltiges, zukunftsorientiertes Denken und Handeln zu entwickeln.

Die Absolvent*innen des Hochschullehrgangs sind qualifiziert, im Rahmen der Unterrichts- und Schulentwicklung die Nachhaltigkeitsziele an österreichischen Bildungsinstitutionen zu implementieren und dadurch die gesamtgesellschaftliche Entwicklung zu Nachhaltigkeit zu

fördern. Der Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Zukunft lernen und lehren: Mensch-Natur-Beziehungen in Schule und Unterricht gestalten“ bietet die Möglichkeit zur entsprechenden Professionalisierung, um globale Herausforderungen im schulischen Kontext faktenbasiert, kritisch reflektiert, kreativ-künstlerisch und zukunftsorientiert thematisieren zu können.

Care for the Planet

Kann man einen Planeten lieben? Oder können wir unsere Fürsorge und Zuneigung nur auf Lebewesen richten? Aber ist der Planet Erde, der uns alles, was wir zum Leben brauchen, zur freien Verfügung stellt, nicht auch ein lebendiger Organismus?

Diese vielleicht ungewohnte Perspektive verändert den Blick auf das Wissen, das über den Planeten Erde in der Schule vermittelt wird. Dieses Wissen braucht Vernetzung: Es geht darum, das große Ganze – den Planeten als Lebensraum und unser folgenschweres Wirken als geologischer Faktor – zu verstehen. Dieses vernetzte Wissen und das daraus resultierende Verstehen können die Grundlage für wachsende Wertschätzung sein. Denn der Planet als unser Lebensraum braucht unsere Liebe und Fürsorge. Denn wir brauchen den Planeten als gesunden, funktionierenden Lebensraum.

„Care for the Planet“ ist also im besten Fall ein wechselseitiges Geben und Nehmen, wie es dem Gedanken der Für-Sorge inhärent ist – wenngleich in diesem Fall mit einer abstrakten Größe auf der einen Seite. Als kulturelle Aufgabe der Schule gilt es, Erfahrungsräume bereitzustellen, welche diese Abstraktheit reduzieren und Empathieempfinden für einen komplexen Organismus, unseren Heimatplaneten Erde, ermöglichen. Dafür ist das In-Beziehung-Treten mit den existenziellen Bedingungen für menschliches und nichtmenschliches Leben auf der Erde ein wichtiger Schritt: Atemluft, Trinkwasser, Nahrung, Wärme, ein Dach über dem Kopf, Arbeit, Frieden. Die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit erlebbar zu machen, im täglichen Unterrichtsgeschehen, im schulischen Miteinander, im kollegialen Füreinander, erweist sich als zentrale Aufgabe für Schule im Anthropozän.

Literaturverzeichnis

Anselm, Sabine (2021). Umgang mit Fragen der Werteerziehung. Anmerkungen zu einem unverzichtbaren Bildungsziel. *#schuleverantworten 2021_2*, 7–14. DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i2.a79>

Bianchi, Guia; Pisiotis, Ulrike & Cabrera, Marcelino (2022). *GreenComp – der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*. Redaktion: M. Bacigalupo & Y. Punie, EUR 30955 DE, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, 2022. DOI: 10.2760/161792, JRC128040

Brune, Carlo (2020). *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Transcript.

Hamann, A.; Baganz, C.R.; Kirstein, J.; Schleunitz, M.-A.; Habermann, Th. & Leinfelder, R. (2017). *Mehrwürmburger oder vegane Eier? Essen im Anthropozän. Lehrerhandreichung zu dem Sachcomic „Die An-*

thropozänküche. Matooke, Bienenstich und eine Prise Phosphor – in zehn Speisen um die Welt“. Jahrgangsstufen 9 und 10 und Sekundarstufe II. mint wissen. <http://anthropocene-kitchen.com/fileadmin/user/handreichung/Mehlwurmburger/Mehlwurmburger-web.pdf>

Horn, Eva (2017). Jenseits der Kindeskind. Nachhaltigkeit im Anthropozän. *Merkur* 71 (814), 5–17.

Laibl, Melanie & Jegelka, Corinna (2022). *WErde wieder wunderbar. 9 Wünsche fürs Anthropozän. Ein Mutmachbuch*. Mit einem Geleitwort von Reinhold Leinfelder. Edition Nilpferd im G&G Verlag. www.werdewiederwunderbar.com

Leinfelder, Reinhold (2020a). 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. Festschrift für Erwin Rauscher* (S. 81–97). Studienverlag (Pädagogik für Niederösterreich, 8).

Leinfelder, Reinhold (2020b). Das Anthropozän – mit offenem Blick in die Zukunft der Bildung. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Martin Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 17–65). Studienverlag (Pädagogik für Niederösterreich, 9). <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/anthropozaen/literatur-links>

Lošek, Fritz (2022). Ánthropos. Menschliche Geschichte(n). Menschliche Geschicke. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 255–271). Studienverlag (Pädagogik für Niederösterreich, 11). <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/anthropozaen/literatur-links>

Rippl, Gabriele (2022). Konzepte kultureller Nachhaltigkeit. In Carmen Sippl & Erwin Rauscher (Hrsg.), *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren* (S. 33–51). Studienverlag (Pädagogik für Niederösterreich, 11). <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/anthropozaen/literatur-links>

Sippl, Carmen (2022a). *WErde wieder wunderbar – Das Anthropozän, für Kinder erklärt (I)*. Blog *Das Anthropozän lernen und lehren*, 15.03.2022, <https://anthropozaen.hypotheses.org/1095>

Sippl, Carmen (2022b). Natur & Kultur VI: Das Anthropozän als Narrativ der Zukunftsschule. *#schuleverantworten 2022_2*, 169–175. DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a219>

Anmerkungen

¹ Vgl. die Webseite zum Projekt „Das Anthropozän lernen und lehren“: <https://anthropozaen.ph-noe.ac.at/> mit weiterführenden Infos und Beispielen für die pädagogische Praxis.

² Vgl. www.werdewiederwunderbar.com. Die Webseite bietet zahlreiche Materialien für die pädagogische Arbeit mit dem Buch zum freien Download: Unterrichtsvorschläge für die Primarstufe, Plakat und Lesezeichen, den Anthropozän-Song und den Dusch-Song mit Leadsheet zum Mitsingen.

³ Melanie Laibl steht für Lesungen an Schulen, online und vor Ort, zur Verfügung (<https://www.literaturport.de/lexikon/melanie-laibl/>). Partnerschulen der PH Niederösterreich können sich für dieses Angebot an Petra Heißenberger, Leiterin des Departments Führungskultur, wenden (petra.heissenberger@ph-noe.ac.at).

⁴ Vgl. <https://unric.org/de/17ziele/>

⁵ Der Download ist über die Webseite zum Buch möglich: www.werdewiederwunderbar.com.

⁶ Vgl. <https://cni.ph-noe.ac.at/>

⁷ Vgl. <https://www.uninetz.at/nachhaltigkeitsziele/sdg-4-hochwertige-bildung>

⁸ Vgl. <https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/futures-literacy/sparkling-science-projekt>

⁹ Vgl. <https://www.un.org/Depts/german/menschenrechte/a-hrc-res-48-13.pdf>

¹⁰ Infos und Anmeldung unter: <https://www.ph-noe.ac.at/de/weiterbildung/hochschullehrgaenge-mit-masterabschluss/zukunft-lernen-und-lehren-mensch-natur-beziehungen-in-schule-und-unterricht>

¹¹ Vgl. Themensteckbrief Nachhaltigkeit, Green Jobs, Kreislaufwirtschaft. In *Bedarfe des BMBWF für die Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschulen im Studienjahr 2023/24*, S. 41f.

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.

Leiterin Zentrum Zukünfte-Bildung und Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. In ihren Forschungsprojekten zur kulturellen Nachhaltigkeit (<https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueberuns/zentren/zukuenfte-bildung>) beschäftigt sie sich aus umweltgeisteswissenschaftlicher Perspektive mit den Themenfeldern Anthropozän & Literatur, Kulturökologie & Literaturdidaktik, Inter-/Transkulturalität.

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

Michael Schratz
Universität Innsbruck

Aus der Schatzkiste der Wertbegegnung und Wertehaltung

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a286>



Eva Maria Waibel

Haltung gibt Halt. Mehr Gelassenheit in der Erziehung

Beltz Juventa 2022

ISBN 978-3-7799-7018-7

In der von Pandemie, Kriegswirren und Klimakrisen gerüttelten Gesellschaft vermittelt der programmatische Titel „Haltung gibt Halt“ eine wichtige Botschaft für eine Caring Society. Die Autorin entfaltet in ihrem Buch mit der Verheißung nach „Mehr Gelassenheit in der Erziehung“ (Untertitel) Themen wie Menschsein und Selbstbestimmung, Werte und Haltung, Offenheit und Gelassenheit, Autorität sein und Achtsamkeit in der Sprache. Auf behutsamen Wegen führt sie in den Spuren der Existenzanalyse und Logotherapie von Viktor Frankl und Alfred Längle zu den Wurzeln der zentralen Frage „Wie und wodurch wirkt Erziehung?“ (S. 13).

Keine Rezepte, stattdessen praktische Zugänge

Eva Maria Waibel legt kein Rezeptbuch nach dem Motto „Was mache ich, wenn ein*e Schüler*in ...“ vor. Für komplexe Erziehungssituationen findet sie keine einfachen Antworten, ver-



zichtet aber auf eine theoretisch abgehobene Auseinandersetzung mit umfangreichen Quellenangaben – dazu verweist sie auf ihre wissenschaftsgeleiteten Publikationen („Erziehung zum Selbstwert“; „Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen“; „Inneres Wachstum durch personale Begegnung“; „Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung“ u.a.). Sie wählt für ihr Anliegen einen anderen Weg: Anhand von anschaulichen Beispielen teilt sie ihre langjährigen Erfahrungen als Mutter, Großmutter, Grund- und Mittelschullehrerin, Psychotherapeutin und Hochschuldozentin für Pädagogik in alltagsnaher Terminologie mit ihrer Leserschaft.

Der personale Zugang als pädagogische Antwort

Ihr personorientierter Ansatz konfrontiert Erzieher*innen und Lehrer*innen mit der Frage „Was braucht dieses Kind jetzt von mir?“ Die pädagogische Antwort entfaltet sie in drei Bezugspunkten, nämlich „diesem Kind“, „mir als Erziehungsperson“ sowie dem „jetzt“ als Aufbruch in ein unbekanntes und weites Terrain. Dazu lädt die Autorin auf eine themenbezogen er- und aufklärende Reise durch 14 Kapitel vom „Geheimnis Mensch“ bis zu den Fragen „Ist jeder Wert gleich viel wert? Werteerziehung: Was enthält meine Schatzkiste?“ über wichtige Stationen einer an der Person und deren Sinn orientierten Pädagogik. O-Ton der Autorin auf der Abenteuerreise als Erziehende:

Diese Expedition führt uns durch tiefe Ebenen, karge Steppen, dichte Wälder, steile Berge, an tiefe Gewässer, kurz: durch unbekannte Landschaften. Bei einer solchen Reise sind wir bei jedem Wetter unterwegs, bei Sonne und Regen, bei Hagel und Schnee, bei Hitze und Kälte. Dabei erleben wir viel Schönes und Unerwartetes, das wir genießen können. Immer wieder werden wir jedoch auch in Situationen kommen, die uns alles abverlangen. (S. 43)

Wegweiser in der Entwicklungslandschaft

Mit anschaulichen grafischen Aufbereitungen vertieft sie in jedem Kapitel das Verständnis für die zentralen Themen einer lernseitigen Pädagogik und öffnet Schritt für Schritt den Denk- und Handlungsraum, um im Unterricht „den einmaligen und einzigartigen jungen Menschen zu *sehen*, *verstehen* und *berühren*“ zu lernen. Die Kurzvorschau „Was erwartet Sie in diesem Kapitel?“ hilft bei der Orientierung, um sich rasch über das Wesentliche zu informieren. Eine verständnisprüfende Funktion haben am Ende jedes Kapitels die Zusammenfassungen „Was deutlich geworden sein sollte“ und „In Kürze zusammengefasst“. Zur Umsetzung der anspruchsvollen Themen weist die Autorin auf gangbare Wege („Auf gutem Weg“), macht auf pädagogische Fallstricke aufmerksam und warnt vor Fehlritten und Fallstricken („In der Sackgasse“).



Die Landkarte ist nicht die Landschaft

Eva Maria Waibel lenkt auf ihrer existenzanalytischen Abenteuerreise im Buch über eine didaktisch umsichtige Kapitelgestaltung den Blick behutsam auf eine an der Person und deren Sinn orientierte Pädagogik. Interessierte Leser*innen können in der Umsetzung aber nicht nur vom reichen Erfahrungsschatz der Autorin für ihren Unterricht profitieren, sondern sich auch in ihrem Inneren von den ausgelösten Gedanken, Gefühlen und Resonanzen berühren lassen, um dadurch eine neue Qualität in der Beziehung zu sich selbst und zu den Kindern und Jugendlichen zu gewinnen.

Autor

Michael Schratz, Univ.-Prof. 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

Harald Mattenberger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Zukunftsangst: Feind oder Freund?

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a266>



Bernd Rieken, Reinhold Popp & Paolo Raile (Hrsg.)

Eco-Anxiety – Zukunftsangst und Klimawandel

Interdisziplinäre Zugänge

Waxmann, 2021

ISBN 978-3-8309-4402-7 (Print)

ISBN 978-3-8309-9402-2 (E-Book)

Das Titelbild zeigt eine Allee alter, knorriger Laubbäume in einem Park, wobei die Bäume zwar reich von Moos bewachsen, aber bereits spätherbstlich blattlos sind. Der Blick geht auf einen schmalen geteerten Weg zwischen den Alleebäumen, der in der Distanz in eine unscheinbare Kreuzung mündet.

Was verspricht uns als Leser*in dieses Bild in Verbindung mit dem Titel „Eco-Anxiety – Zukunftsangst und Klimawandel“ und dem Stichwort „Psychotherapiewissenschaft“?

Wir wissen, dass alte Bäume schon viele Jahre erfolgreich ihr Dasein auf unserer Erde bewiesen haben. In Mitteleuropa werfen Laubbäume typischerweise ihre Blätter im Herbst ab, um nach dem Winter ihr neues Blätterkleid in neuer Pracht und Fülle aufzubauen. Wir erwarten jedes Jahr aufs Neue das nächste Frühjahr, wenn die Natur mit voller Kraft wieder erwacht. Die wiederkehrenden Jahreszeiten entsprechen unserer bisherigen Erfahrung, doch wie wird es mit dem Klima langfristig weitergehen?



Lassen Sie jetzt den geschriebenen Titel nochmals auf sich wirken: Haben Sie, da Sie diese Rezension lesen, selbst Sorge oder Angst um die Zukunft auf unserem Planeten? Oder kennen Sie zumindest Personen, die sich den ökologischen Zustand unseres Planeten zu Herzen nehmen – vielleicht so sehr, dass sie darunter punktuell oder chronisch leiden?

Vielfältige Perspektiven – und Antworten

Welche Antworten bietet uns als neugierige Leser*innen das gut 350-seitige Buch der Herausgeber Rieken, Popp und Raile der Sigmund-Freud-Privatuniversität? Das Inhaltsverzeichnis ist grob gegliedert in die Bereiche „Kultur und Gesellschaft“, „Psyche“, „Religion“ und „Zukunft“¹. Mir fallen im ersten Bereich die Stichworte Wetter, Wasser und Werbung auf. Im zweiten sind es Handlungsleitung und Hoffnung, im dritten folgen Handlungsoptionen und Herausforderung. Im Bereich Zukunft strahlen mir Orientierungsfähigkeit, Wissenschaftskommunikation, Wandlungsprozesse und Zeitreise entgegen.

Auf „eine beträchtliche Besorgnis unter den Gelehrten“ deute die „Etablierung des Begriffs“ Anthropozän, das Zeitalter des Menschen, hin, so heißt es bereits in der Einleitung. Wie sich der Klimawandel weiterentwickeln werde, sei trotz zahlreicher Prognosen ungewiss. Diese Ungewissheit könne auch Zukunftsängste auslösen. So werde der englische Begriff dafür, die „Eco-Anxiety“, kurz definiert als „chronische Angst vor dem Weltuntergang“. Diesen Ängsten wollen sich die Herausgeber des Buches nicht allein aus psychologischer, sondern aus „interdisziplinärer Perspektive“ nähern.

Wenn Sie jetzt diese Rezension neugierig weiterlesen, so könnten Sie in diesem Buch Antworten auf Ihre Fragen finden. Lassen Sie mich für Sie einige Aspekte, Gedanken und Beispiele exemplarisch herausstreichen (und mit gezielten Anschlussfragen verknüpfen):

- Öko-Angst im Zusammenhang mit dem Klimawandel könne, so eine Autorin, „als Ausdruck eines gesunden Wert-Empfindens“ betrachtet werden, „sich in dem Sinn in der Welt zu engagieren“. Andere Autor*innen sprechen in diesem Zusammenhang auch von einer Aktivierung der „Motivationsfunktion der Klimaangst im Sinne adaptiver Coping-Strategien“. Aus Angst würde durch Selbstermächtigung Mut, der Klimakrise aktiv zu begegnen.

(Fragen an die Schulleitung: Welche Emotionen erkennen Sie hier bei Ihrem [Lehr-]Personal und natürlich Ihren Schüler*innen? Welche externen Einflüsse bewirken merkliche Veränderungen – und wie reagiert Ihre Schule wiederum darauf?)

- Mehrere Autor*innen erörtern aus unterschiedlichen Perspektiven, welche Gründe eher für eine individuelle bzw. eine kollektive Herangehensweise sprechen, um dem unerwünschten Klimawandel aktiv zu begegnen. Zu den Bewältigungsstrategien zählten sowohl „persönliche Resilienz“ als auch „soziale Kohäsion“ und „kollektive Handlungsfähigkeit“, so ein anderer Text.



(Fragen an die Schulleitung: Bietet Ihre Schule Raum für beide Ansätze – und finden sich diese synergistisch?)

- Religion rufe zu Achtsamkeit im Umgang „mit der von Gott geschaffenen Natur“ auf. Die „Sachwalterschaft“ erlaube den Menschen nicht die Ausbeutung der Erde, sondern mache sie zu deren Bewahrern. Aufgabe der Kirche sei ein aktiver Beitrag zur Verlangsamung des Klimawandels.

(Fragen an die Schulleitung: In welcher Form wird an Ihrer Schule in den relevanten Unterrichtsfächern dieser Themenkomplex erörtert? Wie kann Ihre Schule darauf gewinnbringend aufbauen?)

- Zu einfache Erklärungen und Prognosen „komplexer und multifaktorieller Wandlungsprozesse“ gäben nur kurzfristige Sicherheit. „Sozialökologische Entscheidungsprozesse“ sollten relevante Stakeholder partizipativ einbinden, damit Transformationsprozesse sozial akzeptiert und deren Ergebnisse in das gesellschaftliche Verhalten nachhaltig integriert werden könnten. Ambiguitätstoleranz sei bei „widersprüchlichen Sichtweisen“ und bei „gegensätzlichen Entwicklungstendenzen“ ein erfolgversprechendes Verhaltensrezept. (Fragen an die Schulleitung: Welche Möglichkeiten bietet Ihre Schule speziell für Schüler*innen, Entscheidungsprozesse mitzugestalten und Verantwortung für Ergebnisse zu übernehmen? Gibt es Foren, in denen sie sich mit anderen Stakeholdern auf Augenhöhe zu transformativen Ideen und Aktivitäten austauschen können?)

Lesen für unsere Zukunft – und ein eigenes Bild machen!

Durch die unterschiedlichen Zugänge der Autor*innen haben auch die Beiträge differierende Stile und wissenschaftliche Tiefe. Damit waren für mich einige Texte sehr flüssig, andere hingegen nur nach zyklischem Lesen komplexer Passagen verständlich und entfalteten ihre Botschaft etwas schwerfällig. Da durfte ich über ein „Einfacher gesagt: ...“ erleichtert schmunzeln. Insgesamt hat mich die Lektüre des Buches wissenschaftlich bereichert und dabei besonders meine Vorstellungen über die Hintergründe und Zusammenhänge menschlichen Verhaltens mit Bezug zum Klimawandel erweitert.

Machen auch Sie mit diesem Buch eine interdisziplinäre Reise in die Wissenschaft zu einem spannenden Wechselspiel zwischen Individuum, Gesellschaft und Umwelt. Entwickeln Sie das Titel(bild) von der Allee mit dem Weg und der Kreuzung in der Ferne weiter: Welches konkrete Bild haben Sie nun nach der Lektüre des Buches im Geiste vor sich?²

Nehmen Sie diese Szene mit einer Kamera auf, drucken Sie das entstandene Bild aus und signieren Sie es. Legen Sie dies als (Lese)zeichen im Sinne einer persönlichen Botschaft an eine für Sie wichtige Stelle im Buch. Verleihen Sie dieses dann an Ihre Nächsten weiter!



Autor

Harald Mattenberger, Dr. Dipl.-Geoökologe, BEd

Seit 2022 Hochschullehrender an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Zentrum Zukünfte·Bildung, davor ab 2015 Lehrer an der Ökolog-Mittelschule GTEMS Anton-Sattler-Gasse in Wien und Lektor an der Universität für Bodenkultur (BOKU). Umfangreiche Erfahrung in der Hochschullehre und (außer)universitären Forschung im Nachhaltigkeitsbereich.

Kontakt: harald.mattenberger@ph-noe.ac.at

¹ Gesamtes Inhaltsverzeichnis: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4402.pdf&typ=inhalt>

² Wenn Sie den Ort des Titelbildes kennenlernen und in Ihr Bild einbeziehen möchten, dann besuchen Sie dazu den Kurpark in Bad Gleichenberg in der Südoststeiermark.



Fritz Lošek

caritas

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i4.a279>

caritas. Substantiv, feminin.

Weihnachten. Das Fest der Liebe. „Tatsächlich Liebe“? Oder nur lieb und teuer? Beides, teurer Freund, *care amice*. So wie „teuer“ kost-spielig und kost-bar meint: *carus*. Nicht zu verwechseln mit *carère*, „nicht(s) haben“. Auch das gehört zu Weihnachten. *Who cares?* Caritas und *caritas* haben Hochsaison.

Charities wohin man schaut und riecht. Punsch, klassisch mit fünf, griechisch *penta* Zugaben. Und Gaben: Man zeigt sich doch gerne *karitativ* im Advent. *Adventus*, (das Warten auf) die „Ankunft“. *Gaudete*, „freut euch“, nicht nur am 3. Adventsonntag. *Rorate caeli desuper, et nubes pluunt iustum*, „tauet ihr Himmel von oben, ihr Wolken, regnet den Gerechten“. Es taut immer öfter auf dem Weg zur frühmorgendlichen *Rorate*-Messe. „Früher war mehr Lametta“ – und Schnee.

Weihnachten. Zeit des Glaubens, der Hoffnung, der Liebe. *Fides, spes, c(h)aritas* (1 Korinther 13). Die Liebe aber ist die größere (der drei Tugenden), *maior c(h)aritas*, griechisch *meizon agápe*. Die „Agape“ also auch (eine Form von) *caritas*. *Deus caritas est*, „Gott ist die Liebe“, enzykliert Benedikt XVI. am 25.12. (!) 2005. Am Tag vor dem des *protomartyr*, des „Erzmärtyrers“ Stephanus, „Stefani“. Auf dem Tisch „Stefaniebraten“? Falsch(er Hase): Der gehört zu Stephanie von Belgien, Gattin von Kronprinz Rudolf.

Weihnachten. Dann (der Festtag des Papstes) *Silvester*, dann die *epiphania*, die „Erscheinung“ drei *magi* aus dem Morgenland. Geehrte „Gelehrte“. *C + M + B. Christus mansionem benedicat*, „Christus segne die Bleibe“. *Ex oriente lux*, „Licht ins Dunkel“? In Italien erscheint *befana*, die geschenkebringende Hexe. Dann *Karneval*. Und dann: *Carne vale*, „Fleisch leb wohl“ – bis zur *Kar*-woche. Doch das ist eine andere (Wort-)Geschichte.

Autor

Fritz Lošek, Univ. Doz. Mag. Dr.

Fritz Lošek war Lehrer und Direktor am Piaristengymnasium, Labdesschulinspektor für AHS in NÖ, 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

Impressum

#schuleverantworten

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

Die Beiträge der Zeitschrift #schuleverantworten erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.

2022 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
ISSN 2791-4046

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

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:
(Lern)Raum Schule

Einreichungen bis 7. März 2023 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 28. März 2023

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