

ausgabe 2024_3



Krieg & Frieden im Unterricht

Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2024_3

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial	5
------------------------	---

Führungskultur

Senad Bećirović und Edda Polz

The Significance of Intercultural Education in Fostering Peacebuilding	6
---	---

Aus der Praxis für die Praxis

Stefan Kroll

Wissen und Vertrauen

Über politische Bildung zur Friedens- und Konfliktforschung in Krisenzeiten	17
--	----

Ruslana Melnyk und Marija Vornyk

Fremdsprachenunterricht in der Ukraine unter Kriegsrecht	22
---	----

Hans Peter Graß

Reden wir über den Krieg

Friedensbildung am Beispiel des Projektes „whywar.at“	27
--	----

Kristof Kobelt

Interkulturelle Vermittlung an Schulen

Interkulturelle Dolmetscher*innen an der Schule Petermoos	31
--	----

Eva Hammer-Bernhard

„Der Wert eines Gedichts steigt im Winter.“

Über Lyrik ins Gespräch kommen	35
---	----

Sabine Höflich

Sprich mit mir ... traumasensibel	41
--	----

Im Gespräch mit

Edda Polz

Beziehung leben – der Beitrag der Schule für ein Leben in Frieden

Im Gespräch mit Brigitte Gumilar 51

Michaela Tscherne

Navigating Education in Times of War: a Vice-Rector's Perspective from Ukraine

Im Gespräch mit Marija Vornyk 57

Stefanie Michel-Loher

Von Eritrea in die Schweiz: ein Gespräch über Integration und verschiedene Schulsysteme

Im Gespräch mit Teklit Amare 63

Bogdan Shutka

Austausch? Theorie? Außerschulische Aktivitäten? Über die Unterschiede von Schule in der Ukraine und Österreich

Im Gespräch mit Liudmyla Kryzhanovska 67

Kultur macht Schule

Carmen Sippl

Denkraum Zukünfte II

Zukünftebildung ist Friedensbildung 72

Christina Schweiger

Krieg und Kontext im Kunstunterricht

Die Bedeutung von Hintergrundwissen 79

Nicole Malina-Urbanz

The Right to Literacy

Lesen für Demokratie und Frieden 85

Lesen lohnt sich

Sabine Höflich

Alles gut. Das kleine Überlebensbuch 90

Stefanie Michel-Loher

Effektives Performance-Management des Kollegiums 92

Begriffsbox

Sabine Höflich

Friedenspädagogik 94

<i>Sabine Höflich</i>	
Trauma	96
<i>Sabine Höflich</i>	
Traumapädagogik	98
<i>Sabine Höflich</i>	
Traumainformiert	101
Impressum	
Impressum	103

Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a484>

Wie klingt der Frieden – im Angesicht der gegenwärtigen Kriege? Wie sollen Lehrer*innen mit den Gefühlen geflüchteter Schüler*innen (und ihrer politischen Identität) umgehen? Wie können (oder müssen) sie selbst Haltung zeigen? Wie können wir neu entstandene Perspektiven beachten? Und wie kann man als Pädagog*in am Puls des Geschehens bleiben?

War Leo Tolstois Epos „Krieg und Frieden“ lange Zeit dem Geschichts- und Literaturunterricht vorbehalten, so ist das Thema heute ein unverzichtbares der Politischen Bildung geworden. Alle dachten, Demokratie und Frieden seien so selbstverständlich, dass man nicht darüber reden und nachdenken braucht. Heute ist Literatur Realität geworden. Aufwachen, bevor es finster wird – so hat das Burgtheater die Saison 2023/24 eröffnet. „Das erste Opfer des Krieges ist die Wahrheit“ – ein Diktum, in der Schule diskutiert, in Gaza und der Ukraine demonstriert.

Die Neue Zürcher Zeitung berichtet in Bild und Ton, wie Präsident Wolodymyr Selenskyj von einer BBC-Journalistin gefragt wird, ob sie ihn umarmen darf, wie er auf sie zugeht und sie umarmt, wie es US-Präsident Joe Biden mit ihm getan hat. Der Winter naht, die Gaspreise steigen: *Frieren für den Frieden oder Zittern um die Zukunft?* Im indischen Touristenort Goa leben Russ*innen und Ukrainer*innen zusammen. Alle sind auf ihre Art vom Krieg geflohen.

Erziehen zum Frieden – Zeichen setzen, bekennen und sich bekennen, zur Empathie befähigen, empfindsam machen gegen das Unrecht, Freiheit als Verantwortung und Demokratiebildung als zentrale Aufgaben der Schule wahrnehmen.

Zeitgemäße Ansprache

*Wie kommt es nur, dass wir noch lachen,
Dass uns noch freuen Brot und Wein,
Dass wir die Nächte nicht durchwachen,
Verfolgt von tausend Hilfescrein.*

*Habt Ihr die Zeitung nicht gelesen,
Sah Ihr des Grauens Abbild nicht?
Wer kann, als wäre nichts gewesen,
In Frieden nachgehn seiner Pflicht?*

*Klopft nicht der Schrecken an das Fenster,
Rast nicht der Wahnsinn durch die Welt,
Siehst Du nicht stündlich die Gespenster
Vom blutigen Trümmerfeld –?*

*Des Tags, im wohldurchheizten Raume:
Ein frierend Kind aus Hungerland,
Des Nachts, im atemlosen Traume:
Ein Antlitz, das Du einst gekannt.*

*Wie kommt es nur, dass Du am Morgen
Dies alles abtust wie ein Kleid
Und wieder trägst die kleinen Sorgen,
Die kleinen Freuden, tagbereit.*

*Die Klugen lächeln leicht ironisch:
Ça c'est la vie. Des Lebens Sinn.
Denn ihre Sorge heißt, lakonisch:
Wo gehen wir heute abend hin?*

*Und nur der Toren Herz wird weise:
Sieh, auch der große Mensch ist klein.
Ihr lauten Lärmer, leise, leise.
Und lasst uns sehr bescheiden sein.*

Mascha Kaléko, anno 1945

deutschelyrik.de/zeitgemaesse-ansprache.html

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

Senad Bećirović

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Edda Polz

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

The Significance of Intercultural Education in Fostering Peacebuilding

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a480>

Schools must ensure that students acquire the essential skills and knowledge necessary for effective participation in democratic and pluralistic communities characterised by cultural diversity. This includes the ability to understand, respect, and embrace differences based on race, ethnicity, religion, nationality, skin colour, language, economic status, gender, and skills. Using a narrative review, this paper seeks to investigate the importance of intercultural education in fostering social harmony and peace-building. The research suggests that in order to achieve the goals of intercultural and peace education, democratic societies must ensure that individuals from all backgrounds can fully exercise their rights and freedoms and have equal opportunities to actively and successfully participate in all activities. The ideas outlined in this study may enhance teachers' consciousness of the necessity and their ability to promote intercultural and peace education in their classrooms.

Keywords: intercultural education, peacebuilding, cultural diversity, harmony, classroom

Introduction

Changes in the world caused by globalization and population movements significantly impact education worldwide (Friedman, 2005). They have increased racial, ethnic, religious, and linguistic diversity in the U.S. and in schools around the world (Banks et al., 2007). In light of globalisation, economic competition, and the expanding digital world (Mahiri, 2005), as well as wars, ethnocentrism, intolerance, and other forms of conflict around the world, it appears vital to reconsider intercultural education.

Intercultural education aims to promote respect, peace, harmony, tolerance, and acceptance for individuals from diverse cultural origins while eliminating all forms of discrimination, xenophobia, racism, and segregation. Moreover, instead of merely conveying cultural know-

ledge, intercultural education strives to enhance cultural pluralism and foster acknowledgement of the inherent value of every person, irrespective of their ethnic background, physical appearance, or perspective on the world (Perotti, 1995). This educational approach promotes recognising and respecting each individual's inherent worth, cultivating harmony, cooperation, cultural cohesion, and peace. Therefore, the goals of intercultural education are:

- a) to create an environment conducive to pluralism in society by raising awareness of one's own cultural background and by making children aware of the existence of alternative behaviours and value systems;
- b) to encourage children to develop a sense of appreciation and understanding of different lifestyles in order to promote mutual respect among individuals;
- c) encourage a commitment to promoting equality by empowering children to make informed decisions and participate in actions that challenge discrimination and bias, and
- d) to recognise and value similarities and differences in values by providing all children with opportunities to express their own perspectives and share their cultural background and historical heritage (Gošović et al., 2012).

Intercultural education involves a wide range of individuals, such as students, teachers, adolescents, exchange students as well as other students from abroad, educational management, and policymakers, as it emphasizes the significance of the human being. It transcends geographical, racial, ethnic, religious, and national boundaries without requiring the assimilation of civilizations or the substitution of one culture for another. Further, it entails the ability to actively participate in diverse cognitive processes, which requires a change of mindset and advancement toward a higher stage or manifestation (Gošović et al., 2012). It is founded on the principle of attaining a fair, empathetic, and peaceful society in which prejudice, isolation, segregation, racial bias, and discrimination are eliminated.

Building a community of peace has always been of high importance. However, in the digital age, where positive or negative information spreads quickly within the public sphere, it is more important than ever to educate young people not to offend others and to respect all kinds of diversity. Hence, educational institutions have a crucial role in fostering inclusive communities where the dignity of all individuals, regardless of their differences, is upheld and acknowledged and where everyone has an equal opportunity to succeed. Therefore, the study aims to explore the importance of peacebuilding through intercultural education using the method of narrative review. The ideas presented in this study may heighten teachers' awareness of the need to improve intercultural and peacebuilding education in their classrooms.

Theoretical Underpinnings of Intercultural Education

To promote harmony and peace, educational practices should strive for educational equality and fair treatment of all people, regardless of cultural differences. Since the adoption of the Universal Declaration of Human Rights in 1948, various international documents have been adopted to advocate for and require equality while condemning and preventing all types of intolerance, discrimination, segregation, xenophobia, sexism, and racism in education. Most of these documents were created by international organizations such as the United Nations, UNESCO, OSCE, and the Council of Europe. However, teachers usually need more knowledge or awareness of these topics, leading to situations where individuals from different backgrounds experience isolation and abuse in schools. Consequently, this might lead to many forms of bigotry and conflicts.

Intercultural education is the activity through which “people become aware of other ways of thinking, living or behaving and how they perceive their experiences with others” (Merino & Avello, 2014, p. 285). It prepares students for adequate communication, especially in conflict situations in which relationships do not develop automatically (Perotti, 1995). According to Piršl (2002), being interculturally educated means communicating with and listening to the “other”, regardless of ethnicity, nationality, religion, and philosophy of life, and educating oneself in the direction of accepting the “other” as a person and granting them the same dignity that we grant ourselves. Perotti (1995) pointed out that intercultural education is characterized by the formation of attitudes, skills, emotions, and behaviours necessary for interacting with individuals from different cultural backgrounds. It emphasizes the importance of quality communication and active listening in fostering understanding and mutual respect (Bećirović et al., 2019).

According to the Council of Europe, three key elements determine intercultural education: the role and responsibility of school, history and identity, and the religious or spiritual dimension of a multicultural society (Maksimović, 2005). Banks (1999) argues that multicultural education comprises at least three factors: an idea or concept, an educated reform movement, and a process. Multicultural education incorporates the idea that all students should have equal opportunities to learn and succeed regardless of their gender, skin colour, social class, religion, ethnicity, race, or any other cultural specificity (Bećirović, 2023). Furthermore, multicultural education is also a reform movement, as it seeks to transform schools and other educational institutions so that all students from all backgrounds, races, and cultural groups have an equal chance to succeed (Gošović et al., 2012). It involves far-reaching changes in the school and educational environment and is not limited to changes in the curriculum (Perotti, 1995). Multicultural education is a process whose goal will never be fully achieved because equality in education, freedom, and fairness are ideals that people constantly strive for but can never fully realise (Banks, 1999).

Bennet’s (1993) model of intercultural sensitivity significantly contributes to the theory of intercultural education. He proposed a developmental model of intercultural sensitivity that outlines the different stages that individuals and societies go through when they encounter

challenges in interacting with different cultures. The model suggests that individuals may be distinguished based on their ability to recognise and accept cultural differences. The progression towards a more refined understanding and treatment of cultural differences involves a transition from a stage of denial of the existence of differences, characterized by extreme ethnocentrism, to a stage of recognition and acceptance of cultural differences, called ethno-relativism. Bennett (1993) identifies three primary phases of ethnocentrism: denial, defence, and minimisation. Three phases of ethnorelativism are acceptance, adaptation, and integration, each containing multiple intermediate stages of development. Bennett (1993) warns that many institutions and organisations mistakenly view minimisation as the ultimate goal in the progression of intercultural sensitivity, intending to foster a global community in which individuals universally accept identical values and possess a unique foundation of understanding (Mrše et al., 2007). However, it is problematic that the ideas of universal values are usually based on their own value system.

Bennett's (1993) model of intercultural sensitivity is complemented by Bank's (1999) dimensions of multicultural education, which significantly contribute to the theory of intercultural education. These dimensions provide teachers with guidelines on school reforms to effectively implement multicultural education. By incorporating these dimensions, teachers can promote social harmony and peace. These dimensions include: a) the integration of content that involves the extension of subject matter through examples from different cultures used by the teacher, b) the process of knowledge construction, in which teachers should help students understand, explore, and determine how cultural assumptions, perspectives, and biases affect the way knowledge is constructed, c) the reduction of prejudice through this dimension, which focuses on the characteristics of students' racist attitudes and how they can be changed through teaching methods and materials, d) a pedagogy of equity that requires the adaption of teaching methods that will enable academic success for students of different ethnicities, cultures, genders, and social classes; e) the reconsideration of activities such as grouping and labelling, participation in sports, and student-teacher interactions in order to create a school culture that empowers students of all ethnicities and genders (Banks, 1999).

Intercultural Identity and Competencies in Peace Promotion

Establishing appropriate communication and collaboration with culturally diverse individuals and groups is essential to not only establish harmony and peace but also to be productive and effective in the increasingly interconnected world. Therefore, developing intercultural competencies is crucial for enhancing intercultural effectiveness, which can lead to peace-building as well as more active, productive, and efficient engagement in various activities. Intercultural competence is the ability to analyse, understand, and adapt to cultural differences. Johnson et al. (2006) defined intercultural competence as "an individual's effectiveness in drawing upon a set of knowledge, skills, and personal attributes in order to work successfully with people from different national cultural backgrounds at home or abroad" (p. 530). Thus, young people need to be trained to participate actively and effectively in increasingly

diverse societies in the 21st century, with educational systems playing an essential role (Polz & Bećirović, 2022). This process involves examining and understanding one's own cultural identity and gaining knowledge about people from various cultural origins (Gošović et al., 2012).

Education is crucial in promoting self-awareness and a genuine sense of identity, which can result in acknowledging, respecting, and embracing cultural variety (Perotti, 1995). Intercultural education can only be successful when individuals or groups have the full freedom to affirm their cultural identities (Perotti, 1995).

Furthermore, in order to establish and develop positive and effective interpersonal relationships between individuals from different cultural backgrounds, it is necessary to develop intercultural identities in students, which is reflected in: a) the acceptance of existing and new cultural elements; b) increasing the breadth and depth of vision; c) greater self-understanding, self-acceptance and self-confidence; d) increased openness and flexibility; and e) increased creativity that enables facing of new challenges (Kim, 1991).

Research findings strongly indicate that educational practices play a pivotal role in reducing stereotypes and enhancing intercultural sensitivity, fostering knowledge about different cultures and the ability to communicate effectively with people from diverse backgrounds (King et al., 2013). Student interactions are the foundation of intercultural education, as students are able to recognize and identify both the similarities and differences between people when interacting with others (Piršl, 2002). Further, social interactions shape both individual and group identities, and they gradually transform over time. Perotti (1995) argues that restricting young people to a single identity will have serious negative consequences. In addition, when working with students, teachers should keep in mind that young people often try to create identities as others see them (Suárez-Orozco et al., 2003). However, they sometimes create opposing identities to resist an inferior status created by others and find alternative solutions to improve their position (Carter, 2005). These facts should be taken into account, especially when dealing with students of cultural minorities. People of cultural minorities need to be educated and empowered to be active and effective citizens in society without alienating them from their own culture, language, etc. (Wong Fillmore, 2005).

According to Reilly (n.d.) the following skills are required for peacebuilding:

- communication skills of active listening and assertive speaking, expressing feelings (giving feedback without blaming);
- cooperative problem-solving, including methods such as brainstorming and consensus building; nonviolent resistance;
- cultural awareness and empathy; handling conflict through negotiation, mediation and facilitation; assertiveness and refusal skills;
- empathy; cooperation and teamwork; advocacy skills;
- internal control improvement skills;

- self-awareness, self-esteem and confidence-building skills; and
- emotional and stress management skills.

Although these competencies are important for peace development and contribute to the promotion of peace, from the perspective of youth and education systems, the following competencies of teachers are essential for the promotion of intercultural competencies and peace development:

- the ability to adapt and encourage intercultural attitudes, skills and understanding of different cultures;
- the ability to encourage education for democratic coexistence;
- the ability to promote universal human rights regardless of differences such as religion, race, gender and nation; the ability to foster solidarity with others and those who are different;
- the ability to encourage dialogue with members of other cultures, ethnicities, religions and beliefs, and
- the ability to encourage viewing diversity as an asset rather than a problem.

Thus, there is a need to encourage the development of such competencies through education, as collaboration with people from different cultures has become necessary (Deardorff, 2004).

How to Enhance Intercultural and Peace Education

Interculturalism is based on the idea of a better and more humane society and a future in which racism, intolerance, and domination of man over man will be eliminated (Gošović et al., 2012). However, intercultural education cannot and must not remain an abstract fact; rather, it should arise from the social context of a particular society (Perotti, 1995). Moreover, it would be a mistake to believe that intercultural and peace education should be limited to teaching content or understood as a primary means of developing intercultural sensitivity and competencies and enhancing peace education. In that case, many teachers whose teaching fields and subjects are not social sciences and humanities would have the right to say that other teachers must develop intercultural competencies and sensitivity and improve the understanding of those who are culturally different. Therefore, more than learning about different cultures is needed to encourage acceptance, understanding, and peacebuilding. Additionally, intercultural education and peacebuilding cannot only be based on supporting or fostering an understanding of cultural differences; rather, they must actively explore ways to assist the development of diverse cultures (Bećirović & Brdarević-Čeljo, 2018).

An intercultural approach is a methodology that can incorporate various disciplines, such as sociology, anthropology, psychology, economics, history, politics, and culture (Gošović et al.,

2012), to develop a culture of peace and respect for culturally diverse people. In primary and secondary education, there is no need for a specific course dedicated to intercultural studies. Instead, an intercultural approach can be provided through various school subjects and topics.

The cultural worlds that both young and older people must become acquainted with are not immutable entities, but living organisms equipped with the potential to adapt and continuously renew themselves (Perotti, 1995). Intercultural education will not be successful if students only sit at their desks and listen to the lecturers. Rather, it is necessary to organise various forms of effective communication and cooperation (Batelaan & Coomans, 1999). Adequate work with culturally diverse students in pairs and groups can significantly contribute to the development of intercultural sensitivity and the promotion of intercultural understanding and harmony. Furthermore, relationship education cannot be completely put into effect in a confined classroom context between students and instructors (Sinanovic & Bećirović, 2016). Moreover, schools can have a more significant influence on developing intercultural competencies and promoting peace if they collaborate with a wide range of external partners. Thus, ensuring adequate cooperation with various partners and stakeholders such as parents, governmental institutions, youth associations, organisations and movements in joint projects and developing intercultural sensitivity and competencies is necessary. Therefore, appropriate communication and cooperation are crucial for the development of intercultural competencies and peacebuilding.

Intercultural education, in addition to accepting, respecting and promoting cultural differences, must enable young people to act in moments when human rights are threatened and enable them to fight against all forms of discrimination, racism, segregation, xenophobia, and isolation (Bećirović, 2012). The reference that helps to relate to people who are culturally different and that unambiguously recall everyone being equal before the law is: "without discrimination based on sex, race, colour, language, religion, political or another opinion, national or social origin, membership of a national minority, property, birth or other status" (Article 14 of the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, Council of Europe, 1950).

Finally, prejudices, racism, segregation, sexism and discrimination against culturally diverse individuals, which lead to bigotry and conflicts, will always exist to some extent, regardless of the effort investment. When unfair treatment towards one group is eliminated, it appears in relation to another or in a similar or new form. Therefore, the goals of intercultural education can only be achieved partially. It is necessary to continuously work to increase equality, respect, and acceptance of others and those who are culturally different. This is especially crucial in the contemporary digital era as students dedicate a significant amount of time to online activities, including engaging in social networks and various platforms where various sorts of disrespect and abuse of culturally diverse individuals frequently occur. Hence, it is imperative to consistently focus on cultivating intercultural sensitivity and competencies in students and to promote and enhance peacebuilding competencies in both face-to-face and online environments.

Conclusion

International institutions prioritise education pertaining to human rights, equitable access to education and success, as well as cultural diversity and peacebuilding. To promote harmony and peace, educational practices should strive for educational equity and fair treatment of all people, regardless of cultural differences. Many international documents have been adopted to advocate for and require equality while condemning and preventing all types of intolerance, discrimination, segregation, xenophobia, sexism, and racism in education. Given the instances of persons from diverse backgrounds facing isolation and abuse in schools, teachers must possess a greater understanding and awareness of these issues to deal with them effectively. Otherwise, such situations may lead to many forms of bigotry and conflicts.

Intercultural education is characterised by cultivating the attitudes, skills, emotions and behaviours necessary to interact with individuals from different cultural backgrounds appropriately. It emphasises the importance of quality communication and active listening in fostering understanding, mutual respect and harmony. It prepares students for appropriate communication, especially in conflict situations in which relationships do not develop automatically.

Intercultural education enables students to form adequate and effective relationships with culturally diverse people and broaden their horizons. Enhancing intercultural understanding, attitudes, sensitivities, skills, competencies, and knowledge is crucial for harmony and peacebuilding. Further, to achieve genuine intercultural education and promote peace, it is essential to cultivate empathy and collaboration actively.

Intercultural competencies are critical in today's globalised society since they are key prerequisites for social harmony, successful communication, and collaboration. As communication through modern technology is widespread, people constantly experience an intercultural environment, and thus, acquiring intercultural competencies is vital for effective interactions and successful collaboration. Teachers should perform various activities in order to develop intercultural and peacebuilding competencies among students. Offering intercultural content, organising pair and group work, and establishing collaboration with various stakeholders and partners are some strategies that may enhance intercultural and peacebuilding competencies.

References

- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd edition). Allyn & Bacon.
- Banks, J., Au, K., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E., Gutierrez, K., Brice-Heath, S., Lee, C. D., Mahiri, J., Nasir, N., Valdes, G., & Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-Long, Life-Wide, Life-Deep*. The LIFE Center (University of

- Washington, Stanford University and SRI) & the Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Batelaan, P., & Coomans, F. (1999). *The International basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*. UNESCO.
- Bećirović, S. (2012). The Role of Intercultural Education in Fostering Cross-Cultural Understanding. *Epiphany*, 5(1). <https://doi.org/10.21533/epiphany.v5i1.49>
- Bećirović, S. (2023). *Digital Pedagogy: The Use of Digital Technologies in Contemporary Education*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-0444-0>
- Bećirović, S., Brdarević Čeljo, A., & Zavrl, I. (2019). Research into intercultural effectiveness in a multicultural educational milieu in Bosnia and Herzegovina. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 32(1), 1336–1351. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1629329>
- Bećirović, S., & Brdarević-Čeljo, A. (2018). Exploring and Assessing Cross-cultural Sensitivity in Bosnian Tertiary Education: Is there a real promise of harmonious coexistence? *European Journal of Contemporary Education*, 7(2), 244–256. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.2.244>
- Bennett, M. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience* (pp. 21–27). Intercultural Press.
- Carter, P. (2005). Keepin' It Real: School Success Beyond Black and White. In *Keepin' It Real: School Success Beyond Black and White*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195168624.001.0001>
- Deardorff, D. K. (2004). In Search of Intercultural Competence. *International Educator*, 13(2), 13–15.
- Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. Farrar, Straus and Giroux.
- Gošović, R., Mrse, S., Jerotijevic, M., Petrovic, D., & Tomic, V. (2012). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanje. [A guide to improving intercultural education.]* Grupa Most.
- Johnson, J. P., Lenartowicz, T., & Apud, S. (2006). Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. *Journal of International Business Studies*, 37(4), 525–543. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400205>
- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View. In S. Ting-Toomey & F. Korzeny (Eds.), *Cross-cultural Interpersonal Communication* (pp. 259–275). Sage.
- King, P., Perez, R., & Shim, W. (2013). How College Students Experience Intercultural Learning: Key Features and Approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6(2), 69–83. <https://doi.org/10.1037/a0033243>
- Mahiri, J. (2005). *What They Don't Learn in School*. Peter Lang Publishing. <https://www.peterlang.com/document/1100224>
- Maksimović, I. (2005). Društvene promene i nastava religije u državnim školama u Evropi. In *Zbornik radova* (pp. 359–364). Beogradska otvorena škola.
- Merino, E., & Avello, P. (2014). Contrasting intercultural awareness at home and abroad. In C. Pérez-Vidal (Ed.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts* (pp. 283–312). John Benjamins.

- Mrše, S., Petrović, D., & Jerotijević, M. (2007). *Interkulturalno obrazovanje i razumevanje. Bazični priručnik za nastavnike i nastavnice. [Intercultural education and understanding. Basic manual for teachers.]* Grupa Most.
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. [Pleas for intercultural upbringing and education.]* Educa.
- Piršl, E. (2002). Suradnja škole i nevladinih udruga u interkulturalnom odgoju i obrazovanju. In *Međunarodni standardi, nacionalne politike i lokalni resursi u promicanju obrazovanja za ljudska prava* (pp. 77–85). [Operation of schools and non-governmental associations in intercultural upbringing and education. In *International standards, national policies and local resources in promoting human rights education* (pp. 77–85).] Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Polz, E., & Bećirović, S. (2022). *Competency-Based Teaching and Learning*. Multidisciplinary Academic Publishing
- Reilly, E. M. (n.d.). *Peacebuilding Knowledge, Attitudes, and Skills*. Unicef.
- Sinanovic, J., & Bećirović, S. (2016). The Determinants of Lifelong Learning. *European Researcher*, 103(2), 107–118. <https://doi.org/10.13187/er.2016.103.107>
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Doucet, F. (2003). The Academic Engagement and Achievement of Latino Youth. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 420–437). Wiley.
- Wong Fillmore, L. (2005). When learning a second language means losing the first. In M. M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco, & QD. B. Qin-Hilliard (Eds.), *The new immigration: An interdisciplinary reader* (pp. 289–307). Routledge.

Autor*innen

Senad Bećirović, Univ.-Prof. Mag. Dr. MA

Seit 2024 an der PH NÖ, davor seit 2002 aktiv in der akademischen Welt mit Schwerpunkt auf Lehre, Forschung und Wissenschaft. 2014 zum Assistenzprofessor ernannt, wurde er 2017 zum außerordentlichen Professor und erlangte 2023 den Rang eines ordentlichen Universitätsprofessors. Seine Hauptforschungsinteressen liegen in der Anwendung von künstlicher Intelligenz und digitalen Technologien im Bildungsbereich, in der interkulturellen Bildung, der Begabtenförderung und der Fremdsprachenpädagogik.

Kontakt: senad.becirovic@ph-noe.ac.at

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

Seit 2022 Vizerektorin für Forschung und Hochschulentwicklung, davor seit 2014 Lehrende für Englisch, Schulrecht und Bildungswissenschaften, 2021 bis 2022 Vorsitzende des Hochschulkollegiums. Leitende Redakteurin des Journals Education and Humanities (MAPEH), Mitglied der Gesellschaft für Schule und Recht. Bücher und Zeitschriftenpublikationen in

Englisch und Deutsch zu den Themen Lebenslanges Lernen, Englisch als Fremdsprache in der Primarstufe, kompetenzorientiertes Lernen, Begabungsförderung und KI.

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

Stefan Kroll

PRIF – Leibniz-Institut für Friedens- und Konfliktforschung, Frankfurt am Main

Wissen und Vertrauen

Über politische Bildung zur Friedens- und Konfliktforschung in Krisenzeiten

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a481>

Noch immer ist die Anzahl internationaler Gewaltkonflikte auf einem Höchststand. Dies ist eine Herausforderung für den Schulunterricht im Hinblick auf die Frage nach Informationen zur Analyse und Einordnung der jeweiligen Konflikte, aber auch mit Bezug auf die große Diversität der Biografien vieler Jugendlicher. Der Artikel zeigt, welchen Beitrag die Praxis der Friedens- und Konfliktforschung für die Bewältigung dieser Herausforderungen in der Schulpraxis leisten kann.

Friedens- und Konfliktforschung, Politische Bildung, Wissenstransfer

Was bedeutet es für junge Menschen, in einer Welt heranzuwachsen, die durch eine Mehrzahl von Krisen geprägt ist, in der die Anzahl gewaltsamer Konflikte (UCDP, o.J.) immer weiter zunimmt? Die im Juni 2024 erschienene „SINUS-Jugendstudie 2024 – Wie ticken Jugendliche?“ bietet Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser Frage (Calmbach et al., 2024). Die Sinus-Studie erscheint seit 2008 alle vier Jahre und sie nimmt dabei die Lebenswelt der 14- bis 17-Jährigen in den Blick, dabei unter anderem auch deren „Wahrnehmung von und Umgang mit politischen Krisen“.

Ängste und Frustrationen

Im Abgleich der verschiedenen Großkrisen, die uns täglich begleiten, sind es demnach der Klimawandel sowie Ausgrenzungserfahrungen und Rassismus, die die Jugendlichen direkt und besonders betreffen, während Krieg und Inflation als indirekte Herausforderungen wahrgenommen werden. Bemerkenswert mit Blick auf die Bedrohungen durch den Klimawandel ist, dass die Jugendlichen darauf vor allem deshalb mit „Angst, Ohnmacht und Frust“ reagierten, da die Menschheit hier scheinbar sehenden Auges in die Katastrophe steuern und nichts dagegen unternehmen (Calmbach et al., 2024, 159). Der Krieg in der Ukraine löse, so die Studie,

ebenfalls Sorgen und Ängste aus, darüber hinaus verknüpften viele Jugendliche die damit verbundenen Bedrohungen mit eigenen Kriegs- und Fluchterfahrungen (Calmbach et al., 2024, 165).

Bezogen auf den Schulunterricht zeigt sich hieran eine der zentralen Herausforderungen. Die Biografien junger Menschen in der D-A-CH-Region sind vielfältig. Viele junge Menschen haben selbst Konflikte erlebt oder kennen die Konflikterfahrungen naher Angehöriger. „Globale Konflikte im Klassenzimmer“ zu behandeln bedeutet heute, diese vielfältigen Lebenswelten der Jugendlichen zu berücksichtigen (Nordbruch, 2020). Hierzu benötigen Lehrkräfte nicht nur eine besondere Sensibilität und Empathie, sondern auch Informationen zu einer Vielzahl von Konflikten, die oft nicht in didaktisch aufbereiteter Form vorliegen.

PRIF-Angebote für Schulen und Lehrkräfte

An diesem Punkt setzt das PRIF@Schule-Netzwerk des PRIF – Leibniz-Institut für Friedens- und Konfliktforschung in Frankfurt an. Seit 2020 organisiert PRIF ein Netzwerk aus Forscher*innen und Praktiker*innen aus der Friedens- und Konfliktforschung, der Bildungsforschung und schulischen und politischen Bildung. Das Ziel ist, so banal es zunächst klingt, in einem ersten Schritt voneinander zu lernen und die Herausforderungen der jeweiligen Forschungs- und Praxisfelder besser zu verstehen. Darauf aufbauend, tauschen die Beteiligten sich darüber aus, welche Publikationen und Formate aus der Forschung für den Unterricht geeignet sind und welche entwickelt werden sollten. Schon jetzt verfügt das PRIF über einen eigenen Blog (PRIF BLOG, 2024) und Podcast (PRIF PODCAST, 2024), die von Lehrkräften genutzt werden.

Als besonders effektiv werden Unterrichtsbesuche von Forscher*innen wahrgenommen. PRIF versucht, diese nach Verfügbarkeit der entsprechenden Expert*innen immer zu realisieren. Gerade in akuten Situationen, wie zu Beginn der russischen Invasion in der Ukraine, oder bei besonders herausfordernden Konflikten, wie dem Israel-Gaza-Krieg, ist die Anwesenheit einer weiteren Person mit einem spezifischen Wissen und einer besonderen Erfahrung eine Bereicherung für den Unterricht, die als besonders wirksam beschrieben wird. Das PRIF-Format „Frankfurter Ideen für den Frieden“ befasste sich im vergangenen Jahr mit der Frage, wie der Gaza-Krieg im Unterricht besprechbar gemacht werden kann (N.N., 2023). Zugleich sind Unterrichtsbesuche aus der Perspektive der Schulen die absolute Ausnahme, da für die jeweiligen Themen immer nur wenige Expert*innen zur Verfügung stehen und deren Ressourcen begrenzt sind.

Verantwortung und Vertrauen

Zurück zur Sinus-Studie. Als verantwortlich für die Lösung gesellschaftlicher Herausforderungen und Bedrohungen sehen die Jugendlichen vor allem die Politik zuständig. Erschütternd daran ist allerdings, dass es die Jugendlichen der Politik zugleich nicht zutrauen, die Probleme

auch lösen zu können (Calmbach et al., 2024, 173). Dies ist vermutlich ein zentrales Merkmal, das die vielfach geteilte Krisenwahrnehmung der Gegenwart erklärt. Nicht nur die jeweilige Bedrohung für sich begründet die Wahrnehmung einer politischen Krise, sondern zudem auch die vermeintliche Überforderung, die der Wirksamkeit der politischen Handelnden und den politischen Institutionen zugeschrieben wird. Diese Wahrnehmung untergräbt auf lange Sicht das Vertrauen in die Politik und es ist eine Aufgabe der politischen Bildung, sich hiermit auseinanderzusetzen.

Ein Ansatzpunkt ist, wie bereits oben beschrieben, die Auseinandersetzung mit Wissen. Welches sind Herausforderungen, denen vorhandene Routinen und Institutionen nicht gewachsen sind, wo ist aber gerade dies auch nicht der Fall? Ein Beispiel bietet die internationale Klimapolitik. Der vorherrschende Eindruck, dass die Folgen der Klimakatastrophe einfach in Kauf genommen werden, ist so zumindest nicht ganz zutreffend. Anders als in anderen Politikbereichen gibt es eine globale Klimakonferenz im Rahmen der Vereinten Nationen, in der über alle Systemgrenzen hinweg über Lösungen diskutiert wird. Dies ist langsam und mühsam, und nicht selten enttäuschend, was die Ambitionen betrifft. Aber es ist ein Multilateralismus, der alle einschließt, was gegenwärtig keine Selbstverständlichkeit ist. Initiativen finden sich auch auf nationaler Ebene, im Recht und aus der Zivilgesellschaft, womit nicht nur politische Gruppen, sondern auch Unternehmen gemeint sind, die aus Eigeninteresse an nachhaltigen Zukunftsmärkten interessiert sind. Auch wenn diese Bemühungen angesichts der Bedrohungslage nicht weitgehend genug sind, so bedeuten sie doch ein Engagement, das eine eindeutige Veränderung zu früheren Zeiten markiert.

Engagement und Selbstwirksamkeit

Noch viel wichtiger: es eröffnet verschiedene Ansatzpunkte für junge Menschen, sich zu informieren und durch eigenes Engagement selbst wirksam zu werden. Jugendliche selbst in eine aktive Position zu bringen, ist schließlich ein weiterer Aspekt, den PRIF durch Angebote in der politischen Bildung fördern möchte. Zwei Projekte aus der jüngeren Vergangenheit können hierfür als Beispiel dienen, die PRIF im Rahmen des 175. Jubiläums der Frankfurter Paulskirche gefördert durch die Stadt Frankfurt durchgeführt hat. Zum einen das Projekt *Debattekünstler*innen*, im Rahmen dessen PRIF gemeinsam mit dem Verein *Gegen Vergessen – Für Demokratie* Trainings an Schulen durchgeführt hat, die den Jugendlichen Techniken für eine gelungene Debatte nähergebracht haben. Das Angebot richtete sich an alle Schultypen und wird nach diesem erfolgreichen ersten Lauf in der Zukunft fortgesetzt.

Ein weiteres Projekt war ein Austausch, zu dem Jugendliche aus den 17 Partnerstädten Frankfurts eingeladen wurden. Im Mai 2024 trafen sich tatsächlich je vier Jugendliche aus 12 Städten in Frankfurt für einen einwöchigen Summit. Diskutiert wurde über zentrale Motive der Paulskirche wie Freiheit, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, aber vor allem auch über die Themen, die diese globale Gruppe junger Menschen selbst als drängend erlebt: politische Beteiligung, Rassismus und Diskriminierung, Klimawandel, soziale Gleichheit und Gerechtigkeit,

mentale Gesundheit. Das Ziel des Projekts waren nicht politische Ergebnisse oder Forderungen der jungen Menschen. Den Organisator*innen ging es vielmehr um den Prozess, junge Menschen aus (fast) allen Teilen der Welt – aus Asien, Europa und Nordamerika – zusammenzubringen und über drängende Fragen der Zeit diskutieren zu lassen. Ein Höhepunkt der Veranstaltung war eine Podiumsdiskussion der Jugendlichen mit dem Frankfurter Oberbürgermeister Josef am Ende einer aufregenden Woche.

Grundlagen: Forschung, Beratung, Bildung

PRIF betreibt insgesamt Grundlagenforschung, die einen Beitrag dazu leistet, das globale Konfliktgeschehen besser zu verstehen. Neben der Politikberatung sehen wir vor allem in der politischen Bildung einen Ansatz, den Frieden und den gesellschaftlichen Zusammenhalt direkt zu fördern. Wir zielen dabei auf einen besseren Dialog mit Lehrkräften sowie auf zielgruppengerechte Angebote des Transfers und des Austausches mit jungen Menschen. Wissenstransfer ist aber weit mehr als die „Vermittlung“ von Forschungswissen: es geht auch darum aufzuzeigen, wo Ansatzpunkte für ein eigenes aktives Handeln bestehen, um gerade in Krisenzeiten nicht in Ohnmacht zu verfallen.

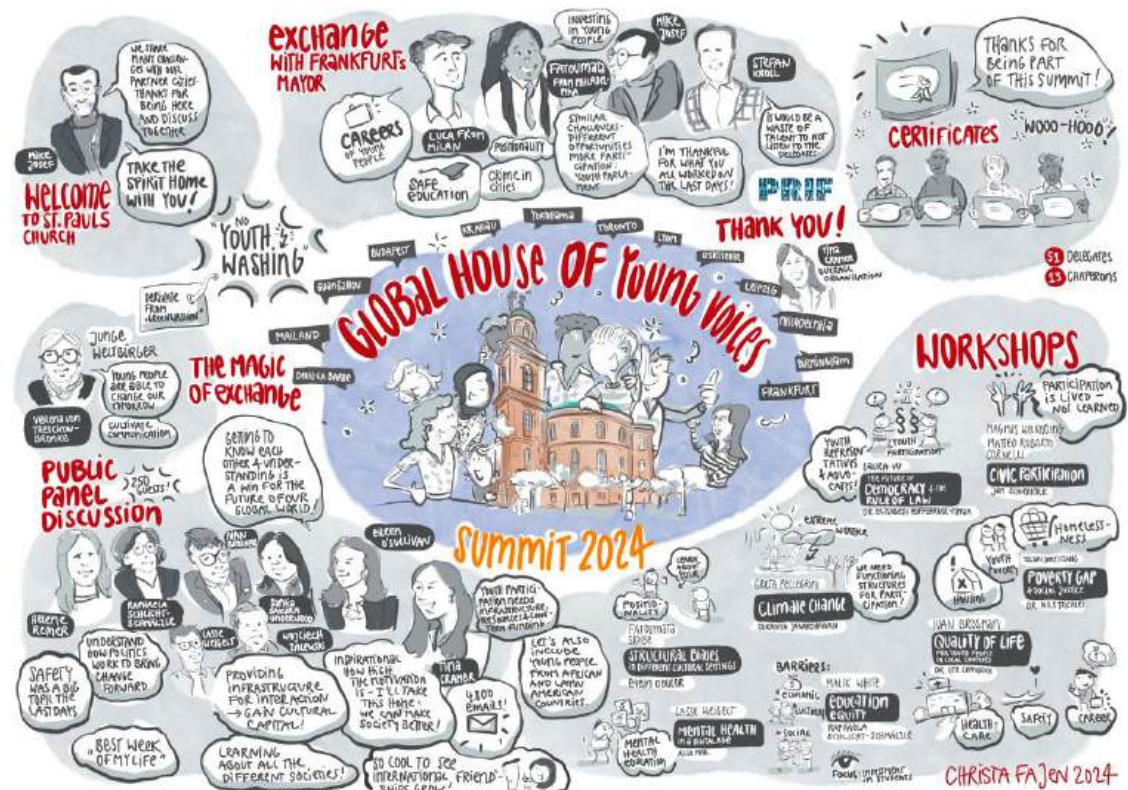


Abbildung 1: Graphic Recording von Christa Fajen zu der Veranstaltung „Global House of Young Voices“

Literaturverzeichnis

Calmbach, Marc et al (2024). „Wie ticken Jugendliche? 2024 - Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland.“ Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter www.sinus-institut.de/media-center/presse/sinus-jugendstudie-2024 [11.09.2024]

Nordbruch, Götz. (2020). „Globale Konflikte im Klassenzimmer. Global denken, vor Ort lernen.“ Bundeszentrale für politische Bildung.

PRIF BLOG. (2024). Blog Peace Research Institut Frankfurt. Online unter <https://blog.prif.org/> [11.09.2024]

PRIF PODCAST (2024). Podcast Peace Research Institut Frankfurt. Online unter <https://www.prif.org/publikationen/podcasts> [11.09.2024]

UCDP (o.J.). *Uppsala Conflict Data Program*. Online unter ucdp.uu.se/year/2023 [11.09.2024]

Autor

Stefan Kroll, Dr. disc. pol.

Stefan Kroll ist Leiter der Abteilung für Wissenschaftskommunikation und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programmbereich „Internationale Institutionen“ am PRIF – Leibniz-Institut für Friedens- und Konfliktforschung. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich interdisziplinärer Normen- und Institutionenforschung, des Wissenstransfers und der politischen Bildung für Themen der Friedens- und Konfliktforschung.

Kontakt: kroll@prif.org

Ruslana Melnyk

Humanitär-pädagogische Akademie, Chmelnyzkyj, Ukraine

Marija Vornyk

Humanitär-pädagogische Akademie, Chmelnyzkyj, Ukraine

Fremdsprachenunterricht in der Ukraine unter Kriegsrecht

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a474>

Die Militäraktionen in der Ukraine brachten gravierende Veränderungen in allen Lebensbereichen des ukrainischen Volkes, einschließlich des Bildungssystems. Dies führte auch im Fremdsprachenbereich zu einer Überprüfung, Anpassung und Verbesserung der Unterrichtsformen und -methoden. Online-Unterricht ist heute die führende Form des Bildungsprozesses, die ein angemessenes Niveau der Fremdsprachenausbildung aller Teilnehmenden gewährleistet. Die Digitalisierung modernisiert den Prozess der Beherrschung fremdsprachlicher kommunikativer Kompetenz, trägt zu einem effektiveren Erlernen des Lehrmaterials bei, optimiert den Grad der Selbstbildung zukünftiger Fachkräfte und sichert Motivation und Interaktion aller Teilnehmenden des Bildungsprozesses. Während des Kriegsrechts wird den Fremdsprachenlehrenden empfohlen, nicht nur den Lehrplan einzuhalten, sondern auch für den psychologischen Komfort der Lernenden zu sorgen.

Fremdsprachen, Unterricht, Bildungsprozess, Teilnehmende des Bildungsprozesses, Lehrende und Lernende

Die moderne globalisierte Welt ist multikulturell und mehrsprachig, daher ist die Fremdsprache eines der wichtigsten Mittel der interkulturellen Kommunikation. Das Erlernen von Fremdsprachen ist im Bildungssystem der Ukraine sehr gefragt, da die Beherrschung der Fremdsprachen in Zukunft sowohl zur Erweiterung des eigenen Horizonts als auch zum Erfolg in der beruflichen Tätigkeit beiträgt.

Die umfassende Invasion Russlands auf das Territorium der unabhängigen Ukraine hat jedoch das Leben der Ukrainer in allen Bereichen radikal verändert, einschließlich sowohl der Bildung im Allgemeinen als auch des Fremdsprachenunterrichts im Besonderen: die Zahl der beschädigten oder zerstörten Bildungseinrichtungen steigt täglich an; die Bewohner*innen der meisten besetzten Städte im Osten und Süden der Ukraine sowie einiger anderer ukrainischer Städte waren gezwungen, ins Ausland zu fliehen oder in andere Städte, weit weg von der Front und den Feindseligkeiten, umzusiedeln. Ständige feindliche Angriffe, infolge derer die Teilnehmenden des Bildungsprozesses gezwungen sind, während eines Luftangriffs Schutz zu suchen, erhebliche technische Einschränkungen (Blockierung ukrainischer Ressourcen, Unterbrechung der Internetverbindung) – diese Probleme sind heute typisch für die meisten ukrainischen Lernenden und machen den Bildungsprozess oft auch im Fernformat unmöglich. Daher führten die Bedingungen der harten Realität zur Suche nach wirksamen Wegen, um allen Teilnehmenden des Bildungsprozesses gleichen sicheren Zugang zu Bildung zu ermöglichen (Kryvonos & Lemeshchenko-Lagoda, 2023).

Laut den Empfehlungen des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Ukraine wird der Bildungsprozess auf dem Territorium der Ukraine unter den Bedingungen des Kriegsrechts in folgenden Unterrichtsarten durchgeführt: Präsenzunterricht, Blended Learning oder Distanzunterricht (synchron und asynchron) – abhängig von den mit der militärisch-zivilen Verwaltung vereinbarten Bildungsformaten, den technischen Fähigkeiten der Teilnehmenden des Bildungsprozesses, der Verfügbarkeit von Strom, Internet usw. Unter Berücksichtigung der genannten Empfehlungen nahmen alle Bildungseinrichtungen der Ukraine innerhalb weniger Wochen nach Beginn der Feindseligkeiten nicht nur ihre Tätigkeit zur Unterstützung des Landes im Bildungsbereich wieder auf, sondern wurden auch zu Zentren, die es den Teilnehmern des Bildungsprozesses ermöglichen, nicht nur Kenntnisse zu erwerben, sondern auch psychologische Unterstützung zu erhalten, das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft nicht zu verlieren, an die eigenen Stärken zu glauben, seine Gefühle angemessen auszudrücken und zu verwalten (Serdyuk & Leonenko, 2022). Die Aufgabe der Lehrenden unter diesen Bedingungen besteht nicht nur darin, Bildungsprogramme in Fremdsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, usw.) zu realisieren, sondern auch den psychologischen Komfort der Lerner zu gewährleisten und einen individuellen Ansatz für die Arbeit mit verschiedenen Kategorien der Lernenden zu finden: in der Grund- und Mittelschule ist es wünschenswert, die Schüler*innen von den Ereignissen des Krieges zu abstrahieren. Es wird empfohlen, militärische Themen mit Oberstufenschüler*innen/Studierenden zu besprechen, die eher bereit sind, über solche komplexen Ereignisse nachzudenken und zu reflektieren. Durch die psychologische Unterstützung der Lehrenden können die Teilnehmenden des Bildungsprozesses die Ereignisse im Land aus einer anderen Perspektive betrachten und erkennen, dass der Krieg enden wird und sie zu einem friedlichen Leben zurückkehren werden. Informationen zur psychologischen Unterstützung für Lernende kann man auch auf der Website des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Ukraine unter entsprechenden Links finden.

Besonderheiten des Online-Unterrichts

Der Übergang vom üblichen Präsenz- zum Online-Unterricht fand in der Ukraine bereits während der Corona-Pandemie statt und wurde mit dem Beginn des russischen Angriffskrieges weiter vorangetrieben: sowohl Lernende als auch Lehrende mussten schnell reagieren und sich an neue Bedingungen anpassen, die üblichen Lehrmethoden mussten durch neue digitale Methoden ersetzt werden, um auch unter diesen veränderten Bedingungen den Bildungsprozess fortführen und Bildungsziele erreichen zu können. Dies verursachte natürlich gewisse Schwierigkeiten: der technische Aspekt, soziale Kontakte, die Anwesenheit der Teilnehmenden des Bildungsprozesses in verschiedenen Teilen nicht nur der Ukraine, sondern der ganzen Welt, Luftalarm und die Notwendigkeit, sich in Schutzräume zu begeben, Grad der Selbstorganisation und Verantwortung, Motivation zum selbstständigen Erlernen von Fremdsprachen, Struktur und Inhalt des Unterrichts usw. Wie die Praxis jedoch zeigt, haben der Online-Unterricht und offene Bildungsressourcen sowie die Motivation und Aktivierung aller Teilnehmenden des Bildungsprozesses zu grundlegenden Veränderungen im Bildungssystem beigetragen und die bestehenden Bildungsformen und -methoden qualitativ erweitert und ergänzt. Online-Lernen/-Lehren hat zu Recht einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht eingenommen, denn die meisten Lehrveranstaltungen finden heute auf Online-Plattformen mit innovativen Lernformen und -methoden statt.

Um die Lernenden im modernen Fremdsprachenunterricht zu motivieren und zu aktivieren, werden spezielle Bildungs- und Computerprogramme/dienste aktiv eingesetzt: Skype, Zoom, Adobe Connect, GoogleMeet – Internet-Telefonkanäle; Telegram, Viber, WhatsApp – Messengers; Moodle, Google Classroom, Edmodo – virtuelle Bildungsplattformen u.a.

Die folgenden Websites sind beim Englischunterricht nützlich: Website des British Council in der Ukraine – <https://www.britishcouncil.org.ua/>; YouTube-Kanal für Grundschulen – <https://qrgo.page.link/hVYUC>; YouTube-Kanal für Jugendliche – <https://qrgo.page.link/4i9Lb>; Premier Skills English Teach-Nology-Website – <https://cutt.ly/UFQ7uyB> u.a.

Die folgenden Ressourcen tragen zum effektiven Erlernen der deutschen Sprache bei: Website des Goethe-Instituts (<https://www.goethe.de/ins/ua/uk/spr/ueb.html>) – kostenlose Übungen und Videolektionen für Schüler*innen mit unterschiedlichem Sprachniveau; Website der DW-Akademie (<https://www.dw.com/>) – eine kostenlose Datenbank mit strukturierten Lektionen, interaktiven Aufgaben; Website Audio Lingua (<https://www.audio-lingua.eu/>) – eine Ressource mit kurzen deutschen Gesprächen zu alltäglichen Themen u.a. (Serdyuk & Leonenko, 2022).

Die Praxis des Online-Lernens beweist, dass es für einen erfolgreichen Bildungsprozess und ein qualitativ hochwertiges Erlernen einer Fremdsprache äußerst effektiv ist, die gleichen Unterrichtsformen und -methoden zu nutzen, die auch für Präsenzunterricht geeignet sind: Diskussionen, Gespräche, Rollenspiele, Projekt-Methode, Multimedia-Präsentationen, interaktive Formen und Methoden des Unterrichts usw. Auch im Online-Unterricht ist die mündliche Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden in einem interaktiven Format vorrangig.

Das Lesen und Übersetzen von Texten sowie schriftliche Übungen werden den Lernenden als selbständige Arbeit empfohlen.

Fazit

Militärische Ereignisse in der Ukraine sind eine ernsthafte Herausforderung für den gesamten Bildungsbereich sowie für den Fremdsprachenunterricht. Online-Unterricht mit digitalen Technologien wird heute zu einem festen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und muss daher dieselben Ziele wie Präsenzunterricht verfolgen, um als gleichwertig mit diesem angesehen zu werden. Die Fremdsprachenlehrenden sollten die modernen Realitäten berücksichtigen und nicht nur pädagogische Tätigkeit, sondern auch eine tolerante psychologische Betreuung der Lernenden durchführen. Sowohl Lehrkräfte als auch Lernende müssen die Formen und Methoden des Lehrens/Lernens überdenken, sie an die Bedingungen des Online-Unterrichts anpassen und nach neuen Wegen suchen, um die Qualität des Bildungsprozesses zu verbessern.

Literaturverzeichnis

Kryvonos, I., Lemeshchenko-Lagoda, V. (2023). Aktuelle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts unter den Bedingungen des Krieges in der Ukraine. *Wissenschaftliches Bulletin der Staatlichen Pädagogischen Universität Melitopol, Reihe: Pädagogik* 2(31).

<http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/17412/1/2023.pdf> [in Ukrainisch].

Serdyuk, O., Leonenko, M. (2022). Fremdsprachenunterricht unter dem Kriegsrecht: Anpassung an neue Bedingungen. *Website of Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education*. <http://www.soippo.edu.ua/index.php/4873-navchannya-inozemnoji-movi-v-umovakh-voennogo-stanu-adaptatsiya-do-novikh-umov> [in Ukrainisch].

Autorinnen

Ruslana Melnyk, PhD in Philology, Associate Professor

Seit 2011 assoziierte Professorin am Lehrstuhl für Fremdsprachen an der Humanitär-pädagogischen Akademie (HPA, Chmelnyzkyj, Ukraine), Unterrichtstätigkeit Deutsch als Fremdsprache; davor seit 1995 DaF-Lektorin an der HPA; 1993 bis 1995 Deutschlehrerin an der allgemeinbildenden Schule №6 mit vertieftem Deutschunterricht. Zeitschriftenpublikationen (meistens in Ukrainisch) zu den Themen Fremdsprachenunterricht, Berufsbildung, Geschichte der deutschen Sprache.

Kontakt: sn_melnik@ukr.net

Marija Vornyk, PhD in Pedagogy, Associate Professor

Seit 2023 Vizerektorin für internationale Tätigkeit an der Humanitär-pädagogischen Akademie (HPA, Chmelnyzkyj, Ukraine); seit 2016 assoziierte Professorin am Lehrstuhl für Fremdsprachen an der HPA. Davor seit 2011 Dozentin an der HPA, unterrichtet Englisch, Geschäftsendenglisch, Berufsendenglisch. Zeitschriftenpublikationen in Ukrainisch und Englisch, Interessensbereich: Englisch als Fremdsprache, internationale Zusammenarbeit mit Hochschuleinrichtungen im Ausland.

Kontakt: m.vornyk@ukr.net

Hans Peter Graß

Friedensbüro Salzburg, whywar.at

Reden wir über den Krieg

Friedensbildung am Beispiel des Projektes „whywar.at“

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a482>

Der Beitrag stellt ein Projekt des Friedensbüros Salzburg vor: whywar.at. Dessen Homepage bietet umfassende Informationen, Methoden und Links zum Themenbereich „Krieg und Frieden“ für Schüler*innen, Lehrer*innen und interessierte Personen. Gleichzeitig ist whywar.at eine inhaltliche Grundlage für Schulprojekte, in denen sich Schüler*innen in Workshops mit konkreten Kriegen auseinandersetzen, Texte schreiben und gemeinsam Handlungsspielräume entwickeln.

Krieg, Frieden, Friedensbüro, whywar.at

Die aktuellen Kriege in der Ukraine, in Israel und Palästina genauso wie die vielen vergessenen und nicht wahrgenommenen Kriege weltweit hinterlassen nicht nur tiefe Spuren in jungen Menschen an unseren Schulen, sondern stellen auch Lehrende und Eltern vor enorme Herausforderungen.

Um das Thema „Krieg und Frieden“ zu thematisieren, muss über militärische, humanitäre Fragen, über Migration, Menschenrechte, Völkerrecht und den Zusammenhang von Kriegen und Klimakrise geredet werden. Schüler*innen sollen sich umfassend mit Fragen der Kriegsursachen und -folgen auseinandersetzen, genauso wie mit der Praxis von Konfliktbearbeitung auf individueller, zivilgesellschaftlicher, diplomatischer und militärischer Ebene. Auch in Fragen ethischer Dilemmata – wie der Abwägung zwischen Gewaltfreiheit und dem Recht auf Selbstverteidigung – brauchen Schüler*innen Anregungen und Begleitung.

Es liegt auf der Hand, dass Lehrende lediglich einen Teil dieser Expertise selbst abdecken können. Aus diesem Grund macht es Sinn, Expert*innen aus humanitären Organisationen, aus der Menschenrechtsarbeit, der Friedens- und Konfliktforschung oder der militärischen Landesverteidigung einzuladen, die den Blick von Schüler*innen auf Kriege und bewaffnete Konflikte schärfen können.

Das Friedensbüro Salzburg begleitet Schulen in diesen Fragen seit seinem Bestehen Mitte der

1980er-Jahre. In diesem Zeitraum haben sich nicht nur Kriege und ihre öffentliche Wahrnehmung verändert, sondern auch die Praxis der Bearbeitung im schulischen Kontext. Auch die Zugänge der Friedenspädagogik waren diesbezüglich einem stetigen Wandel unterworfen.

„Make love not war“ – Antikriegspädagogik

Die 80er und 90er Jahre des letzten Jahrhunderts waren auch in diesem Kontext von einer starken zivilgesellschaftlichen Aufbruchsstimmung geprägt. Nach Jahrzehnten eines auf das Thema Krieg fokussierten und gleichzeitig die Katastrophe des 2. Weltkriegs ignorierenden oder verharmlosenden Geschichtsunterrichts war das Feld für eine kritische Friedenspädagogik auch in der politischen Bildung in Schulen spürbar bestellt. Erstmals war es möglich, aktuelle weltpolitische Fragen wie den Ost-West Konflikt, die atomare Bedrohung, Auf- und Abrüstung aus einer dezidiert pazifistischen Perspektive heraus zu thematisieren. Der Dominanz der Geistigen Landesverteidigung in den Schulen wurden Informationen zu Zivildienst und Wehrdienstverweigerung entgegengesetzt. Dieses starke Engagement, das am besten mit dem Begriff der „Antikriegspädagogik“ zu beschreiben wäre, barg jedoch von Anfang an die Gefahr einer Ideologisierung des Themas in sich, die auf Seiten aller Akteur*innen offensichtlich war. Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung des sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ zu verstehen, in dem es u.a. um das „Überwältigungsverbot“ geht, das Schüler*innen vor Indoktrination schützt und sie stattdessen befähigen soll, sich eine eigene Meinung bilden zu können.

WhyWar.at – „Wer den Frieden will, der rede vom Krieg.“

Diese Form der Entideologisierung war die Grundlage eines Projektes, das das Friedensbüro Salzburg Anfang der 2000er-Jahre entwickelte. „WhyWar.at“ ist eine Website, auf der (nicht nur aber hauptsächlich) Schüler*innen und Lehrende wichtige Informationen, Methoden und Anregungen in Bezug auf das Thema „Krieg und Frieden“ finden. In unserem Grundkonzept ließen wir uns von Walter Benjamins These „Wer den Frieden will, der rede vom Krieg“ inspirieren. In diesem eher rationalen Zugang geht es darum, das Phänomen „Krieg“ zu verstehen, die Ursachen, die Folgen, die unterschiedlichsten Akteur*innen und die Friedensprozesse, die es braucht, Krieg zu verhindern oder die Folgen zu lindern. In fächer-, klassen- und schulübergreifenden Projekten wurden Schüler*innen angeregt und begleitet, sich mit vergangenen Kriegen zu beschäftigen und eigene Texte, künstlerische Produkte oder entsprechende Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Kontakthypothese – Begegnung schaffen

Die Projekte wurden regelmäßig evaluiert und als eindeutiges Ergebnis stellte sich – nicht überraschend – heraus, dass die Workshops, in denen Menschen aus unterschiedlichen

Kriegskontexten aus ihren Erfahrungen berichteten, die intensivsten und nachhaltigsten Eindrücke hinterließen. Dabei ging es um Menschen mit direkten Kriegserfahrungen, mit biografischen Wurzeln in von Kriegen betroffenen Ländern und solchen mit beruflichen Kontexten:

- So wurden die Workshops zu Israel-Palästina von einem jüdischen und einer palästinensischen Referent*in gestaltet.
- Im Projekt „Pioniri“ arbeiteten junge Erwachsene aus Salzburg mit biografischen Wurzeln in nahezu allen Republiken des ehemaligen Jugoslawiens in der gesamten Projektplanung und -durchführung mit.
- Zu Afghanistan erzählten eine NGO-Mitarbeiterin und ein deutscher Soldat über ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen.

Die auf dieses Thema umgelegte „Kontakthypothese“, nach der Lernprozesse in Begegnung und direkter Kommunikation von besonderer Wirksamkeit sind, konnte dabei bestätigt werden. Genauso aber die Einschränkungen und Risiken, die diese Zugänge bergen. Besonders in sehr aktuellen und hoch eskalierten Kriegen kann die Auseinandersetzung mit betroffenen Referent*innen zu mehr Unsicherheit durch allzu irritierende Subjektivität führen. Zudem ist die Frage, ob im Klassenverband Kinder oder Jugendliche mit eigenen – vielleicht auch traumatisierenden – Kriegserfahrungen am Projekt teilnehmen, eine, die in der Vorbereitung eine ganz wesentliche Rolle spielen muss.

Was hat der Krieg mit mir zu tun?

Der emotional sehr fordernde und zu diesem Zeitpunkt noch sehr aktuelle Krieg in Syrien ließ uns den Fokus auf die Frage werfen, was Krieg mit uns zu tun hat. Da ging es bei den einen um Familiengeschichte, bei anderen um den Heimatort und immer mehr auch um betroffene Freund*innen, Bekannte oder Urlaubsdestinationen. Auch die Rolle von Medien, die Informationsflut, alternative Fakten und Verschwörungsmythen sorgen für persönliche Verunsicherung und Irritationen. Bei immer mehr Schüler*innen ist das Bewusstsein über die Zusammenhänge von eigenem Konsumverhalten und Kriegen – gerade im Kontext der Klimakrise – massiv gestiegen. Gerade diese Thematik birgt auf der einen Seite die Chance, konkrete Handlungsperspektiven aus dem eigenen Lebensumfeld anzugehen. Gleichzeitig besteht aber auch die Gefahr, eigene Verantwortung überzubewerten und belastende Schuldkomplexe zu bedienen.

Wir haben für diesen Zugang künstlerische Mittel gewählt, um z. B. Gefühle auszudrücken. Der Krieg weckt ganz unterschiedliche Emotionen in uns: von Ohnmacht, Resignation, Trauer über Wut, Faszination zu Empathie und Solidarität. Dass auch wir Erwachsene und Lehrende von dieser emotionalen Subjektivität geprägt sind, vergessen wir nur allzu oft. Ein „Reden über den Krieg“ lebt jedoch gerade von dieser gegenseitigen Offenheit. Das Thematisieren von geteilten Ängsten und Hoffnungen, aber auch das gemeinsame Agieren im größeren schulischen Kontext, in dem auch die Eltern nicht vergessen werden dürfen, kann kommunikative Räume öffnen, die weit über das Thema Krieg und Frieden hinausgehen.



Über WhyWar

Erfahre mehr über WhyWar,
die Projekt-Idee und unser
Angebot



Mitmachen

Seit 2008 arbeiten wir mit
Schulklassen und
Jugendgruppen am Projekt
WhyWar



Methoden

Methoden für die
Gruppenarbeit



Für Lehrer*innen

Informationen, Materialien
und Anregungen zum Thema
„Krieg und Frieden“

Autor

Hans Peter Graß, Dipl.-Päd. MA

ist Geschäftsführer des Friedensbüros Salzburg, ausgebildeter Sonderschul- und Religionslehrer und dipl. Erwachsenenbildner. Er leitet das Projekt „WhyWar.at“, ist Absolvent des Masterlehrgangs „Global Citizenship Education“ und leitet Workshops und Seminare zu den Themenschwerpunkten Krieg und Frieden, Vorurteile-Feindbilder-Rassismus, kollektive Kränkungen und „Paroli den Parolen“.

Kontakt: grass@friedensbuero.at

Kristof Kobelt

Sekundarschule Petermoos, Buchs ZH

Interkulturelle Vermittlung an Schulen

Interkulturelle Dolmetscher*innen an der Schule Petermoos

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a473>

Krieg und Frieden als kulturelle Konflikte haben häufig mit mangelndem gegenseitigen Verständnis von Kulturen zu tun. Dies spiegelt sich auch in der Elternzusammenarbeit mit Eltern aus anderen Kulturkreisen. Dabei ist eine gelungene Elternarbeit ein mitentscheidender Faktor für den Schulerfolg von Jugendlichen. Schulische Themen sind häufig komplex und werden emotional wahrgenommen. Treten bei Elterngesprächen aufgrund sprachlicher Hürden oder kultureller Unterschiede Schwierigkeiten auf, ist eine fruchtende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule gefährdet. Der Einsatz interkultureller Dolmetscher*innen ist für die Elternarbeit äusserst relevant und dient zugleich der Entwicklung einer Schulkultur hin zur Akzeptanz kultureller Vielfalt.

Elterngespräch, interkulturelle Vermittlung, Migration

Interkulturelle Dolmetscher*innen an der Schule Petermoos

Die Welt ist in einem raschen Wandel und es gibt zur Zeit unzählige Kriege und Konfliktherde auf dem ganzen Planeten. Aus diesen Veränderungen, Kriegen und Konflikten ergeben sich viele Herausforderungen für die Gesellschaft. Schulen sind das Abbild unserer Gesellschaft. Die Schule steht vor der Aufgabe, sich diesen Herausforderungen zu stellen und entsprechende Wege einzuschlagen. In Zeiten von Krieg müssen Familien von einem Tag auf den nächsten ihr Heimatland verlassen und an einem anderem Ort ein neues Leben aufbauen. In unseren Schulen treffen Menschen mit ganz unterschiedlichen Hintergründen und Biografien aufeinander. An sogenannten QUIMS-Schulen sind diese Unterschiede besonders ausgeprägt. Das Programm QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) unterstützt Schulen im Kanton Zürich fachlich und finanziell (vgl. www.zh.ch/quims). Dank gezielter und langfristiger Unterrichts- und Schulentwicklung streben QUIMS-Schulen gute Bildungschancen für die ganze Schüler*innenschaft an – unabhängig von ihrer sozialen Schicht, ihrer Nationalität und ihrer sprachlichen Herkunft. Schulen mit dem Mischindex des Fremdsprachigen- und Ausländeranteils (ausgenommen Schüler*innen aus Deutschland, Österreich und Liechtenstein) höher als 40% werden in das Programm aufgenommen. Die Schulen ihrerseits müssen mit

den zusätzlichen Mitteln Projekte lancieren, die in den Handlungsfeldern Sprachförderung, Förderung der Integration oder Förderung des Schulerfolgs verortet werden können. Das Schulhaus Petermoos in Buchs ZH ist seit 2018 eine QUIMS-Schule. An der Schule Petermoos werden zurzeit 49.6 % Schüler*innen, welche Deutsch nicht als Erstsprache sprechen oder keinen Schweizerpass besitzen, beschult. Neben der Entwicklung einer lernförderlichen Umgebung ist der Schule die soziale Integration und eine gute Zusammenarbeit mit der Elternschaft sehr wichtig. In der Schule hat der QUIMS-Verantwortliche im Sinne von Teacher Leadership die Aufgabe, im Schulentwicklungsprozess das Augenmerk auf die besonderen Bedürfnisse fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher zu legen und den Prozess entsprechend zu steuern. QUIMS-Verantwortliche erarbeiten in Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft und der Schulleitung Projekte zur Förderung der Deutschen Sprache, der Integration und des Schulerfolgs der gesamten Schülerschaft. Der/die QUIMS-Verantwortliche kann aus der Schulleitung oder aus der Lehrerschaft entstammen. An der PH Zürich wird ein Weiterbildungslehrgang als Ausbildung für QUIMS-Verantwortliche angeboten. Bei allen Projektideen gilt es zu beachten, dass die Projekte der gesamten Schüler*innenschaft dienen soll.

Insbesondere bei der Elternarbeit sind QUIMS-Schulen gefordert. Der kulturelle Hintergrund hat einen grossen Einfluss auf die Vorstellungen zu Erziehung, Erfolg und Zusammenarbeit mit der Schule. Eltern mit Migrationshintergrund haben in ihren Heimatländern Erfahrungen in einem anderen Schul- und Wertesystem gemacht. Eltern, die das Schweizerische Bildungswesen nicht gut kennen, benötigen Unterstützung, um sich orientieren zu können. Schulische Themen sind häufig sehr komplex und werden emotional wahrgenommen. Lässt die Klassenlehrperson beispielsweise bei einem Elterngespräch durchblicken, dass sie dem Kind die Anmeldung für die Aufnahmeprüfungen für das Gymnasium nicht unbedingt empfiehlt, kann eine starke emotionale Reaktion hervorgerufen werden. Treten beim Austausch derartiger Themen zwischen der Schule und der Familie aufgrund sprachlicher Hürden oder kultureller Unterschiede Missverständnisse auf, kann das Gelingen einer guten Zusammenarbeit gefährdet sein. Um diese Gefahr zu minimieren, ist der Einsatz interkultureller Dolmetscher*innen sehr hilfreich. Interkulturelle Dolmetscher*innen haben selbst Migrationshintergrund. Entsprechend kennen sie die Strukturen, Werte und Konzepte der Schweiz als auch jene des Herkunftslandes. Im Schulhaus Petermoos werden sehr gute Erfahrungen mit diesen Fachpersonen gemacht. Sie können bei Elterngesprächen das Gesprochene verständlich übersetzen. Zudem sind sie sowohl mit dem Schweizerischen Bildungssystem als auch mit den Eigenheiten des Schulsystems im Herkunftsland vertraut. Treten bei den Eltern aufgrund der Sprache oder kulturellen Unterschiede Unsicherheiten auf, nehmen dies die interkulturellen Dolmetscher*innen auf und können sie klären. Die Eltern sind vielleicht in einem Land aufgewachsen, in dem fast alle Schüler*innen das Gymnasium besucht haben. In der Schweiz machen jedoch nur etwa 20 Prozent der Schüler*innen die Matura. Der Grossteil der Jugendlichen in der Schweiz macht eine Berufslehre. Der Klassenlehrperson ist im Gespräch womöglich nicht klar, dass die Eltern über den hohen Stellenwert einer Berufslehre in der Schweiz aufgeklärt werden müssen. Interkulturelle Dolmetscher*innen erkennen dies aber sehr wohl. So kann eine Vertrauenskultur zwischen der Schule und den Eltern aufgebaut wer-

den. Eine derartige Beziehung ist die Basis für eine fruchtende Zusammenarbeit zwischen Schule, Kind und Eltern und trägt mittel- und langfristig zum Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen bei. Eine weitere Hoffnung der Schule besteht darin, die Eltern auch für anonyme, freiwillige Anlässe, wie Besuchstage oder Informationsveranstaltungen zu gewinnen um so auch die multikulturelle Vielfalt innerhalb der Schulgemeinschaft abzubilden. Dies bleibt aber weiterhin eine Herausforderung.

In der Schule Petermoos werden interkulturelle Dolmetscher*innen über die Vermittlungszentrale Medios online gebucht. Des Weiteren werden für Elterngespräche auch HSK-Lehrpersonen angefragt. Die Abkürzung HSK steht für Heimatliche Sprache und Kultur. HSK-Lehrpersonen unterrichten Schüler*innen aus einem bestimmten Kulturkreis in der Schule, jedoch ausserhalb des regulären Unterrichts der Regelschule, in der Erstsprache der Schüler*innen und dem kulturellen Verständnis des entsprechenden Kulturkreises. Aus vergangenen, guten Erfahrungen haben wir eine schulhausinterne Liste mit geeigneten Dolmetscher*innen erstellt, die laufend erweitert wird. Übersetzung der Elterngespräche durch Verwandte oder gar der Schüler*innen vermeiden wir. Verwandten fehlt eine professionelle Distanz zum Besprochenen, sind häufig mit dem schweizerischen Bildungssystem zu wenig vertraut und geraten in Rollenkonflikte. Übersetzen Schüler*innen für die eigenen Eltern, wird ihnen eine enorme Verantwortung aufgebürdet. Ob sie über die notwendige Fachsprache verfügen, bleibt ebenfalls unklar.

An der Schule Petermoos werden deshalb, wo immer möglich, zertifizierte Übersetzer*innen für Elterngespräche beigezogen. Anfangs des 8. Schuljahr wird der Elternabend zum Berufswahlprozess sowohl auf Deutsch als auch auf zirka 15 weiteren Sprachen gehalten. Welche Sprachen angeboten werden sollen, erfragen die Klassenlehrpersonen vorgängig bei der Elternschaft. Der fremdsprachige Elternabend wird mit der Partnerschule der Schulgemeinde gemeinsam durchgeführt. Lehrpersonen zirkulieren dabei durch die Räume und beantworten schulhauspezifische Fragen, die die Übersetzer*innen nicht beantworten können. Der Anlass findet jeweils im Berufsinformationszentrum (BIZ) statt. In BIZ können sich sowohl Jugendliche als auch Erwachsene mit Fragen rund um das Thema Beruf, Studium und Weiterbildung wenden. Die Veranstaltung wird von den Eltern enorm geschätzt. Für Eltern, die das schweizerische Bildungssystem nicht ausreichend kennen, wird die DVD „Die Schule im Kanton Zürich“ als gewinnbringend erachtet. Das Bildungssystem wird darin in den zehn häufigsten Fremdsprachen erklärt. Klassenlehrpersonen können im Elterngespräch stärker auf Themen des Schulalltags eingehen und die Eltern werden trotzdem mit den notwendigen Informationen zum Schulsystem beliefert. Insbesondere für Eltern, die über den schriftlichen Weg schwierig zu informieren sind, ist der Film sinnvoll.

Zurzeit wird an der Schule ein Konzept für ein Elterncafé erarbeitet. Ziel dieser Treffen ist eine Vernetzung der Elternschaft und ein Gefäss für einen informellen Austausch. Die Anlässe werden thematisch fokussiert sein (z.B. Medienkonsum bei Jugendlichen). Interkulturelle Dolmetscher*innen sollen dabei anwesend sein. Dadurch wird eine höhere Präsenz fremdsprachiger Eltern erhofft, als sie bislang am sogenannten Elternstammtisch erreicht wurde.

Neben dem Einsatz interkultureller Dolmetscher*innen für den Direktkontakt mit den Eltern ist es auch lohnenswert, die grundsätzliche Sensibilisierung für diese Thematik in der Lehrer*innenschaft aufzubauen und vermehrt in die Förderung interkultureller Kompetenzen im Kontext Schule zu investieren. Gerade in der heutigen Zeit mit vielen Kriegen und Krisenherden ist eine Investition in das kulturelle Verständnis und Zusammenleben ein wesentlicher Baustein, bei dem die Elternarbeit enorm wichtig ist.

Auch in Zukunft werden Familien aus diversen Gründen in die Schweiz migrieren und hier Fuss fassen. Die Schulen sind für eine gelungene Integration dieser Familien mitverantwortlich. Die Zusammenarbeit mit interkulturellen Dolmetscher*innen muss deshalb ausgebaut werden. Sie können Brücken zwischen Kulturen schlagen und das Verständnis für das Gegenüber fördern. Damit leisten Schulen hoffentlich einen von vielen Beiträgen für mehr Frieden und weniger Kriege in der Welt.

Kristof Kobelt,

Seit 2015 Klassenlehrer an der Sekundarschule Petermoos in Buchs, seit 2018 Quims-Verantwortlicher der Schule Petermoos.

Kontakt: kkobelt@petermoos.ch

Eva Hammer-Bernhard

Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer:innenbildung, LMU München

„Der Wert eines Gedichts steigt im Winter.“ Über Lyrik ins Gespräch kommen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a464>

Die aktuellen kriegischen Auseinandersetzung in der Welt fordern Lehrpersonen in besonderem Maße heraus – wie lässt sich im Unterricht darauf Bezug nehmen? Wie können Ängste berücksichtigt und Hoffnungen sichtbar gemacht werden? Und welche Bedeutung hat die Friedenspädagogik in Zeiten, in denen auch pazifistische Kräfte gezwungen sind, sich mit Themen wie Waffenlieferungen und Auslandseinsätzen zu befassen? Die unterrichtliche Beschäftigung mit aktuellen lyrischen Texten kann ein Weg sein, um über Unaussprechliches ins Gespräch zu kommen und Zukunftsperspektiven zu entwickeln.

Friedenspädagogik, Werteerziehung, Lyrik

Ausgangspunkt: Krieg und Frieden in der Schule

Seit bald zweieinhalb Jahren ringt die Weltgemeinschaft um den angemessenen Umgang mit dem Ukrainekrieg, die drittgrößte Fluchtbewegung der Geschichte stellt die Staatengemeinschaft vor riesige Herausforderungen. An deutschen Schulen werden über 200.000 ukrainische Schüler:innen unterrichtet, in Österreich um die 15.000. Der Krieg ist auch für Kinder und Jugendliche in Deutschland keine abstrakte Bedrohung mehr, sondern real gewordene Angst. Seit dem brutalen Überfall der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 ist auch dieser Konflikt zentrales Thema für die Betroffenen, aber auch für die internationale Politik und die mediale Auseinandersetzung – mit nachhaltigen Auswirkungen auch für das Lehren und Lernen an Schulen und Hochschulen.

Die Suche nach dem angemessenen Umgang mit dem Thema Krieg betrifft alle an der Erziehung Beteiligten – auch Lehrerinnen und Lehrer. Wie tragfähig sind Konzepte der Friedenspädagogik in der heutigen Zeit? Ein naives „Weiter-so-wie-bisher“ im schulischen Unterricht wird der Situation nicht gerecht und blendet die Lebensrealität der Schüler*innen aus, die persönlich oder in den Nachrichten täglich mit den verheerenden Folgen des Kriegs konfrontiert sind und in deren Klassen viele Kinder und Jugendliche aus der Ukraine, aber auch aus

Syrien, Afghanistan, Eritrea und anderen Konfliktregionen dieser Welt unterrichtet werden. Wie kann in der Schule mit dieser Diskrepanz zwischen wünschenswertem Ideal und erfahrener Wirklichkeit umgegangen werden?

Verbindungen: Friedenspädagogik und literarische Texte

Zunächst einige kurze Einblicke in friedenspädagogische Veröffentlichungen, bevor über die Möglichkeit, mit diesen Fragen konstruktiv umzugehen, nachgedacht werden kann. Eine überblicksartige Zusammenstellung aktueller Forschungs- und Praxisansätze liefert der Sammelband „Friedensbildung an Schule. Entwicklungen, Potenziale, Impulse, Empfehlungen“, die die Berghof Foundation Operations GmbH im Jahr 2022 herausgegeben hat. Hier werden die vielfältigen interdisziplinären Herangehensweisen und ihre Verwandtschaft zu weiteren pädagogischen Ansätzen wie Globalem Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education uvm. aufgezeigt. Hilfreich ist der Hinweis auf die Bezugswissenschaften, die die Basis für friedenspädagogische Ansätze liefern, wie beispielsweise systemisch-konstruktivistische Lerntheorien, dekoloniale Perspektiven aus der Friedens- und Konfliktforschung, neurowissenschaftliche und soziologische Erkenntnisse, Genderforschung und Medienwissenschaften.

Die Veröffentlichung endet mit der Formulierung von Transformationsansätzen: „Wenn Schulen sich zu Orten entwickeln, in denen eine Kultur des Friedens ganzheitlich gefördert und gelebt wird, dann werden mehr Schüler*innen Frieden als wichtigen Leitwert für sich und für die Gesellschaft identifizieren und sich dafür einsetzen, weil die Schule eine prägende Lebenserfahrung für alle Menschen ist, die sie durchlaufen.“ (Bieß et. al. 2022, 42) Friedens-erziehung ist also nicht nur fakultative Option, sondern elementare Aufgabe von Schule mit Blick auf die Gestaltung der gegenwärtigen und zukünftigen Welt.

Uli Jäger unterscheidet in seinen Überlegungen zur Friedenserziehung drei verschiedene Dimensionen: „Friedenskompetenz ist wichtig, um Zusammenhänge zu begreifen, Entwicklungen einzuordnen und selbstständige Analysen und Strategien zur Auseinandersetzung mit Krieg und Frieden, Gewalt und Gewaltfreiheit entwickeln zu können.“ (Jäger 2006, 545) Hinzu kommt die „individuelle Friedensfähigkeit“, die Partizipationsfähigkeit ermöglicht (ebd., 546). Die dritte Dimension stellt die „Anleitung zum selbstständigen politischen Handeln und zur Zivilcourage“ dar, also das Friedenshandeln (ebd., 546).

Eine Möglichkeit, alle drei Dimensionen zu bearbeiten, kann die Beschäftigung mit literarischen Texten sein. Nicola Mitterer führt in ihrer „responsiven Literaturdidaktik“ aus: „Der Literaturunterricht bietet einzigartige Möglichkeiten, erste und letzte Fragen des Menschseins zu verhandeln. Eine ‚Antwort‘ auf dieses Fragen kann niemals gefunden werden, doch der Umgang mit ihnen ist von essenzieller Bedeutung für die Entwicklung des Menschen, seine Orientierung in der Welt und das ihm in ihr unablässig begegnende Fremde.“ (Mitterer 2016, 276) Diese Gedanken lassen sich unmittelbar verbinden mit Werner Wintersteiners „Pädagogik des Anderen“, hier hat er „Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne“

vorgelegt (Wintersteiner 1999). Er benennt als „Kern der Friedensidee“ einen „Umgang mit dem Anderen, der von Respekt statt von Einverleibung oder Unterdrückung gekennzeichnet ist, der die Andersartigkeit des Anderen akzeptiert und sich von ihr berühren lässt, ohne sie auszulöschen.“ (Wintersteiner 1999, 368f.) Die Bedeutung von Literatur gerade mit Blick auf die Herausforderungen, die die Welt von heute und morgen betreffen, betont auch Sabine Anselm, die das „demokratiepolitische Potenzial“ des Literaturunterrichts fokussiert: „Literatur involviert die Lesenden, fordert sie dazu heraus, entstehende (moralische) Diskrepanzen auszuhalten bzw. sich in der Auseinandersetzung mit den Texten einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten.“ (Anselm 2023, 21-22)

Lyrische Texte sind aus vielfältigen Gründen besonders geeignet für die Beschäftigung im Unterricht, die weit über die Tatsache hinausgehen, dass die Texte aufgrund ihres überschaubaren Formates gut ins unterrichtliche Geschehen integriert werden können. „So bietet der spielerische Umgang mit Sprache eine besondere Chance zu kreativem, eigene Sinndimensionen auslotendem Lernen, und die Tatsache, dass sich viele Gedichte gegen eindeutige Sinnzuweisungen sperren, stellt eine besondere Herausforderung an das literarische Verstehen dar.“ (Kammler 2017, 152) Gerade die in allen vorangestellten Zitaten angesprochene Mehrdimensionalität und Mehrdeutigkeit wird in Gedichten über Krieg und Frieden besonders relevant, sie können sich für Dichter:innen wie Rezipierende als glaubhafter Zugang zu einem Thema, das Verstand und Gefühle (über-)fordert, erweisen. Und nicht zuletzt: Die Beschäftigung mit den lyrischen Texten, die im Kontext von Kriegen entstehen, kann den Blick auf die Menschen im Krieg lenken, sie sichtbar machen: „Schaut auf unser Land, denn sonst sind wir verloren“, so überschreibt die ukrainische Schriftstellerin, Kulturmanagerin und Übersetzerin Evgenia Lopata einen Beitrag, den sie am ersten Tag des Krieges in der F.A.Z. veröffentlicht hat.

Die individuelle oder gemeinsame Beschäftigung mit lyrischen Texten kann also

- Friedenskompetenz anbahnen, indem sie Ursachen für Konflikte benennt und Konfliktentwicklung in Bilder fasst;
- Friedensfähigkeit mit ausbilden, indem sie Diskurs ermöglicht, Aushandlungsprozesse anbahnt und Perspektivwechsel anleitet;
- Friedenshandeln fördern, indem sie kreative Prozesse anregt.

Konkretionen: Lyrik über Krieg und Frieden

Der Wert eines Gedichts steigt im Winter
Vor allem in einem harten Winter.
Vor allem in einer leisen Sprache.
Vor allem in unberechenbaren
Zeiten.

(Zhadan 2022, Vorwort)

Ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen und Serhij Zhadans Betonung der Wichtigkeit von lyrischen Texten gerade in Zeiten der Not und der Krise haben wir in der 19. Ausgabe unseres Newsletters MehrWERT lyrische Texte von Autor*innen unterschiedlicher Herkunft zusammengestellt, die sich als Ausgangspunkt für literarische Gespräche im Unterricht besonders eignen. Sie können diese zusammen mit Vorschlägen zur Beschäftigung im Unterricht [hier](#) abrufen.

Die Rolle der Dichtung im Angesicht des Krieges beschäftigt auch den belarussischen Dichter Dimitri Strozew, beispielsweise in diesem Ausschnitt aus seinem Gedicht *Goya*:

was bleibt dem dichter
als der welt
lautlos namen zuzuflüstern
Butscha
Irpin
Borodjanka
Kramatorsk
Ukraine
9.4. 2022

(zitiert nach <https://taz.de/Gedichte-zum-Krieg-in-der-Ukraine/!5846776/>)

Dieser Text kann Grundlage sein für eine performative Gestaltung des Dargestellten: Die Lernenden können Namen sammeln von Menschen oder Orten, die von kriegesischen Auseinandersetzungen betroffen sind und die Namen aussprechen, vortragen oder auch lautlos zu flüstern.

Und noch mehr vermögen die Texte der Dichter*innen: Eine Vision einer friedvollen Welt jenseits der Kriegsschauplätze entwerfen und damit Perspektiven eröffnen, die in die Zukunft gerichtet sind. Nicht als Verdrängung gegenwärtiger Schrecknisse, sondern als Aufforderung, die zukünftige Welt kreativ zu gestalten. Dies beschreibt der 2008 verstorbene palästinensische Autor und Friedensaktivist Mahmud Darwish in seinem letzten Text *Der Würfelspieler* in

eindringlichen Bildern, die als Ausgangspunkt für eigene Friedensvisionen der Lernenden dienen können – in eigenen Worten oder anderen kreativen Umsetzungsformen wie künstlerischer Gestaltung oder Tanz und Musik, vielleicht sogar als Projekt im schuleigenen Garten:

Friede ist ein vertrauter Morgen, ein freundlicher

Leichtfüßiger, fern jeder Feindschaft

Frieden heißt den Garten pflegen und fragen:

Was pflanzen wir demnächst?

Friede heißt, einen Jungen beweinen, dem ein Frauenblick

das Herz durchbohrte

keine Kugel, keine Granate

(Darwish 2011, 21)

Damit kann die Beschäftigung mit Lyrik zum Thema Krieg und Frieden alle drei Dimensionen von Friedenskompetenz, die Uli Jäger identifiziert hat, bearbeiten. Der gelegentlich vernachlässigte Bereich der unterrichtlichen Behandlung von lyrischen Texten erfährt so eine neue Aufmerksamkeit, indem sie einen zentralen Beitrag zur Ausbildung von *futures literacy* leistet: „In die Vorstellungen von der Zukunft sind die Erfahrungen der Vergangenheit eingeschrieben, was bedeutet, dass das Erzählen von der Zukunft für gesellschaftliche, soziale und persönliche Identifikation aufschlussreich ist.“ (Anselm/Antony 2023, 243)

Und der diesem Aufsatz vorangestellte Titel gewinnt eine zweifache Bedeutung: Über Lyrik lässt sich ins Gespräch kommen über Krieg und Frieden, und die lyrischen Texte von Dichter:innen zum Thema Krieg und Frieden können Gegenstand eines Gesprächs sein, in dem die Sehnsucht nach Frieden ihren Ausdruck findet.

Literaturverzeichnis

Anselm, S., Antony, L. (2023). Bücher öffnen den Blick in zukünftige Welten. Ein deutschdidaktischer Beitrag zu Futures Literacy im Literaturunterricht. In: C. Sippl & E. Rauscher (Hrsg.), *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren. Zukunftsgestaltungskompetenz im 21. Jahrhundert.* (S. 225–246.). Innsbruck/Wien: Studienverlag.

Anselm, S. (2023). *Schulische Werteerziehung als unverhandelbares Bildungsziel – nicht nur im Deutschunterricht. Anregungen für die Lehrkräftebildung.* In: *heiEDUCATION Journal* 12 | 2023, S. 15–31, <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2023.12.24906>, Stand vom 02. Juli 2024.

Bieß, C., Bitzan, A., Jäger, U. & Kruck, A. (2022). *Friedensbildung an Schulen: Entwicklungen, Potenziale, Impulse, Empfehlungen*. Berlin: Berghof Foundation, Friedensbildung an Schulen - Berghof Foundation (berghof-foundation.org), Stand vom 02. Juli 2024.

Darwish, M. (2011). *Der Würfelspieler*. München: A1 Verlag.

Jäger, U. (2006). *Friedenspädagogik: Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden*. In: P. Imbusch, R. Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung*. (S. 537–555). 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92009-2_18 537-557, Stand vom 02. Juli 2024.

Kammler, C. (2017). Lyrik. In: J. Baumann, C. Kammler, Clemens & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. (S. 152–155). Hannover: Klett|Kallmeyer.

Lopata, E. (2022). *Schaut auf uns, sonst ist unser Land verloren*, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/krieg-in-der-ukraine-augenzeugen-bericht-aus-der-stadt-czernowitz-17831144.html>, Stand vom 02. Juli 2024.

Mitterer, N. (2016). *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.

Strozew, D. (2020). *staub tanzend*. Berlin: hochroth.

Wintersteiner, W. (1999). *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik der Postmoderne*. Münster: agenda Verlag.

Zhadan, S. (2022). *Antenne*. Berlin: Suhrkamp.

Autorin

Eva Hammer-Bernhard

Eva Hammer-Bernhard ist Studiendirektorin mit der Fächerverbindung Deutsch und katholische Religionslehre. Nach zwanzig Jahren im Schuldienst ist sie derzeit abgeordnet als wissenschaftliche Mitarbeiterin an die Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrer:innenbildung an der LMU München. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind u.a. die Themenbereiche Werteerziehung mit Literatur, Bioethik, BNE und Diversität. Ihr Dissertationsprojekt trägt den Arbeitstitel *Jenseits von Gut und Böse – Werteerziehung mit Kriminalliteratur*.

Kontakt: eva.hammer-bernhard@germanistik.uni-muenchen.de

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Sprich mit mir ... traumasensibel

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a472>

Traumasensible Sprache, traumapädagogische Gesprächsführung und ein Verstehen, dass Gesagtes den anderen manchmal irritiert, obwohl es weder provozierend noch überfordernd gemeint ist, oder aufgrund einer traumatischen Reaktion auch gar nicht wahrgenommen und verarbeitet werden kann, kann ein Miteinander in herausfordernden Zeiten erleichtern.

Traumasensible Wortwahl, traumapädagogische Gesprächsführung, Kommunikation in der Krise

Einleitung

Nicht immer wissen wir, wer unser Gegenüber ist und welche Lebensgeschichte, welche Erfahrungen, Einstellungen und momentanen Emotionen sein Verhalten beeinflussen.

So können Schulleiter*innen, Lehrer*innen, Eltern und Erziehungsberechtigte, Schüler*innen, Assistent*innen, Busfahrer*innen oder Schulwart*innen traumatische Erfahrungen gemacht haben und wir wissen nichts davon. Manchmal möchten Betroffene auch nicht, dass wir dies wissen.

Traumatische Erlebnisse, sei es in Form von einmaligen oder langandauernden Ereignissen oder bei wiederholten sequenziellen Traumata, können tiefgreifende Auswirkungen auf das emotionale, kognitive und soziale Wohlbefinden von Menschen haben. Verständnis für die Auswirkungen von Traumata zu entwickeln und unterstützend zu reagieren, kann ein sicheres und unterstützendes Umfeld schaffen. Dies ist für alle im System Agierenden bedeutsam (Baierl, 2016).

Traumasensibilität in der Schule bedeutet, dass Lehrkräfte und Schulpersonal die Präsenz von Trauma anerkennen und ihre Praktiken so gestalten, dass sie die Wahrnehmung wie die Bedürfnisse von Personen mit Traumatisierung berücksichtigen. Dies umfasst sowohl die Arbeit mit den Schüler*innen als auch die Unterstützung von Kolleg*innen, die möglicherweise eigene traumatische Erfahrungen machten oder in ihren eigenen Familien mit

traumaauslösenden Ereignissen konfrontiert waren. Ebenso wichtig ist der traumasensible Umgang mit Eltern und Erziehungsberechtigten, um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu fördern.

Ein Aspekt traumapädagogischer Arbeit ist die traumasensible Sprache bzw. Gesprächsführung, die Klarheit und Transparenz schaffen kann. Eine achtsame und einfühlsame Kommunikation, die strukturiert ist und Struktur schafft, kann das Vertrauen und die Sicherheit stärken (Ding, 2013).

Um der Anforderung *Sprich mit mir traumasensibel* nachkommen zu können, bedarf es der Klärung folgender Fragen: Was wird unter traumasensiblen Wortgebrauch verstanden? Wie kann traumapädagogische Gesprächsführung aussehen? Wann bzw. wie kann man Menschen mit Traumaerfahrung in der Kommunikation erreichen?

Wortwahl: Wie du es sagst, ermächtigt oder entmächtigt mich

Die Art und Weise, wie kommuniziert wird, kann Machtverhältnisse zum Ausdruck bringen. Ob einander auf Augenhöhe begegnet wird oder ob durch Wertung und Forderung Druck vermittelt wird, kann einerseits durch nonverbale –Mimik, Gestik und Körpersprache – oder paraverbale Signale –Tonfall, Lautstärke oder Sprechgeschwindigkeit – zum Ausdruck kommen. Andererseits hat auch traumasensible Wortwahl Einfluss darauf, ob das Gegenüber sich sicher und verstanden fühlt. Traumasensible Sprache ist darauf ausgerichtet, Sicherheit, Vertrauen und Empathie zu bieten und zu fördern. Allen verständnisvoll und respektvoll zu begegnen, Präsenz zu zeigen und aufmerksam zu sein, zu informieren und von der Mitsprache zur Mit- und Selbstbestimmung zu gelangen, ist dabei von Bedeutung (Cole et al., 2013; Kühn, 2013).

Dabei gilt es, Stärken und Gelingendes in den Vordergrund zu stellen. Individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen werden wertgeschätzt. Bisherige Leistungen und Anstrengungen des Betroffenen anzuerkennen („Was du bisher geleistet hast, ist bemerkenswert...“. „Ich bin stolz darauf, wie du heute mit dieser schwierigen Situation umgegangen bist.“), stärkt das Selbstwertgefühl und vermittelt dem Gegenüber das Gefühl, gesehen und respektiert zu werden (Hehmsoth, 2021).

Entwicklungen und Fortschritte hervorzuheben sowie die Stärken und Ressourcen der Betroffenen zu verbalisieren, kann von einer positiven Fremd- zur positiven Selbstwahrnehmung führen. Es gilt, innere und äußere Ressourcen sichtbar zu machen. Chancen und Möglichkeiten sowie konkrete Wege aufzuzeigen, um den Blick auf positive Entwicklungen zu lenken, eröffnet einen ressourcen- und lösungsorientierten Blick auf Zukünftiges und unterstützt dabei, aus dem Gefühl der Hilflosigkeit und der Ohnmacht in die Selbstwirksamkeit zu gelangen. Traumasensible Sprache soll Selbstermächtigung ermöglichen und die Selbstwirksamkeit und Autonomie der Betroffenen fördern (Weiß, 2013). Ermutigende Worte und die Anerkennung der individuellen Stärken und Fähigkeiten können eine Basis dafür sein.

Durch das Aufzeigen konkreter Handlungsmöglichkeiten, können Lehrpersonen zur Problembewältigung bei Kindern und Jugendlichen beitragen. Die Frage „Was möchtest du?“ hilft, realisierbare Handlungsoptionen zu identifizieren. Der Blick zurück auf gelingende Situationen eröffnet Möglichkeiten in der Gegenwart („Was hast du bereits versucht? Was hast du schon gemacht?“). Die Suche nach Ressourcen („Wie gut hat das funktioniert?“ „Was hat gut funktioniert?“) und gangbaren Wegen („Was bist du noch bereit zu versuchen?“) kann mit weiteren Ideen ergänzt werden („Möchtest du meine Ideen hören? Du könntest (das) oder (jenes) versuchen“, „Manchen hat (dies), anderen hast (das) geholfen.“). So kann das Repertoire an Strategien erweitert werden, falls der*die Betroffene Schwierigkeiten hat, selbst alternative Lösungswege zu finden. Die Menge an Wahlmöglichkeiten sollte dabei nicht zu groß, dafür konkret umsetzbar sein, um nicht zu überfordern (Hanover Research, 2019; Hehmsoth, 2021; TREP Project, 2024).

Angesichts schwieriger Situationen und unerwünschter Verhaltensweisen kann es notwendig sein, Handlungen und deren Folgen klar aufzuzeigen, um Verantwortungsbewusstsein und Reflexionsfähigkeit zu fördern. Nicht die Akzeptanz unangemessenen Verhaltens, welches eine positive Entwicklung der*des Betroffenen sowie deren*dessen Umwelt gefährdet, sondern das Benennen von Krisen, Gefühlen und schwierigen Situationen kann der Entlastung dienen. Einem wertfreien Beschreiben der beobachteten Situation (Ich sehe, dass ...) kann eine Frage nach einer Emotion („Fühlst du dich traurig? Bist du wütend?“) folgen. Die Antwort aufgreifend („Ich sehe, dass du traurig / wütend / verärgert bist...“) wird versucht, die Emotion zu benennen. Benennt die Lehrperson selbst die Emotion, gibt sie dem Gegenüber die Chance, diese zu verneinen, zu bestätigen oder zu berichtigen. Dies kann dabei unterstützen, Emotionen wahrzunehmen und zu verarbeiten. Gleichzeitig bleibt die Expertise über das eigene (Er)Leben in der Hand der*des Betroffenen (TREP Project, 2024).

Aussagen wie „Das, was dir passiert ist, war sehr schlimm. Damals warst du noch (so) jung / klein und konntest nichts anderes machen.“ oder „So wie du damals reagiert hast, reagieren viele Menschen, wenn eine Situation nicht normal ist.“ tragen dazu bei, dass sich die*der Betroffene nicht allein oder ungewöhnlich fühlt. Das Bewusstsein, dass bestimmte Reaktionen wie Wut, Traurigkeit oder Konzentrationsschwierigkeiten normale Reaktionen auf außergewöhnliche Belastungen sind, kann entlastend wirken. Aussagen wie „Dass du manchmal wütend oder traurig bist (dich nicht konzentrieren kannst, nicht gut schläfst, vergesslich bist usw.), ist ganz normal. Auch andere Mädchen und Buben / Menschen, die so wie du geflüchtet sind / die Schreckliches erlebt haben, sind unglücklich (traurig, vergesslich usw.).“ tragen dazu bei, dass die*der Betroffene ihre*seine eigenen Reaktionen besser verstehen und akzeptieren kann (Pav, 2014; Siegbert, 2016 zit. n. Hehmsoth, 2020, S. 205).

Dabei ist es von Bedeutung, eine Sprache zu wählen, die weder verletzt, kränkt noch beleidigt. Gewaltfreie Kommunikation, die respektvoll und wertschätzend ist, schafft die Basis für ein sicheres Umfeld, in dem sich die Betroffenen verstanden und unterstützt fühlen und sich weiterentwickeln können. Klare, konsistente und adäquate Aussagen, die keiner zusätzlichen Interpretation bedürfen, eindeutige und vollständige Sätze bzw. kurze, verständliche und präzise Anweisungen dienen dazu, Missverständnisse zu vermeiden und Botschaften direkt

zu vermitteln. Bestimmte Sprachmuster oder Wörter wie „eigentlich“, „vielleicht“ oder „sicherlich“ hingegen signalisieren Unsicherheit und verringern die Klarheit der Aussage. Auch Double Binds, also widersprüchliche Botschaften, sollen vermieden werden, da sie das Gegenüber in eine unlösbare Situation bringen könnten. Dazu zählen Aussagen wie „Tu, was du willst, aber enttäusche mich nicht.“ oder „Du brauchst nur kurz über deine Arbeit drüberlesen, aber es soll kein Fehler in dieser sein.“ Diese verunsichern, stiften Verwirrung und sollten durch klare, konsistente Aussagen ersetzt werden. Ein kurzes, knappes und sachliches Benennen ohne emotionale Zwischentöne ist hilfreicher. Auch „Betroffenheitsfloskeln“ wie „Leider (hast du keine gute Note geschafft).“, „Es tut mir leid, aber (du darfst nicht teilnehmen).“ oder „Mir tut es echt weh, dass (diese Sanktion auf dein Verhalten folgt).“ sollten vermieden werden, da sie das Gefühl der Hilflosigkeit oder Ohnmacht verstärken können (Hehmsoth, 2021; Pav, 2014).

Zwischentöne können verunsichern, während eine bewusste Wortwahl zur Stärkung der Person beitragen kann. So kann in der Kommunikation das Wort „und“ statt dem Konnektor „aber“ verwendet werden, um nicht eine zuvor getätigte positive Aussage zu relativieren und die Kritik in den Vordergrund zu stellen, sondern um positive Verbindungen zu schaffen. Ebenso ist es ratsam, „weil“ statt „warum“ zu verwenden. Das Konzept des „guten Grundes“ erklärt Handlungen durch benennbare Gründe („Er tut das, weil...“), was dem Gegenüber hilft, sich verstanden zu fühlen und verhindert, dass Schuldgefühle entstehen oder verstärkt werden. Die Frage „Warum hast du das gemacht?“ kann meist nicht zufriedenstellend beantwortet werden. „Warum“-Fragen können bei Betroffenen vielmehr das Gefühl hervorrufen, missverstanden zu werden und einen Druck zur Rechtfertigung auslösen. Ein Machtungleichgewicht kann so ausgedrückt werden und Situationen mit sprachlicher Überforderung einhergehen (Cole et al., 2013; Hehmsoth, 2021; Höflich, 2022).

Bestimmte Wörter, Phrasen oder Tonfälle können bei Betroffenen negative Reaktionen auslösen, da diese mit einer traumatischen Situation verbunden und somit Auslösereize für eine Traumareaktion sind. Sensibilität gegenüber potenziellen Triggern ist daher wichtig. Eine bewusste Wahl von Sprache wirkt dann beruhigend und unterstützend (Craig, 2016).

Eine traumasensible Wortwahl ermöglicht also eine bewusste und reflektierte Kommunikation, die auf die Bedürfnisse und Empfindungen der Betroffenen Rücksicht nimmt, in dem positive Aspekte hervorgehoben, klare Lösungen aufgezeigt und respektvolle Sprache verwendet werden.

Gesprächsführung: Sprich mit mir und schaffe Klarheit

Traumasensible Gesprächsführung in einem sicheren Rahmen beinhaltet das aktive Zuhören, das Vermeiden von Schuldzuweisungen und das Stellen offener Fragen, die den Betroffenen Raum geben, ihre Erfahrungen zu teilen, ohne sich bedroht oder beurteilt zu fühlen. Solche Gespräche fördern nicht nur das Verständnis und die Empathie, sondern unterstützen auch die emotionale Regulation und die Resilienz der Betroffenen (Baierl, 2016).

Verlässlichkeit und Vertrauen sind Voraussetzungen, damit Gespräche nachhaltig Wirkung zeigen können. Diese sind geplant, vorbereitet und zielgerichtet. Der Gesprächsrahmen wird geklärt und der Ort soll ein sicheres Umfeld bieten. In der Schule etablierte zeitliche und örtliche Räume für Anliegen und offen kommunizierte Unterstützungsangebote bei Konflikten signalisieren Gesprächsbereitschaft. Dass dieses Angebot angenommen wird, setzt Vertrauen voraus. Es wird keinesfalls abfällig über anwesende oder nicht-anwesende Personen gesprochen. Sensible Inhalte werden mit Feingefühl behandelt, um das emotionale Befinden der Schüler*innen zu berücksichtigen (Hehmsoth, 2021), und gleichzeitig wird auch klar benannt, dass bei Gefährdung des Kindeswohls Meldung gemacht wird. Weiters sind Erfahrungen, dass es auch bei unangemessenem Verhalten oder Wutausbrüchen nicht zum Beziehungsabbruch kommt, bedeutsam.

Craig (2016) ergänzt, dass durch die Verwendung einer ruhigen und ausgeglichenen Sprache Lehrkräfte den Betroffenen helfen können, ihre eigenen emotionalen Reaktionen zu regulieren. Eine ruhige und unterstützende Sprache kann ein Modell für die Selbstkontrolle sein und dabei unterstützen, in Belastungssituationen ruhig bzw. handlungsfähig zu bleiben.

Beim Gespräch selbst ist zu beachten, dass das Thema im Vorfeld bekannt ist. Zweideutige oder vage Formulierungen wie „Ich möchte mit dir sprechen.“ Oder „Wir sollten miteinander reden.“ können Unsicherheit erzeugen. Vom Gebrauch des Modalverbs „müssen“ wird ebenfalls abgeraten. Klare und transparente Sprache gibt den Inhalt bekannt („Ich möchte mit dir über dein Verhalten in der letzten Deutschstunde sprechen und gemeinsam Lösungen finden.“) (Melzer & Methner, 2012).

„Ich bin hier, um dich zu unterstützen und zu begleiten.“ und „Es ist in Ordnung, wenn du nicht darüber sprechen möchtest“ kann Präsenz und Sicherheit vermitteln, ohne Druck auszuüben (TREP Project, 2024). Wenn ein*e Gesprächspartner*in nicht bereit ist, ein Gespräch zu führen, können keine wirksamen Vereinbarungen getroffen werden. Dauert die Kommunikation länger bzw. ist die individuelle Belastbarkeit der*des Betroffenen an seine Grenzen gelangt, erscheint es sinnvoll, Gespräche anzupassen und zu unterbrechen, um Überforderung zu vermeiden bzw. bereits Erreichtes nicht zu gefährden („Wir können eine Pause machen, wenn du das brauchst. Lass mich wissen, wenn du bereit bist, weiterzumachen oder wann ein besserer Zeitpunkt ist, hier fortzusetzen.“).

Das Gespräch selbst verläuft in drei Schritten. Einer kurzen, ritualisierten Kontaktaufnahme folgt der Mittelteil mit der Vermittlung von Inhalten und eine Verabschiedung, die die Sichtweise und Emotion der*des Betroffenen in den Vordergrund stellt (Hehmsoth, 2021).

Am Anfang steht die persönliche, direkte Kontaktaufnahme. Das Gegenüber mit dem Namen anzusprechen, konkret zu bleiben und keine Floskeln oder verallgemeinernden Aussagen („man“) zu tätigen, kann als Form der Wertschätzung empfunden werden und gleichzeitig als Anerkennung der Eigenaktivität der Beteiligten (Hehmsoth, 2021; Melzer & Methner, 2012).

Im Gesprächsverlauf gilt es, Anteilnahme zu zeigen und aktiv zuzuhören. „Ich höre dir zu. Das, was du sagst, ist von Bedeutung.“ „Ich möchte dich verstehen. Deine Welt ist mir wichtig.“

Die*der Sprechende wird nicht unterbrochen. Es werden ermutigende Worte und Gesten eingesetzt und durch zugewandte Körperhaltung und Blickkontakt Verstehen signalisiert. Auf eine der Person mit Traumaerfahrung angenehme Distanz und Intensität des Augenkontakts ist dabei zu achten. Um zu konkretisieren, können vertiefende Fragen hilfreich sein. Ist der Gesprächsanlass schwierig, gilt es, die Situation genau zu durchdringen und Details durch W-Fragen (wie *Wer, wo, wie, was?*) zu präzisieren. Die Warum-Frage ist dabei zu vermeiden. Auch Wörter und Phrasen, die Stress oder Angst auslösen könnten, wie „Warum bist du so aufgeregt?“ können durch beruhigende und unterstützende Formulierungen „Es scheint, als ob du gerade eine schwere / aufregende Zeit durchmachst. Wie kann ich dir helfen?“ ersetzt werden (Hehmsoth, 2021; TREP, 2024).

Gleichzeitig ist darauf zu achten, dass Inhalte klar und konkret formuliert werden und dass man beim Thema bleibt. Sich im Vorfeld zu überlegen, welche Botschaften vermittelt werden und worüber diesmal nicht gesprochen werden soll, hilft, zeitlich und inhaltlich fokussiert zu kommunizieren. Sprache dient dabei dazu, Gefühle und Erfahrungen der Betroffenen zu validieren und keinesfalls zu bagatellisieren oder abzuwerten (Cole et al., 2013; Melzer & Methner, 2012).

„Ich verstehe, dass diese Situation sehr herausfordernd ist“ und „Lass uns gemeinsam überlegen, wie wir dich / das Kind am besten unterstützen können“ kommt vom Ernstnehmen der Situation und Mitgefühl zur Lösungsfindung, die im Team realisierbar werden kann. „Wie kann ich dich am besten unterstützen?“ soll respektvoll und unterstützend Offenheit und Vertrauen ausdrücken (TREP Project, 2024).

Wird eine Vereinbarung getroffen, wird diese kurz und knapp wiedergegeben und dabei werden die Worte der Person mit Traumatisierung aufgegriffen und verwendet (Melzer & Methner, 2012). Als Reaktionen auf Traumaerfahrungen kann es zu Fragmentierungen, zu Erinnerungen von Bruchstücken des Erlebten und zu Verzerrungen des Erlebten kommen, weshalb ein klares, sachliches Benennen hilfreich sein und Struktur bzw. Ordnung in verwirrende Erzählungen bringen kann und dadurch entlastet (Zehner, 2020).

Zum Abschluss stehen das Ansprechen von Gedanken sowie das Verbalisieren von Gefühlen im Zentrum. Fragen wie „Als das passiert ist, was ging da in dir vor?“ oder „Was denkst du?“ laden dazu ein, zu reflektieren und Gedanken zu verbalisieren. Der Prozess, sich seiner Gedanken bewusst zu werden und sie in Worte zu fassen, fördert auch das Verständnis für die eigenen Reaktionen auf bestimmte Ereignisse oder Situationen. Zudem gibt es Rückmeldung, welche Inhalte des Gesprächs bedeutsam waren. Da Gespräche (heraus)fordernd sind, soll das direkte Fragen nach Gefühlen („Wie fühlst du dich jetzt?“) zur Erkenntnis über emotionale Zustände und deren Ausdruck führen. Emotionale Selbstwahrnehmung ist ein wichtiger Schritt in der emotionalen Entwicklung und trägt zur psychischen Gesundheit, der besseren Selbstregulation und zu Wohlbefinden bei. Gelingt es aufgrund des Entwicklungsalters, der Sprachbarriere oder des seelischen Befindens noch nicht, sich sprachlich auszudrücken, können Gefühlskarten hilfreich sein. Diese können es ermöglichen, Emotionen nonverbal auszudrücken, was später gegebenenfalls auch der Verbalisierung helfen kann (Hehmsoth, 2021).

Es kann vorkommen, dass Probleme nicht sofort und nicht innerhalb des Systems Schule zu klären sind. In diesen Fällen braucht es weitere Unterstützung. Auch wenn diese nicht mehr in die pädagogische Zuständigkeit der Lehrperson fällt, ist die Bestätigung, dass diese weiterhin da ist und auch in der Zukunft wissen möchte, wie es der*dem Betroffenen geht, wichtig. Hier gleich am nächsten Tag oder in der nächsten Woche einen Termin zu vereinbaren, um nachzufragen, bekräftigt echte Fürsorge und stellt sicher, dass professionelle Hilfe in Anspruch genommen werden kann (Keels, 2024).

Erreichbarkeit: Ich verstehe Gesagtes nicht immer

Orientiert an den Phasen des „Acting-Outs“ von Colvin und Scott (2015), soll erläutert werden, warum es nicht immer gelingt, Personen mit Traumaerfahrung zu erreichen.

In Phase 1, der ruhigen Situation (Calm), gelingt dies. Hier werden Verhaltensregeln eingehalten, Mitarbeit, Arbeiten und Kooperieren ist möglich. Nun ist es sinnvoll, positive Aufmerksamkeit zu schenken – oft ist ein kleines, zustimmendes Nicken effektiver als großes Lob vor der Klasse (Ding, 2013), Beziehungs- und Vertrauensaufbau ist möglich ebenso wie die Schaffung eines ruhigen, sicheren Umfelds (TREP Project, 2024).

Treten in Phase 2 (Trigger) nun soziale, kognitive, emotionale oder physische Reize im Klassenzimmer auf, etwa zwischenmenschliche Konflikte, Herausforderungen beim Lernen, sozialer Druck oder Lärm, können diese Trauma-Reaktionen hervorrufen. Gelingt es, Auslöser (Trigger) frühzeitig zu erkennen und gezielt Maßnahmen zu ergreifen (wie das bewusste Verändern der Umgebung und der sozialen Interaktionen sowie das kontinuierliche Anbieten angenehmer Nähe und positiver Aufmerksamkeit), kann dies deseskalierend wirken. Je nach Persönlichkeit können Zureden und Ermutigung oder auch Ablenkung, Verwirrung bzw. Zerstreuung hilfreich sein (Papenberg, 2011; TREP Project, 2024).

Gelingt dies nicht, wird in Phase 3 Unruhe (Agitation) verzeichnet. Es kann durchaus gelingen, dem unaufmerksamen Verhalten, den Konzentrationsschwierigkeiten und körperliche Anzeichen von Unruhe wie Klopfen, Schaukeln sowie dem Abdriften in andere Gedankenwelten, mit Ablenkung, Wahlmöglichkeiten, Veränderung der Aktivität, Anbieten von Unterstützung und Beruhigungsstrategien zu begegnen und eine Beruhigung herbeizuführen (TREP Project, 2024).

In Phase 4, der Beschleunigung (Acceleration) wird durch unangemessenes Verhalten Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Anweisungen werden nicht befolgt und Bezugspersonen und Peers können sich provoziert fühlen. Es bedarf hoher Professionalität und Selbstkontrolle, um sich nicht in Diskussionen verwickeln zu lassen, sarkastisch zu antworten oder negative Bemerkungen zu machen. Gefühle anzuerkennen, das Selbstbewusstsein zu stärken, erfüllbare Aufgaben zu geben sowie erwünschtes Verhalten zu benennen und unangemessenes Verhalten zu sozial verträglichem umzuleiten, sind Strategien der Erwachsenen. Einfach, knapp und direkt sind die Anweisungen, die proaktiv auf Gelingendes und Erwünschtes abzielen. Steigert sich der Erregungszustand, kann ein „Stopp“ noch manche erreichen. Auch eine Reakti-

on auf den eigenen Namen ist bei erhöhter Anspannung oft noch möglich (Papenberg, 2011; TREP Project, 2024).

Die Krise, der Höhepunkt der Eskalation (Peak) ist durch körperliche und/oder verbale Aggression gegenüber sich oder anderen oder auch gegen Gegenstände gekennzeichnet. In dieser Phase ist die*der Ausagierende kaum noch verbal erreichbar. Diese Situation ist potenziell gefährlich. Es gilt nun, Sicherheit für alle, inklusive sich selbst, zu gewährleisten, ruhig zu bleiben und zu helfen, auf respektvolle, fürsorgliche Weise wieder Kontrolle zu erlangen. Ausweichen und Selbstschutz sind notwendig, da nun nicht mehr zielgerichtet gehandelt werden kann. Ein Appell an gelungene Lösungssituationen, Rücksicht auf andere und ähnliches gelingt nicht mehr, da die dafür zuständigen Regionen im Gehirn nicht aktiviert sind. In einer Trauma-Reaktion wird nicht gezielt und geplant gehandelt, sondern nur ausagiert. Zerstörung oder Verletzung sind nicht geplant, können aber durch den Kontrollverlust geschehen. In angemessenem Abstand zu signalisieren, hier zu sein, ist eine respektvolle, fürsorgliche Weise, die hilft, wieder Kontrolle zu erlangen (Papenberg, 2011; TREP Project, 2024).

In der Phase der De-Eskalation (De-Escalation) kann es vorkommen, dass der*die Betroffene desorientiert oder verwirrt wirkt und sich emotional und auch räumlich zurückzieht. In diesem Zustand werden manche Personen tendenziell empfänglicher für Anweisungen der Bezugspersonen, da die emotionale Intensität nachlässt und die Bereitschaft, sich auf Unterstützung einzulassen, zunimmt. Oft gibt es auch eine Phase der Nach-Krisen-Depression, in der sich körperliche und emotionale Anzeichen von Erschöpfung bzw. Depression, Rückzug, Weinen, Zusammenrollen, Entschuldigen oder Selbstbeschuldigung zeigen. Oft erscheint die Kontrolle, ob Gefahr der Selbstverletzung oder Fluchtgedanken bestehen, sinnvoll. Durch aktives Zuhören kann hier Unterstützung angeboten werden. Einige bestimmen selbst den Zeitpunkt, wann sie wieder bereit sind, sich wieder in die Gruppe bzw. in Beziehung zu begeben. Wird diese Phase der Nach-Krisen-Depression, in der es um Beruhigung geht, unterbrochen und zu früh Kontakt aufgenommen, kann es bei diesen wieder zum Impulsdurchbruch kommen. Andere wiederum brauchen die freundliche Einladung, wieder in den Klassenverband zurückzukehren, und die Gewissheit, dass trotz des Vorfalls kein Beziehungsabbruch oder Ausschluss aus der Gemeinschaft folgt. In diesem Zeitraum geht es um das Anbieten von Kontakt, aber nicht um Aufarbeitung oder Überlegen von Konsequenzen. Entspannung, Beruhigung und Unterstützung sind notwendig, um wieder in einen ruhigen Zustand zu kommen (Papenberg, 2011).

Die letzte Phase ist jene der Erholung (Recovery), in welcher sich die*der Betroffene beruhigt. Erst wenn wieder ein ruhiger, stabiler Zustand erreicht ist, macht eine Nachbesprechung des Vorfalls Sinn. Oft möchte die Person mit der Traumaerfahrung nicht mehr über den Vorfall sprechen. Dies ist aber wichtig, um Arbeitshypothesen zu generieren, was den Vorfall ausgelöst haben könnte. Auch ein Krisenplan kann dann erstellt bzw. Strategien erarbeitet werden, um Alternativen und weniger destruktive Reaktionsmöglichkeiten einzuüben (TREP Project, 2024). „Wie hast du die Situation erlebt?“ „Woran kannst du dich erinnern?“ „Wie hast du mich und die anderen erlebt?“ und „Was hättest du gebraucht?“ setzt beim Erleben der*des Betroffenen an, um danach gemeinsam weiterzuarbeiten. „Wo spürst du etwas,

wenn die Welt plötzlich feindselig erscheint?“ und „Woran kann ich erkennen, dass etwas passiert ist?“ setzt bei Selbst- und Fremdwahrnehmung an, um Problemlöse- und Bewältigungsstrategien zu finden und einzuüben (Papenberg, 2011). „Welche Übungen (Atemübungen, Körperbewegungen, Stabilisationsübungen etc.) können dir helfen, dich wieder zu stabilisieren?“ (Croos-Müller, 2017). „Was können wir das nächste Mal in einer solchen Situation tun?“ führt zur Vereinbarung von Schritten, welche bei der nächsten Eskalation (wieder) gesetzt werden. Sind diese Maßnahmen klar, kann dies Sicherheit für alle geben, auf dem Weg, dass diese Situationen seltener bzw. weniger intensiv geschehen (Papenberg, 2011).

Fazit

Durch die Implementierung traumasensibler Kulturen, Strukturen und Praktiken können Schulen akademische Leistungen ihrer Schüler*innen verbessern sowie einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der psychischen Gesundheit und des sozialen Zusammenhalts leisten. Mit Empathie, Klarheit und aktiver Unterstützung stärken Schulleiter*innen, Lehrkräfte und Schulpersonal die Resilienz und das Wohlbefinden ihrer Schüler*innen, den Teamzusammenhalt und die Kooperationsbereitschaft der Eltern. Traumasensible Gesprächsführung ist dabei ein wesentlicher Bestandteil, die in einer Umgebung, in der sich alle Beteiligten sicher und wertgeschätzt fühlen, wirksam wird und gleichzeitig einen Beitrag dazu leisten kann.

Literaturverzeichnis

- Baierl, M. (2016). Mit Verständnis statt Missverständnis. Traumatisierung und Traumafolgen. In M. Baierl, & K. Frey. (Hrsg.). *Praxishandbuch Traumapädagogik: Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Vandenbrock & Ruprecht.
- Cole, S. F., Eisner, A., Gregory, M., & Ristuccia, J. (2013). *Helping traumatized children learn: Creating and advocating for trauma-sensitive schools*. Boston, MA: Massachusetts Advocates for Children. <https://traumasensitiveschools.org/wp-content/uploads/2013/06/Helping-Traumatized-Children-Learn.pdf>
- Colvin, G., & Scott, T. M. (2015). *Managing the cycle of acting-out behavior in the classroom* (2. Auflage). Corwin Press. <https://psycnet.apa.org/record/2014-57270-000>
- Craig, S. E. (2016). *Trauma-sensitive schools: Learning communities transforming children's lives, K-5*. Teachers College Press. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=loc_2015030891
- Croos-Müller, C. (2017). *Alles gut. Das kleine Überlebensbuch. Soforthilfe bei Belastung, Trauma & Co*. Kösel.
- Ding, U. (2013). Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn, & W. Weiß (Hrsg.)

(3. Ausgabe), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 56–67). Beltz.

Hanover Research (2019). *Best practices for trauma-informed instruction*. <https://www.hanoverresearch.com/insights-blog/k-12-trauma-informed-resources-for-coping-with-tragedy-loss/?org=k-12-education>

Hehmsoth, C. (2021). *Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht. Wenn Kinder nicht wollen können*. Utb.

Höflich, S. (2022). Mit der Macht des Wortes aus der Ohnmacht: Über traumasensiblen Sprachgebrauch. *R&E-SOURCE*, (18). <https://doi.org/10.53349/resource.2022.i18.a1096>

Keels, M. (2024). *Trauma-Informed Learning and Teaching in Higher Education*. (Keynote. Semesterauftakt f. Lehrende ABG, Spezialisierung Inklusive Pädagogik & Interessierte. 5.3.).

Kühn, M. (2013). Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn, & W. Weiß (Hrsg.) (3. Ausgabe), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 138–148). Beltz.

Melzer, C., & Methner, A. (2012). *Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen: Methoden schulischer Beratung*. Kohlhammer.

Papenberg, W. (2011). *PART. Professional Assault Response Training. Professionell handeln in Gewaltsituationen*. <https://www.parttraining.at>

Pav, U. (2014): ... *eine normale Reaktion auf eine unnormale Situation. Einblick in die Traumapädagogik*. Hinterbrühl.

TREP Project (2024). *Trauma responsive educational practises*. <https://www.trepeducator.org>

Weiß, W. (2013). Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn, & W. Weiß (Hrsg.) (3. Ausgabe), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 167–181). Beltz.

Zehner, L. (2020). *Traumakompass. Selbstfürsorge Stabilisieren Stärken Beruhigen Schule Beratung*. Jana Köbel Autorenservice.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin; Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

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

Edda Polz

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Brigitte Gumilar

Schulverbund der Niederösterreichischen Mittelschule und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Beziehung leben – der Beitrag der Schule für ein Leben in Frieden

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a477>



Brigitte Gumilar, OSR DNÖMS, Dipl. Päd, MEd, ist seit 2010 Leiterin der Mittelschule Pelzgasse, seit 2011 Leiterin des Schulverbundes Mittelschule Pelzgasse – Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

*Die Ziele ihrer Schule erreicht Brigitte Gumilar durch innovativen Unterricht, offene Lernformen, Teamteaching, projektorientierten Unterricht sowie mit Schwerpunktsetzungen zur Ergänzung des traditionellen Unterrichts. Außerdem setzt sie auf vermehrten Fremdsprachenunterricht, wodurch die Schüler*innen besser auf ein vereintes Europa vorbereitet werden. Englisch als „Lingua franca“ betrachtet sie als wertvolle aber bis dato zu wenig genutzte Ressource beim Abbau von Barrieren zwischen Menschen mit unterschiedlichem sprachlich-kulturellem Hintergrund.*

Foto: Brigitte Gumilar

Aktuell besuchen 37 ukrainische Kinder die Mittelschule Pelzgasse Baden. Wie wirken sich Flucht und Trauma im Schulalltag (auf die geflüchteten Kinder, auf die Mitschüler*innen, auf die Lehrpersonen) aus?

Brigitte Gumilar: Für uns ist diese Erfahrung nicht neu, wir haben bereits eine Flüchtlingswelle mit syrischen und afghanischen Kindern erlebt. Neu war für uns allerdings die Kriegssituation, aus der die ukrainischen Kinder kamen. Sie haben ihre Heimat ganz zu Beginn des Krieges verlassen, sodass sie persönlich kaum etwas vom Krieg miterlebt und die Situation nur durch die Berichterstattung verfolgt hatten. Unsere Angst, die Kinder könnten derart traumatisiert sein, dass sie beispielsweise bei Feueralarm in totale Panik geraten würden, hat sich nicht bestätigt. Wir haben von Anfang an versucht, mit ihnen über die Kriegsgeschehnisse zu sprechen. Sowohl Lehrer*innen wie auch die Kinder und deren Eltern wollten sofort helfen und gingen mit viel Offenheit und Hilfsbereitschaft auf die geflüchteten Kinder zu. Allerdings gab es bis jetzt zum Glück keine einzige Situation, in der wir den Eindruck hatten, dass die Kinder enorm traumatisiert oder eingeschüchtert gewesen wären.

Inwiefern unterscheidet sich die Situation ukrainischer Kinder von jener aus anderen Kriegsgebieten?

Durch die frühe Flucht sind die ukrainischen Kinder an unserer Schule von den Gräueln des Krieges weitgehend verschont geblieben. Dadurch haben sie aber auch längere Zeit gebraucht, um zu verstehen, dass sie in Österreich nicht nur kurzfristig bleiben werden. Die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen, war ihnen überhaupt nicht bewusst. Sie glaubten, dass sie in Österreich nur vorübergehend auf Besuch wären.

Die ukrainischen Kinder waren und sind untereinander extrem gut vernetzt und besuchen ausnahmslos ihren Online-Unterricht. Insofern hatten wir Schwierigkeiten, sie zu motivieren, Deutsch zu lernen, denn sie gingen und gehen stets davon aus, dass sie ohnehin lernen und ihre Aufgaben in der ukrainischen Schule erledigen. Erst nach mehr als zwei Jahren wird ihnen langsam bewusst, dass sie möglicherweise in Österreich bleiben werden. Dadurch ist die Situation mit diesen geflüchteten Kindern ganz anders und viel schwieriger als mit allen anderen je zuvor. Kinder aus anderen Ländern waren in Österreich nach ihrer Flucht quasi am Ziel angelangt, während jene aus der Ukraine in ihrer Grundhaltung ganz anders sind und nicht hierbleiben möchten. Auch die Mitschüler*innen bekommen diese ablehnende Haltung zu spüren, was es oft schwer macht, Freundschaften zu schließen. Außerdem kamen die meisten aus einer familiär und finanziell stabilen Situation, also aus einem Umfeld, in dem es ihnen gut ging. Sie flüchteten nicht aus einer Notsituation, sondern ausschließlich aufgrund des Krieges. Viele von ihnen sind mit Mutter und Vater geflüchtet und erleben erst in Österreich eine Notsituation, weil sie hier unter schlechteren Bedingungen leben, als sie es in der Ukraine gewohnt waren, weswegen sie auch nicht hier sein möchten. Sie treten – wie auch ihre Eltern – in der Schule sehr fordernd auf. Sie sind daran gewöhnt, in der Schule mitzureden und mitzubestimmen. Dadurch fällt es den betroffenen Lehrer*innen und Mitschüler*innen viel schwerer, sich aneinander zu gewöhnen. Die ukrainischen Kinder suchen fast ausschließlich Kontakt zu anderen Kindern aus der Ukraine. Als Höchststand hatten wir 56

ukrainische Kinder an der Schule, in jeder Klasse mindestens zwei. Verständlicherweise wollten diese Kinder ununterbrochen untereinander kommunizieren. Die ablehnende Haltung allen anderen gegenüber war jedoch für uns nur schwer nachvollziehbar und hat bei Kindern wie Lehrpersonen viel Frust erzeugt. Erst jetzt, nach zweieinhalb Jahren, spüren wir, dass sie dabei sein und mit anderen Kindern gemeinsame Erlebnisse haben möchten.

Auch ich hatte schon beinahe die Hoffnung aufgegeben, bei den ukrainischen Kindern einen Lernerfolg erzielen zu können, denn sie haben uns stets entgegengehalten, sie würden ohnehin ein Zeugnis der ukrainischen Schule bekommen, wodurch die Motivation, sich in der österreichischen Schule zu engagieren, kaum gegeben war.

Gibt es an der PMS auch Schüler*innen russischer Herkunft? Falls ja, wie gestaltet sich das schulische Zusammenleben von Kindern ukrainischer und russischer Herkunft?

Es gibt vier Kinder russischer Herkunft. Diese Kinder waren es auch, die sich von Anfang an mit den geflüchteten unterhalten konnten. Allerdings halten sie sich sehr bedeckt. Bei einem Mädchen in der ersten Klasse hätten wir gar nicht gewusst, dass es russischer Abstammung ist. Es fällt nicht auf und hat sich diesbezüglich nie deklariert. Zwei russische Burschen haben uns zu Kriegsbeginn geholfen, bei Gesprächen mit den ukrainischen Kindern zu übersetzen. Aber auch sie haben davor und auch jetzt niemals ihre Nationalität thematisiert.

Können/Dürfen/Müssen Lehrpersonen angesichts des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine politisch „neutral“ bleiben?

Aus meiner Sicht müssen Lehrpersonen auch in dieser Situation „neutral“ bleiben. Das heißt nicht, dass sie dem Krieg gegenüber neutral sind. Sie sollen natürlich vermitteln, dass Krieg keine Lösung ist. Aber sie sollten – meines Erachtens nach – offiziell möglichst sachlich bleiben und nicht Stellung beziehen, auch wenn immer wieder ihre persönliche Haltung spürbar wird.

Persönliche Beziehungen schaffen Brücken

Wodurch wird ein pädagogisch adäquater Umgang mit den diversen Emotionen aller Beteiligten möglich?

Durch persönliche Beziehung. Wir haben eine Kollegin, die ursprünglich aus Ungarn stammt und in der Schule russisch gelernt hat. Diese Kollegin brennt für die Kinder. Sie unterrichtet Deutsch als Zweitsprache und hat von Beginn an Kontakt zu allen Kindern, die mit nicht-deutscher Muttersprache hier ankommen. Sie lebt für diese Kinder, sie ist ihre Bezugsperson. Auch wenn die Kinder noch nichts anderes auf Deutsch sagen können, den Namen dieser Person können sie nennen. Die Kinder kommen auch mit allen Anliegen, allen Emotionen zu ihr. Egal, ob sie traurig sind oder Hunger haben. Wir haben großes Glück, dass wir diese Kollegin haben. Ursprünglich war sie in Traiskirchen beschäftigt, und ich kann gar nicht verstehen, dass man sie gehen ließ mit ihren Qualitäten. Sie strahlt den Kindern entgegen, selbst

wenn wir alle am Ende mit unseren Nerven sind. Sie sagt nicht nur „herzlich willkommen“, sie lebt es auch. Die Kinder brauchen jemanden, der sie sprachlich versteht und mit dem Herzen sieht. Und das tut sie. Wenn es Probleme gibt, meldet sie uns diese. Dann versuchen wir, gemeinsam Lösungen zu finden.

Ideal wäre es, an jeder Schule eine Bezugsperson für Kinder zu haben, die nach Österreich geflüchtet sind. Zum Glück haben wir so eine Person. Wir führen kaum ein Gespräch mit den geflüchteten Kindern oder deren Eltern, ohne sie hinzuzuziehen. Sie hat stets den Überblick und sämtliche Informationen über die Situation. Das ist ein enormes Glück und hängt sicher damit zusammen, dass sie selbst Migrationserfahrungen hat und daher die Lage der Betroffenen gut kennt. Eigentlich ist sie geprüfte Deutschlehrerin, aber sie macht beim Sprechen gelegentlich kleine Fallfehler. Ich glaube, die Kinder lieben genau das an ihr, dass sie nicht ganz perfekt spricht. Dass man hört, dass die Frau Lehrerin auch Fehler macht, obwohl sie ausgezeichnet Deutsch spricht. Außerdem ist ihre Haltung den Kindern gegenüber extrem offen. Aber sie verlangt Leistung. Niemand ist strenger als sie in „Deutsch als Zweitsprache“, da gibt es keine Verhätschelung. Aber sie freut sich über jedes Kind, das ist mein Glück. Sie fordert und fördert. Und sie lebt Beziehung. Sie kauft ihnen auch etwas zu essen, wenn die Kinder Hunger haben oder sich in einer Notsituation befinden. Sie sagt uns, wo es notwendig ist, zu helfen. Da ist sie uns eine extrem wertvolle Stütze. Sie ist *die* Bezugsperson für diese Kinder. Erst später wird der Klassenvorstand oder die Klassenvorständin auch wichtig.

Gemäß Artikel 14 (5a) B-VG sind Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen jene Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie allen Kindern und Jugendlichen ein höchstmögliches Bildungsniveau zu sichern hat. Wie kann die Übernahme dieser Verantwortung angesichts der Herausforderungen der Kriegsgeschehnisse gelingen?

Aus meiner Sicht kann das nur durch Beispielgeben gelingen, durch Beispielleben. Durch den Versuch, Integration zu leben und durch Förderung. Wir müssen allen Kindern vermitteln, wie wichtig es ist, dass sie einander verstehen, sowohl sprachlich als auch emotional. Sprache ist essentiell, um Barrieren abzubauen. Nur durch unser Vorbild können wir allen Kindern diese Grundwerte vermitteln, damit sie diese nicht nur wissen, sondern auch spüren. Kinder erkennen Haltungen ganz genau. Ein Rezept weiß ich dafür keines, wir können nur Beispiele leben.

Welchen Beitrag kann und soll Friedenserziehung für ein glückendes Zusammenleben von Menschen aus gegensätzlichen politischen Verhältnissen leisten?

Friedenserziehung kann vorrangig nur bedeuten, dass Kinder lernen, Konflikte zu lösen. Es ist wichtig zu wissen, dass unterschiedliche Meinungen normal sind, aber dass auf jeden Fall eine friedliche Lösung gefunden werden kann, wenn man das will. Dafür ist es notwendig, Sprachbarrieren abzubauen und auch digitale Mittel zu nutzen. Wir alle haben sämtliche Möglichkeiten genutzt, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Friedenserziehung bedeu-



tet auch, dass wir friedlich nebeneinander leben, wenn es nicht möglich ist, Konflikte zu lösen und miteinander zu leben.

Wir haben eine Weltsprache, Englisch. Wenn wir alle diese Sprache erlernen würden, wäre es leichter, miteinander zu kommunizieren. Deutsch ist so schwierig zu erlernen. Deutsch als Zweitsprache lernen zu müssen, ist eine enorme Herausforderung. Ich frage mich, warum niemand auf die Idee kommt, dass alle zuerst Englisch lernen sollten. Die Kinder lernen Englisch so viel schneller, weil es ihnen durch das Fehlen von Artikeln und Deklinationen viel einfacher fällt als Deutsch. Wenn man eine gemeinsame Sprache spricht, ist viel geschehen. Natürlich bleibt es notwendig, wenn man in Österreich leben möchte, Deutsch zu erlernen. Aber wenn man sich zuerst auf Englisch konzentrieren könnte, wäre die Kommunikation viel leichter und schneller möglich. Den meisten Kindern, auch den ukrainischen, macht das Erlernen der englischen Sprache Spaß. Wenn sie Englisch können, ist das die halbe Miete. Ich denke, hier hätten wir Verbesserungspotential, um die sprachlichen Barrieren abzubauen. Später ist es natürlich notwendig, Deutsch zu erlernen, aber als Drittsprache. Zuerst sollte Englisch kommen.

Welche Botschaften möchtest du anderen Schulleiter*innen für die Begegnung mit geflüchteten Schüler*innen mitgeben?

Es braucht in jedem Fall Beziehungspflege. Es braucht Personen, die ein Herz und viel Verständnis für die Kinder haben. Es braucht Personen, bei denen sich die Kinder wohl und geborgen fühlen können. Solche Personen kann man durch Kommunikation finden. Zu unserem Glück haben wir so eine Person.

Wir brauchen auf jeden Fall Verständnis dafür, dass die Kinder sich in ihrer Erstsprache unterhalten möchten und deshalb auch den Kontakt zu jenen Kindern suchen, die aus dem gleichen Land stammen, ganz egal, woher sie kommen. Es ist nachvollziehbar, dass sie miteinander reden möchten, weil sie einander verstehen. Daher braucht es kein Verbot, diese Sprache zu sprechen, sondern klare Regeln, wann welche Sprache verwendet wird. Im Unterricht ist die Unterrichtssprache zu sprechen, also Deutsch oder Englisch. Aber in den Pausen erlauben wir bewusst, dass sie zusammensitzen und sich in „ihrer“ Sprache unterhalten. Auch wenn wir sie nicht verstehen können, sehen wir sie doch, ahnen, worum es geht und wissen, dass wir keine Angst haben müssen. Die Kinder haben Sehnsucht nach dem Austausch miteinander. Wenn man dies zulässt, findet sich auch unter diesen Kindern bald eines, das für die Kommunikation mit anderen offen und bereit ist. Es gibt immer ein Kind, zu dem man leichter den Draht findet, das sich dann auch zu Problemen äußert und beispielsweise auf Mobbing aufmerksam macht. Aber dafür ist es wichtig, den Kindern Zeit und Raum für die Kommunikation untereinander zu ermöglichen. Ein Verbot, in der eigenen Sprache zu sprechen, wäre absolut kontraproduktiv und unmenschlich. Es braucht nur klare Regeln, wann welche Sprache verwendet wird.

Vielen herzlichen Dank für das spannende, aufschlussreiche Gespräch!



Autorin

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

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

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

Michaela Tscherne

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Marija Vornyk

Humanitär-pädagogische Akademie, Chmelnyzkyj, Ukraine

Navigating Education in Times of War: a Vice-Rector's Perspective from Ukraine

DOI:

<https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a475>



Foto: Marija Vornyk

As Vice-Rector for International Affairs, Marija Vornyk oversees the Academy's international activities and aims to integrate the institution into the global university community. Her work ensures that the Academy gains access to additional opportunities for accelerated development within the framework of the Bologna process and European integration. She also facilitates collaboration with international organizations, foundations, and universities on various international initiatives. Furthermore, she engages academic staff and students in international projects, leads student self-governing bodies in organising international activities, and works with other departments to coordinate international seminars, webinars, and conferences at the Academy. Additionally, she prepares reports for the Academic Council meetings on the status, challenges, and future directions of the Academy's international endeavors.

How has the ongoing conflict affected the overall teaching and learning environment at your university?

Mariya Vornyk: The war has had a profound impact on the teaching and learning environment at our university. Many students and faculty members have been directly affected, experiencing personal loss or displacement. This has fostered a pervasive sense of fear.

In addition, the war has disrupted normal academic activities, leading to the cancellation or postponement of many classes due to safety concerns and logistical challenges. The ongoing conflict has also restricted access to resources and educational materials, making it difficult for students and faculty to participate in meaningful teaching and learning.

Overall, the war has created a challenging and stressful environment for both students and faculty at our university, making it difficult to focus on academic pursuits and achieve educational goals.

What measures have been implemented to ensure the safety and well-being of students and staff during this time?

To ensure the safety and well-being of students and staff during the war, our University has implemented a comprehensive set of measures addressing various aspects of security, emergency response, mental health support, remote learning, and communications.

For physical protection, an alarm notification system and three shelters have been established: two in the main building and one in the dormitory. These shelters are equipped with a medical center, beds, bathrooms, an additional exit, a ventilation system, as well as desks and chairs for holding classes, exams, conferences, and other activities during an alarm.

Our University has developed and implemented detailed emergency response plans for evacuation, sheltering in place, and maintaining effective communication with students and staff. In addition, the University has expanded its counselling services to provide emotional support for those experiencing stress, anxiety, or trauma as a result of the war. Mental health professionals offer individual counselling, group therapy, and other resources to help students and staff cope with the challenges they are facing.

In response to the disruption caused by the conflict, our university has transitioned to remote learning options that allow students to continue their education safely from home. Online classes, virtual office hours, and digital resources have been made available to ensure uninterrupted learning.

By implementing these measures, our university is prioritising the safety and well-being of our community members during this challenging period of conflict.

Teaching during war

How have you adapted your curriculum to address the challenges posed by the war, both in terms of content and teaching methods?

The curricula have been adapted in several ways: a flexible study schedule has been implemented, blended learning has been introduced, and educational components can be completed independently at the teacher's discretion. In addition, deadlines for students' independent work have been extended, and educational platforms are being utilized to the fullest extent possible.

Can you share any specific strategies or technologies that have been effective in maintaining educational continuity?

Maintaining educational continuity in war-affected areas is challenging, but several strategies and technologies have proven effective. One key approach is distance learning, which involves the use of online platforms, educational apps, or videoconferencing tools to help students continue their studies even when they are unable to physically attend school due to conflict or displacement. Leveraging mobile technologies, such as smartphones and tablets, to deliver educational content and resources is particularly useful in areas with limited access to traditional educational facilities.

In addition, the use of interactive educational content, such as educational games and simulations, can engage students and make learning more accessible and enjoyable. These strategies and technologies have been instrumental in maintaining educational continuity in conflict-affected areas, enabling students and educators to continue their learning journey despite the challenges they face.

What support systems are in place for students who are directly affected by the conflict, such as those who have been displaced or are experiencing trauma?

According to academic psychologists, psychological support systems commonly used for students affected by conflict, displacement, or trauma typically include the following components:

1. **Counselling support:** This includes individual sessions where students can discuss personal difficulties, stress, or traumatic events.
2. **Crisis support:** For situations where students are in crisis—such as following a traumatic event or difficult personal situation—emergency psychological assistance is provided through established procedures.
3. **Correctional and developmental classes with training elements:** These classes are beneficial for students seeking support from peers who have experienced similar

challenges. They provide a space to share experiences, develop strategies for managing emotions, build self-esteem, and find resources.

4. Emotional support: Psychologists help students develop strategies for managing emotions, stress, and anxiety that may arise from difficult life circumstances.
5. Psycho-educational component: Students are provided with information about the psychological aspects of stress, trauma, and coping mechanisms to help them better understand their internal reactions and ways to overcome challenges.
6. Coordination with other services: The psychologist collaborates with other institutional services, such as health services, to ensure a comprehensive approach to supporting students' physical and psychological needs. This may include liaison with external psychological support centers.

These psychological support systems aim to provide students with the necessary assistance to cope with the emotional and psychological challenges that may arise from difficult life circumstances.

How has the war affected student engagement and participation in classes, and what steps are being taken to mitigate any negative effects?

The impact of war on student engagement and participation in classes can be significant because conflict can disrupt educational systems, displace students, and create barriers to learning. War can affect student engagement and participation in different ways:

War often leads to the displacement of families and communities, forcing students to leave their homes and schools. This disruption can lead to lower attendance and participation as students struggle to adapt to new environments.

Exposure to violence and conflict can have a serious impact on students' mental health, increasing stress, anxiety, and trauma. These psychological effects can make it harder for students to focus, engage, and participate in their studies.

In conflict-affected areas, access to educational resources such as textbooks, technology, and qualified teachers may be limited or disrupted. This lack of resources can affect students' engagement and participation in class.

To address the negative effects of war on student engagement and participation, several steps are being taken:

- Provide psychosocial support: Schools and organizations provide counselling and mental health services to help students cope with the emotional impact of war and trauma, which helps them engage more effectively in their studies.

- **Offering flexible learning opportunities:** Flexible learning options, such as distance learning programs or alternative schedules, can help meet the needs of displaced students and those facing disruptions in their education.
- **Teacher training:** Teachers are trained in trauma-informed teaching methods and strategies to support students affected by conflict, which can improve their ability to engage and motivate students in difficult situations.
- **Working with local communities and parents:** Understanding the needs and concerns of local communities helps schools adapt their approaches to better address the challenges faced by students affected by war.

By taking these measures and focusing on the well-being and educational needs of students in conflict-affected areas, efforts are being made to reduce the negative impact of war on student engagement and participation in class.

What role does international collaboration play in your current teaching practices, and how can foreign institutions support your efforts during this challenging period?

International collaboration is crucial in today's teaching practices. It brings diverse perspectives, experiences, and knowledge into the classroom, enriching the learning experience for both teachers and students. By working with educators from different countries, I gain insight into various teaching methods, cultural practices, and educational systems. This helps me adapt my teaching approach to better meet the needs of a diverse student population and promotes global awareness and understanding among our students.

In addition, international collaboration provides opportunities for professional development, networking and the sharing of resources and best practice. These opportunities ultimately improve the quality of education I am able to provide.

Now let us think about schools and school leaders. How are they coping with the challenges at this time?

School leaders in areas affected by war face many challenges, and their responses depend on the specific circumstances. Some common strategies include:

- **Ensuring safety and well-being:** School leaders prioritize the safety of students and staff by implementing security measures. These may include establishing safe zones within the school, conducting regular safety drills, and working with local authorities to monitor and address potential threats.
- **Provide emotional support:** Understanding the emotional and psychological impact of war, school leaders offer counselling services and trauma-informed support. They provide resources to help individuals cope with the stress and trauma caused by conflict.
- **Maintaining educational continuity:** Despite the disruption caused by war, school leaders work to maintain educational activities going. This may involve adapting the



curriculum to reflect current events, offering distance learning options, or setting up temporary learning spaces in safer locations.

- **Collaborating with community stakeholders:** School leaders work closely with parents, community leaders, NGOs, and other organizations to address the needs of students and ensure access to essential resources such as food, health care, and shelter.
- **Advocating for protection and rights:** In the midst of conflict, school leaders advocate for the protection of schools as safe places for learning and for the right to education for all children, regardless of the circumstances.

Overall, school leaders in war-affected areas must navigate complex and often unstable situations while focusing on the safety and well-being of their school communities and striving to maintain a sense of normalcy and hope for the future.

Thank you for taking the time for this interview. I wish you and your colleagues all the best.

Autorin

Michaela Tscherne, Prof. Dr. BEd MBA MSc

Professorin und Qualitätsbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich;

Leiterin des Zentrums Internationales-Qualität; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

Leadership, Schulautonomie, Personalentwicklung, Berufsorientierung; Publikationen im

Bereich Leadership; Schulbuchautorin

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

Stefanie Michel-Loher
Pädagogische Hochschule Zürich

im Gespräch mit

Teklit Amare
Suhr

Von Eritrea in die Schweiz: ein Gespräch über Integration und verschiedene Schulsysteme

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a466>



Foto: Teklit Amare

Teklit Amare stammt aus Eritrea und hat in der Schweiz ab dem Jahr 2020 Asyl erhalten. Er verliess Eritrea im Jahr 2006 und lebte 11 Jahre als Flüchtling in Südafrika und 8 Jahre in der Schweiz. Trotz der Herausforderungen als Flüchtling hat er seinen Bachelor- und Master-Abschluss in Science Education in Südafrika und seinen Dokortitel in Erziehungswissenschaften in der Schweiz gemacht.

Wenn Sie an Eritrea, Ihr Heimatland, denken, was fällt Ihnen ein?

Teklit Amare: Das Erste, was mir einfällt, wenn ich an Eritrea denke, sind die traurigen Auswirkungen des Verfassungsentwurfs. Ungefähr drei Jahre nach der Unabhängigkeit Eritreas

im Jahr 1991 wurde mit der Ausarbeitung einer nationalen Verfassung für das neue Land begonnen. Der Verfassungsentwurf enthielt einen Artikel 40, der das Potenzial hatte, alles durcheinander zu bringen. Dieser beschreibt die Kriterien, die man erfüllen muss, um für das Amt des Präsidenten des Landes zu kandidieren: Jede*r Präsident*in muss eritreischer Abstammung sein. Selbst der derzeitige Präsident wird von vielen Regierungsgegnern wegen seiner äthiopischen Wurzeln als ungeeignet für das Präsidentenamt bezeichnet.

Angesichts der Geschichte Eritreas ist es töricht, einen solchen Artikel zu veröffentlichen. Das liegt vor allem daran, dass solche Aussagen offen für Interpretationen sind und fehlinterpretiert und missbraucht werden können. Bis heute sehe ich darin die Ursache für jedes Chaos in Eritrea. Eine überarbeitete Fassung der Verfassung, die alle Eritreer gleich behandelt, wäre daher dringend erforderlich, bevor man zur direkten Umsetzung der Verfassung aufruft (wie es viele immer noch tun).

Leider kommen Sie aus einem vom Krieg gezeichneten Land, Eritrea. Was waren für Sie wichtige Faktoren, um sich in der Schweiz willkommen zu fühlen?

Das Asylverfahren in der Schweiz bei der Ankunft ist für viele hart, auch für mich. Aber in der Schweiz gibt es Gruppen und Einzelpersonen, die Menschen in Not unterstützen. Ich und viele andere wurden von Menschen aufgenommen, getröstet und unterstützt, die in der Esperanz-Gruppe in Dornach aktiv sind. Sie halfen mir, die deutsche Sprache zu lernen, mich weiterzubilden, Kontakte zu knüpfen, die Schweizer Kultur kennen zu lernen, mich angenommen zu fühlen und vieles mehr. Ich bin dankbar für diese Menschen, darunter Professor Kai Niebert und Professorin Francesca Suter, die ich an der Universität Zürich kennengelernt habe, und auch für die Esperanz-Gruppe im Allgemeinen und insbesondere für Marion, Ursula Piffaretti, Felicia Birkenmeier und Milena Kowarik aus der Gruppe.

Was braucht es, um die vielen herausfordernden Erfahrungen zu verarbeiten und so positiv zu sein, wie Sie es sind?

Vor allem muss man ein Ziel haben, nicht nur einen Wunsch. Selbst wenn man stirbt, bevor man es erreicht hat, sind der Weg und der Prozess, um die gesetzten Ziele zu erreichen, so besonders, dass sie einem inneren Frieden geben. Solche Ziele sind in Ländern wie der Schweiz erreichbar. Denn es gibt viele helfende Hände (Menschen), die dich bei der Verwirklichung deiner Träume unterstützen.

Verschiedene Schulsysteme

Wenn Sie die Schulsysteme in Afrika (Eritrea und Südafrika) und der Schweiz vergleichen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede fallen Ihnen auf?

Als jemand, der einige Zeit in den Bildungssystemen Eritreas und Südafrikas verbracht hat und in der Schweiz lebt, gibt es viel zu den gestellten Fragen zu sagen. Ich beschränke mich in meiner Antwort auf einen Vergleich der Systeme in der Schweiz und in Eritrea, da viele Eritreerinnen und Eritreer in das Schweizer Bildungssystem eingetreten sind. Ich konzentriere mich dabei auf die Herausforderungen.

In Eritrea ist das Bildungssystem durch die drei Kriege von 1998 bis 2000 mit Äthiopien und die "no peace no war"-Situation danach, aber wohl auch durch die bereits erwähnten internen Reibungen, stark beeinflusst. Angesichts dieser Realität wissen die meisten eritreischen Familien in der Schweiz, die aus solch harten Verhältnissen stammen, nicht, wie sie ihre Kinder im Bildungswesen unterstützen können.

Während das Bildungssystem in der Schweiz von den Familien eine starke Unterstützung für ihre Schüler*innen erwartet, verstehen nur wenige eritreische Familien, die in der Schweiz leben, diese Realität. Viele von ihnen gehen davon aus, dass nur die Lehrpersonen und die Kinder selber für das Lernen verantwortlich sind. Ihre Unterstützung beschränkt sich oft auf logistische Fragen.

Was wünschen Sie sich für Ihre Zukunft? Was planen Sie mit Ihrem „Doctor of Arts, Science Teacher Education/General Science Teacher Education“-Abschluss zu tun?

Wenn man etwas plant, muss man realistisch sein. Das bedeutet, dass ich in meinem Fachgebiet in jeder erdenklichen Weise einen Beitrag zum Schweizer Bildungssystem und zum eritreischen Bildungssystem leisten werde. Beispielsweise kann ich neben meiner beruflichen Tätigkeit, wie dem Unterrichten junger Studierenden und der Erforschung von Umweltfragen im Zusammenhang mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht, an der Durchführung einer Studie über eritreische Studierende und geflüchtete Menschen im Schweizer Bildungssystem mitwirken.



Autorin

Stefanie Michel-Loher

arbeitet seit 2022 im Zentrum für Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist Gesamtstudiengangsleiterin des DAS Schulleitung und wirkt bei #schuleverantworten im Projektteam mit. Zuvor war sie in der Schulaufsicht als Bereichsleiterin Privatschulen/Privatschulung des Kantons Zug tätig und war als Leiterin Betriebsmanagement Teil des Leitungsteams der Fachmittelschule Kanton Zug.

Kontakt: stefanie.michel@phzh.ch

Bogdan Shutka

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Liudmyla Kryzhanovska

Verein DOMIVKA, Wien

Austausch? Theorie? Außerschulische Aktivitäten?

Über die Unterschiede von Schule in der Ukraine und Österreich

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a469>



Foto: Julia Figlhuber

Am 24. Februar 2022 wurden die ganze Welt und somit auch Österreich und unsere Schulen mit dem russischen Großangriff auf die Ukraine konfrontiert.

In den Tagen danach kamen die ersten Flüchtlinge – vor allem Frauen und Kinder – an den österreichischen Bahnhöfen an und suchten bei uns Schutz.

Während viele Organisationen damit beschäftigt waren, den Neuankömmlingen Soforthilfe zu leisten, entstanden auch neue Vereine – wie DOMIVKA in Wien. Liudmyla Kryzhanovska ist Pädagogin und Mitbegründerin dieser Initiative, deren Ziel es nicht nur war, zu helfen, sondern Frauen und Kinder zu stärken und bestmöglich zu integrieren. Im Interview spricht sie über kulturelle Unterschiede, das Schulsystem in beiden Ländern und die Wünsche der Menschen, denen sie einst geholfen hat.

Sie sind Mitbegründerin des Vereins DOMIVKA: Was ist und wofür steht DOMIVKA?

Liudmyla Kryzhanovksa: Das Wort DOMIVKA bedeutet übersetzt „Daheim“. Ein neues Zuhause für vertriebene Mütter und Kinder aus der Ukraine zu schaffen, war genau unser Ziel. Da ich und meine Kollegin, die Mitbegründerin von DOMIVKA, Natalia Gricovkanics, vor Jahren nach Österreich gekommen waren, wussten wir, wie wichtig soziale Netzwerke und außerschulische bzw. außerschulische Aktivitäten für eine gelungene Integration und erfolgreiches Weiterkommen in einem neuen Land sind. Aus dieser Idee entwickelte sich schnell ein „Empowerment-Zentrum“, in dem wir bis Herbst 2023 über zweitausend Mütter und Kinder in irgendeiner Form helfen konnten.

Wie sah diese Hilfe aus? Welche Programme hat DOMIVKA vorgeschlagen?

Seit Beginn im Frühjahr 2022 haben wir unsere Programme in drei Kategorien unterteilt: Integrationsprogramme, soziale und psychologische Unterstützung und Programme zur Arbeitssuche. In jedem Bereich haben wir versucht, auf ein Netzwerk von Spezialist*innen zurückzugreifen, das ständig erweitert wurde. Wir hatten zum Beispiel Psycholog*innen, Freizeitpädagog*innen, Politiker*innen, Rechtsanwält*innen und andere Spezialist*innen sowohl aus der Ukraine als auch vor allem aus Österreich. Für diese Arbeit wurden wir sogar mit dem Integrationspreis des ÖIF ausgezeichnet.

Der größte Bereich war das Integrationsprogramm. Dazu gehörten zum Beispiel Sprachkurse, sowohl speziell für Kinder, mit spielerischem Lernen, als auch für Erwachsene. Uns war und ist bewusst, dass ohne Sprache kein Erfolg möglich ist. Es ist aber auch klar, dass der Spracherwerb nur dann erfolgreich ist, wenn der Mensch mit der Sprache positive Ereignisse und kleine Erfolge verbindet. Aus diesem Grund haben wir auch andere Aktivitäten wie Ausflüge, Feste wie Weihnachten nach österreichischem Brauch und Geschichtsunterricht angeboten.

Ein besonderer Erfolg war meiner Meinung nach der mehrwöchige Kurs „Mein neues Leben in Österreich“. Über mehrere Wochen hinweg lernten wir das politische System Österreichs mit Ausflügen ins Parlament kennen, erfuhren von Rechtsanwält*innen etwas über das Aufenthaltsrecht, lernten etwas über die Geschichte Österreichs und bekamen Besuch von verschiedenen Entscheidungsträger*innen aus der Landes- und Bundespolitik.

Zu den sozialpsychologischen Programmen gehörten kreative Workshops wie Kunsttherapie für die Kleinsten, ein Buchclub für Jugendliche und Mütter. Wir konnten sogar eine eigene Bibliothek eröffnen, die sehr beliebt war. Wir hatten einen Kinderchor, einen Sportclub und vieles mehr.

Der letzte und vielleicht wichtigste Bereich waren die Kurse zur Arbeitssuche. Diese waren für Mütter gedacht, von denen viele eine höhere Ausbildung in der Ukraine abgeschlossen hatten: Einige waren Lehrerinnen, Psychologinnen, Geschäftsfrauen usw. Sie mussten sich schnell auf ein anderes Leben einstellen. Wir haben ihnen bei der Arbeitssuche geholfen, Lebensläufe und Bewerbungsschreiben auf Deutsch verfasst und Vorstellungsgespräche arrangiert.

Gibt es eine typische Geschichte einer Flüchtlingsfamilie, die Sie betreut haben?

Es gibt keine typische Flüchtlingsfamilie und keine typische Flüchtlingsgeschichte. Jede ist anders als die vorherige. Der Großteil der Menschen wurde durch direkte Raketenangriffe zur Flucht gezwungen, und das verbindet sie. Bei uns waren Menschen aus allen Regionen der Ukraine vertreten, besonders traurig waren die Geschichten derer aus dem Süden und Osten des Landes. Einige haben auch die Okkupation erlebt. Manche sind mit dem eigenen Auto nach Österreich gekommen, andere mit dem Zug, einige sogar zu Fuß.

Erschwerend kam und kommt hinzu, dass in den meisten Fällen die Väter zurückgeblieben sind, was für die meisten eine Herausforderung darstellt.

Spannend ist, dass die überwiegende Mehrheit nicht die Absicht hatte, ausgerechnet nach Österreich zu kommen. Manche waren auf dem Weg in andere Länder und haben sich unterwegs entschieden, in Österreich zu bleiben. Hier war die Großzügigkeit der österreichischen Zivilbevölkerung entscheidend. Eine Familie hat sich für Österreich entschieden, weil die Mutter vor Jahren auf einer Geschäftsreise in Wien war und daher war es ihr erster Impuls, nach Wien zu gehen.

Schule & Integration

Mit welchen schulischen Herausforderungen waren ukrainische Kinder und ihre Eltern zu Beginn ihres Lebens in Österreich konfrontiert?

Etwas, was man in Westeuropa über die Ukraine nicht weiß oder unterschätzt, ist, dass für die Ukrainer*innen eine gute Bildung von großer Bedeutung ist. Auch für uns als Betreuer*innen war es oft nicht einfach, den Eltern die Unterschiede der Schulsysteme zu erklären. Ein normaler Schultag in der Ukraine beginnt um acht oder neun Uhr morgens und dauert bis 17 oder 18 Uhr. Danach verbringen die Kinder noch gut zwei bis drei Stunden mit Hausaufgaben oder Nachhilfe, Sport, Musik oder Kunst. In Österreich wird viel mehr Wert auf eine ruhige Kindheit gelegt, was für viele Familien ein echter Kulturschock war.

Die meisten Mütter waren auch auf das Gymnasium fixiert und lehnten – vor allem in den Städten – den Besuch der Mittelschule für ihre Kinder ab. Das wiederum führte dazu, dass die Kinder unter großen Druck gesetzt wurden, um einen Platz in einer „guten“ Schule zu bekommen. Es gab Eltern, die ihre Kinder in der dritten oder vierten Klasse der Grundschule auf eine Privatschule schickten, nur, damit sie dann aufs Gymnasium gehen konnten.

Das hatte auch seine Gründe: Für viele Eltern war es wichtig, dass die Kinder mit deutschsprachigen Kindern in die Schule gehen, und es ist eine Tatsache, dass an einer Wiener Mittelschule die Klassen mehrheitlich aus nicht-deutschsprachigen Kindern bestehen. Aber nur, weil das Kind in eine Schule mit überwiegend deutschsprachigen Kindern geht, heißt das noch lange nicht, dass diese Kinder mit dem vertriebenen Kind in Kontakt treten wollen.

Als die Familien verstanden hatten, dass sie langfristig in Österreich bleiben wollten und eigene Wohnungen auf Dauer suchten, kam oft die Problematik des Wohnortwechsels hinzu. Dies führte häufig dazu, dass die Eltern eine Wohnung in derselben Gegend finden wollten, in der sich auch die bisherige Schule befand, selbst wenn diese eigentlich außerhalb ihrer Preisklasse lag, nur, damit das Kind weiterhin diese Schule besuchen konnte. In anderen Fällen musste das Kind einen langen Schulweg in Kauf nehmen, um dieselbe Schule besuchen zu können. Ich erinnere mich an einen Fall, in dem ein 14-jähriger Bub jeden Tag um halb fünf in der Früh aufstand, um pünktlich aus dem Marchfeld zu seinem Gymnasium in der Wiener Innenstadt zu kommen. In seinem Fall war es den Eltern wichtig, dass er eine humanistische Bildung mit Altgriechisch und Latein erhält.

Was sind die größten Unterschiede zwischen dem ukrainischen und dem österreichischen Schulsystem?

Zusammenfassend lassen sich drei große Unterschiede feststellen: das Ausmaß der Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Eltern, die Betonung der Praxis gegenüber der Theorie und die außerschulischen Aktivitäten.

In der Ukraine findet eine regelmäßige Kommunikation zwischen Lehrer*innen und Eltern statt. Für viele unserer Mütter ist es neu, dass die einzige Kommunikation bei den zwei- bis dreimal im Jahr stattfindenden Elternabenden oder Elternsprechtagen stattfindet.

In der Ukraine wird, wahrscheinlich aufgrund der wirtschaftlichen Situation, viel mehr Wert auf Theorie als auf Praxis gelegt. Oft verbringen die Schüler*innen Stunden mit langweiligen Aufgaben und sind gezwungen, teure Nachhilfe in Anspruch zu nehmen. In Österreich hingegen haben die Kinder, zumindest aus meiner Sicht, viel mehr Spaß in der Schule. Vor allem das, was die Kinder in den technischen Schulen lernen und machen, ist spannend. Das den ukrainischen Eltern zu vermitteln, war nicht immer einfach. Noch schwieriger war es, sie von der Sinnhaftigkeit dieses Zugangs zu Bildung zu überzeugen.

Der dritte Punkt war die unterschiedliche Auswahl an außerschulischen Aktivitäten in Österreich. In der Ukraine hatten die Kinder oft Sport- und Tanzclubs, Malkurse und Musikunterricht direkt in der Schule oder in unmittelbarer Nähe der Bildungseinrichtungen. In der neuen Heimat war es schwierig, so etwas zu finden. Hier war es unsere Aufgabe in DOMIVKA, diese zu vermitteln oder eben bei uns anzubieten.

Fazit

Anfang Juli dieses Jahres musste DOMIVKA als physischer Standort seine Pforten schließen. Sind damit die Aufgaben erfüllt oder gibt es neue?



Die Aufgaben sind noch lange nicht erledigt — im Gegenteil, nach zweieinhalb Jahren gibt es neue Aufgaben, denn bei vielen Kindern kommt das Trauma erst jetzt an die Oberfläche. Viele Eltern überlegen, wie es weitergehen soll oder ob sie gar in die Ukraine zurückkehren. Ich bedauere sehr, dass wir schließen mussten. Das hat pragmatische Gründe - wir konnten uns die Miete nicht mehr leisten und es gab keine Unterstützung oder Finanzierungsmöglichkeiten mehr. Zuletzt habe ich zufällig ein paar Kinder in der Straßenbahn getroffen, die mich inständig gebeten haben, wieder etwas zu organisieren. Sie sagten, sie würden sich sogar „in den Park unter einen Baum, mit einem DOMIVKA-Schild in Händen setzen, nur, damit wir wieder etwas miteinander unternehmen.“ Auf der einen Seite ist es traurig, auf der anderen Seite sieht man, wie viel man in so kurzer Zeit erreichen kann. Wer weiß, vielleicht können wir unsere Aktivitäten bald wieder aufnehmen.

Autor

Bogdan Shutka, BA

Geboren in der Ukraine, Schulausbildung in den USA (Buffalo, NY). Das Studium der Slawistik und internationalen Beziehungen führte ihn zuerst nach Deutschland (Hamburg) und dann nach Wien, wo er an der Universität Wien und der Diplomatischen Akademie studierte. Seit 2023 Hochschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich mit den Schwerpunkten: Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Migration und Politische Bildung. Leidenschaftlicher Musiker auf der ukrainischen Bandura mit Konzerten weltweit.

Kontakt: bogdan.shutka@ph-noe.ac.at

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Denkraum Zukünfte II

Zukünftebildung ist Friedensbildung

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a468>

Zukünftebildung ist Friedensbildung: Diese These wird im folgenden Beitrag am Beispiel der Zukunftswerkstatt als methodisches Format ausformuliert. Zukunft ist ebenso wie Frieden an die menschliche Vorstellungskraft gebunden. Mithilfe der Imagination können alternative, mögliche, wünschenswerte Zukünfte vorstellbar werden. Die Zukunftswerkstatt bietet das Instrumentarium, um Vorstellungen in Visionen und schließlich in Handlungsoptionen zu transformieren. Der Ablauf einer Zukunftswerkstatt zum Thema ‚Frieden‘ wird beispielhaft vorgestellt und lässt sich in der Schule sowohl auf der Führungsebene als auch im Unterricht umsetzen. Wird sie erweitert um die fünf Themenfelder der UN-Nachhaltigkeitsziele, bietet sie einen strukturierten Rahmen, um eine Kultur des Friedens an der Schule der Zukunft zu etablieren.

Futures Literacy, Zukünftebildung, Zukunftswerkstatt, Friedensbildung

„Since war begins in the minds of men and women, it is in the minds of men and women that the defences of peace must be constructed.“
(UNESCO, Constitution)¹

Frieden kann negativ und positiv definiert werden. ‚Negativer Frieden‘ heißt, dass kein Krieg herrscht; die Definition von ‚positivem Frieden‘ ist weniger eindeutig und vielmehr Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlung. Mag der ideelle Wunsch nach Gerechtigkeit, der sture Glaube an militärische Abschreckung oder das trügerische Vertrauen auf Abschottung im Vordergrund stehen – in jedem Fall ist Frieden kein von alleine geschehender Zustand, sondern braucht ein aktives Bemühen, das von einer entsprechenden Geisteshaltung getragen wird. Friedensbildung stößt daher „umfassende, ganzheitliche und am Leitwert Frieden orientierte Lernprozesse“ (Jäger, 2014, 5) an, die sich mit dem negativen wie dem positiven Friedensbegriff konstruktiv auseinandersetzen.² Der folgende Beitrag stellt die Zukunftswerkstatt als ein methodisches Format vor, das zur Etablierung einer Kultur des Friedens an der Schule der Zukunft beitragen kann.

Frieden als Vorstellung

„Was bedeutet Frieden für dich und was versteht die Person, die gerade neben dir steht, unter Frieden?“³ Diese Impulsfrage kann zur Selbstreflexion oder als Einstieg in eine Zukunftswerkstatt genutzt werden. Warum eine Zukunftswerkstatt und nicht eine Friedenswerkstatt? Die Frage möge jede*r Leser*in sich selbst stellen. Und die selbstreflexive Antwort darauf mag zeigen, warum der Begriff ‚Zukunft‘ neuerdings vielfach auch in Kontexten genutzt wird, die sich bislang dem Themenfeld ‚Nachhaltigkeit‘ widmen.⁴ Ist ‚Zukunft‘ als Begriff neutraler, also scheinbar weniger ideologisch besetzt – weil ‚Zukunft‘ ja eine tatsächlich tagtäglich für jede*n relevante Angelegenheit ist, mit jedem Ein- und Ausatmen in menschlicher Lebenszeit? Gleiches gilt jedoch auch für ‚Nachhaltigkeit‘: Der Begriff stammt ursprünglich aus der Forstwirtschaft und bezieht sich als Handlungsprinzip auf den sorgsam Umgang mit natürlichen Ressourcen, wie z.B. die Luft zum Atmen, die auch zukünftigen Generationen zur Verfügung stehen sollen. Mit der Agenda 2030 hat sich ‚Nachhaltigkeit‘ zum „gesellschaftlichen Leitprinzip“ entwickelt (Kluwick & Zemanek, 2019, 11).

Gesellschaften zur Nachhaltigkeit transformieren, eine gute Zukunft für alle gestalten: ‚Zukunft‘ und ‚Nachhaltigkeit‘ sind eng verwoben im Konzept von *Futures Literacy*, der Zukünftgestaltungskompetenz, welche die UNESCO seit 2012 fördert.⁵ Die Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur hat ihr Ziel der Friedensbildung im ersten Satz ihrer Konstitution formuliert: „Since war begins in the minds of men and women, it is in the minds of men and women that the defences of peace must be constructed.“⁶ Zukünftebildung stärkt die Vorstellungskraft, um alternative, mögliche, wahrscheinliche, wünschenswerte Zukünfte vorstellbar zu machen und damit zu vorausschauendem, sorgendem Handeln im Miteinander anzustiften. Zukünftebildung ist also immer auch Friedensbildung.

Die Vorstellungskraft stärken

Die Zukunftswerkstatt ist ein Format, das der Salzburger Zukunftsforscher und Träger des Alternativen Nobelpreises Robert Jungk als ein „effizientes, dialogisches Beteiligungs- und Führungsinstrument“ etablierte mit dem Ziel, „Neues zu denken und aus eingerosteten Schemata auszubrechen“⁷. Als solches lässt es sich im schulischen Kontext in der Pädagogischen Konferenz ebenso nutzen wie im Unterricht, wie in der Praxis erprobte Beispiele zeigen.⁸ Mit ihrer klaren Struktur in drei Phasen – Kritik-, Fantasie-, Realisierungsphase – ist die Zukunftswerkstatt

eine Methode, die es erlaubt, mündig und kreativ eigene Zukunftsvisionen zu kreieren. Hierbei sollten nicht nur die Gefühls- und Erfahrungswelten der Teilnehmenden erweitert, sondern auch das ganzheitliche, vernetzte und ökologische Denken gefördert werden. Das Entdecken von Veränderungsmöglichkeiten erlaubt eine Einflussnahme auf die Gestaltung der Zukunft oder zumindest die Entwicklung eines Bewusstseins für Zukünftiges. (Hamann et al., 2017, 10)

Eine Vision zu kreieren, braucht Imagination, und aus Vorstellungen können Handlungsoptionen entstehen. Die Vorstellungskraft stärken kann mit der Hilfe von Bildern oder Erzählungen

als Impulsen gelingen, wie bei der folgenden kurzen Vorstellung der drei Phasen der Zukunfts- als Friedenswerkstatt verdeutlicht wird.

Kritikphase

In der Kritikphase darf zum gewählten Thema ‚Frieden‘ alles vorgebracht werden, was dazu assoziiert wird, Positives wie Negatives, sodass „die Kritik als Befreiungsschlag zu erleben“ (ebd., 12) ist. Die subjektiven Erfahrungen und Meinungen der Teilnehmer*innen können in Zeichnungen oder als Rollenspiel dargestellt werden. Ästhetisch-leibliche Verfahren wie Darstellen, Erzählen, Gestalten, Spielen, Zeichnen ermöglichen es, gemachte Erfahrungen in der Gruppe sichtbar zu machen; gleichzeitig ist diese Sichtbarmachung wiederum eine Erfahrung, der „Lernen als Problemlösen“ (Oelkers, 2023) zugrunde liegt. Es können aber auch Bilder und Geschichten aus den Medien oder Symbole als Impulse für eine Gesprächsrunde dienen; diese Variante kann den Nachteil haben, dass sie ein intuitives Erspüren der eigenen Vorstellungen von ‚Frieden‘ behindert.

Die Dokumentation der vorgebrachten Kritikpunkte ist die Grundlage für die Reflexionsrunde am Ende der Kritikphase, in der sie systematisiert und von den Teilnehmer*innen bewertet werden (vgl. Hamann et al., 2017, 13). Dabei werden jene Teilaspekte des Themas herausgearbeitet, an denen in Gruppen in der anschließenden Fantasiephase gearbeitet wird. Es werden aber auch die „vorausschauenden Annahmen“ der Teilnehmer*innen sichtbar, die von besonderer Relevanz sind, denn “the anticipatory assumptions (AA) [...] determine why and how futures are imagined. [...] Different AA generate different ‘imaginary’, not-yet-existent futures – including [...] different ‘kinds’ of futures.” (Miller, 2018, 5) Sich die eigenen Annahmen bewusst zu machen, ist die notwendige Grundlage für die Fantasiephase.

Fantasiephase

„Alles ist möglich“ lautet das Motto dieser Phase (vgl. Hamann et al., 2017, 13). Negative Kritikpunkte – sichtbar gemacht in der Dokumentation der Ergebnisse aus der Kritikphase – werden zunächst in ihr positives Gegenteil verkehrt, scheint das Ergebnis auch noch so unwahrscheinlich und utopisch. Träume, Wünsche, Visionen, Vorstellungen können sich frei entfalten, ohne Einschränkung, jede Idee zählt. Das tabufreie Aussprechen stärkt die Vorstellungskraft: Wie sieht eine Zukunft in Frieden für alle aus? Wie lebt es sich darin? Wie fühlt sich das an? Wie sieht es in dieser friedlichen Zukunft aus, wie wohnt, arbeitet, isst, reist man? Alternative, mögliche, wünschenswerte Zukunftsvorstellungen werden ausgesprochen und gemeinsam in einer kreativen Darstellungsform ausformuliert, als Bildcollage, Geschichte, Hörspiel, Podcast, darstellendes Spiel, Zeichnung etc.

Realisierungsphase

Wie kann die Vorstellung von Frieden Wirklichkeit werden? Die Zukunftsvorstellungen werden dazu einer neuerlichen Kritik unterzogen und auf ihre realistische Umsetzungsmöglich-

keit geprüft. Um auch hier die Vorstellungskraft zu stärken, ist die Vorgabe eines Tabus hilfreich: „Das geht nicht“ und „Ja, aber“ sind verboten; stattdessen muss jeder Satz mit „Ja genau, und dann“ beginnen.⁹ „Ziel ist es, unter Berücksichtigung realer Bedingungen detaillierte Umsetzungspläne mit konkreten Teilschritten zu erarbeiten.“ (Hamann et al., 2017, 15)

Zukunfts- als Friedensbildung

„Was bedeutet Frieden für dich und was versteht die Person, die gerade neben dir steht, unter Frieden?“¹⁰ So lautete die Impulsfrage als Einstieg in die Zukunftswerkstatt zum Thema Frieden. Nach den drei Phasen – der Kritik-, der Fantasie-, der Realisierungsphase – präsentiert jede Gruppe ihre Friedensvorstellung im Plenum, das aufgefordert ist, nur positives Feedback zu geben. Zum Abschluss kann gemeinsam reflektiert werden, inwieweit sich die eigene Vorstellung von Frieden seit den „vorausschauenden Annahmen“ nun nach der Zukunftswerkstatt verändert hat – und ob eigene Veränderungs- als Gestaltungsmöglichkeiten der Zukunft erkannt sind.

„Frieden“ ist einer der fünf Bereiche, denen sich die 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals, SDGs)¹¹ zuordnen lassen:

„Menschen“ (Armut und Hunger, Leben in Würde, Gleichheit, gesunde Umwelt), „Planet“ (Schutz der Ökosysteme), „Frieden“ (Inklusion, Frieden, Gerechtigkeit), „Wohlstand“ (Wohlergehen aller Menschen durch wirtschaftliche und technische Entwicklung), „Kooperation“.“ (Wulf, 2019, 543)

Ziele werden formuliert, um etwas zu benennen, „was man als Ergebnis seines Handelns anstrebt“ (DWDS/Ziel, 2023). „Visionen für eine nachhaltige Zukunft“, der dritte von insgesamt vier Kompetenzbereichen des Europäischen Kompetenzrahmens für Nachhaltigkeit *Green-Comp* (Bianchi, Pisiotis & Cabrera, 2022; vgl. die ausführlichere Vorstellung in #schuleverantworten bei Sippl 2022), beinhaltet *Futures Literacy* (in der deutschen Übersetzung dieses bildungspolitischen Dokuments eher ungenau als „Zukunftskompetenz“ übersetzt, Zukunfts-gestaltungskompetenz wäre treffender) als eine Teilkompetenz – deren allgemeine Beschreibung mit der Zielsetzung und dem erhofften Ergebnis der in diesem Beitrag beschriebenen Zukunfts- als Friedenswerkstatt übereinstimmt:

Alternative nachhaltige Zukunftsszenarien visualisieren, indem alternative Szenarien erdacht und entwickelt und die Schritte identifiziert werden, die erforderlich sind, um eine bevorzugte nachhaltige Zukunft zu verwirklichen. [...] Die Zukunftskompetenz regt die Lernenden dazu an, i) beim Nachdenken über die Zukunft ihre Vorstellungskraft einzusetzen, ii) ihre Intuition und Kreativität auszuschöpfen und iii) die möglichen Schritte zu bewerten, die zur Verwirklichung ihrer Präferenzen für die Zukunft erforderlich sind. (Ebd., 15)

Wie die Zuordnung der SDGs zu fünf Bereichen (siehe oben auf dieser Seite) deutlich macht, sollte die Zukunftswerkstatt zum Thema „Frieden“ eingebettet bzw. gefolgt sein von je einer Zukunftswerkstatt zum Thema „Menschen“, „Planet“, „Frieden“, „Wohlstand“, „Kooperation“. Jede einzelne von ihnen bzw. alle fünf Zukunftswerkstätten als Einheit insgesamt können die lebensweltliche Relevanz der Nachhaltigkeitsziele spürbar und nachvollziehbar machen, die

Vorstellungskraft stärken und Möglichkeiten für vorausschauendes, sorgendes Handeln in der Gegenwart für die mitverantwortliche Gestaltung der Zukunft erkennen lassen. Die Systematisierung der 17 SDGs macht aber auch deutlich, dass „Nachhaltigkeit als Zentrum einer Kultur des Friedens“ (Wulf, 2020, 232) zu sehen ist. Die Zukunftswerkstatt als methodisches Format bietet einen strukturierten Rahmen, um die Kultur des Friedens an der Schule der Zukunft zu etablieren und zu leben.

Tipp: Methodenmosaik für Zukunftsbildung

Weitere Impulse und Formate für Zukunftsbildung bietet das „Methodenmosaik“ des UNESCO-Lehrstuhls „Zukünfte lernen und lehren im Anthropozän“ / UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich auf seiner Webseite: <https://www.ph-noe.ac.at/unesco-chair>

Literaturverzeichnis

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

DWDS/Ziel (2023). „Ziel“, bereitgestellt durch das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache*, <https://www.dwds.de/wb/Ziel> [15.08.2024]

Hamann, Alexandra et al. (2017). *Mehlwurmburger oder vegane Eier? Essen im Anthropozän. Jahrgangsstufen 9 und 10 und Sekundarstufe II. Lehrerhandreichung zum Sachcomic Die Anthropozän-Küche. Matooke, Bienenstich und eine Prise Phosphor – in zehn Speisen um die Welt*. mint wissen. Online unter <http://mintwissen.de/lehrerhandreichung/> [15.08.2024]

Jäger, Uli (2014). Friedenspädagogik und Konflikttransformation. In *Berghof Handbook for Conflict Transformation*. Berghof Foundation. Online unter <https://berghof-foundation.org/library/friedensp%C3%A4dagogik-und-konflikttransformation> [15.08.2024]

Kluwick, Ursula & Zemanek, Evi (2019). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Nachhaltigkeit interdisziplinär. Konzepte, Diskurse, Praktiken. Ein Kompendium* (S. 11–26). Böhlau.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (o.J.). Was ist Friedensbildung? <https://www.friedensbildung-bw.de/was-ist-friedensbildung> [15.08.2024]

Miller, Riel (2018). Futures Literacy Laboratories (FLL) in practice. An overview of key design and implementation issues. In Riel Miller (Ed.), *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century* (pp. 95–109). UNESCO/Routledge.

Oelkers, Jürgen (2023). Die Basis der Erfahrung: Lernen als Problemlösen. In Iris Laner & Hans Karl Peterlini (Hrsg.), *Erfahrung bildet? Eine Kontroverse. Diskussionen eines erziehungswissenschaftlichen Konzeptes unter den Aspekten Leib – Zeit – Raum* (S. 20–25).

Beltz Juventa. Open Access:

<https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/49988-erfahrung-bildet-eine-kontroverse.html>

Politikmuseum e.V./Bundeszentrale für politische Bildung (2017). *Was ist Frieden? Ein Animationsfilm der Wanderausstellung „Frieden machen“*. Unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 abrufbar von <https://www.bpb.de/mediathek/video/254312/was-ist-frieden/>

Sippl, Carmen (2022). Natur & Kultur VII: Schule als Ökosystem. Einladung zu einem Gedankenexperiment. *#schuleverantworten* 2022_3, 124–130, DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i3.a230>

Sippl, Carmen & Zarhuber, Karl J. (2022). Migration – Asyl – Schule. Visionen für die Schule(n) der Zukunft. *#schuleverantworten* 2022_2, 25–37, DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a205>

Wulf, Christoph (2019). Die Bildung des Subjekts im Anthropozän. Nachhaltigkeit, Mimesis und Ritual. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 95, 540–553.

Wulf, Christoph (2020). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Beltz Juventa.

Anmerkungen

¹ Zitiert von <https://www.unesco.org/en/brief>

² Vgl. den Beitrag „Was ist Friedensbildung?“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, <https://www.friedensbildung-bw.de/was-ist-friedensbildung>

³ Politikmuseum e.V./Bundeszentrale für politische Bildung (2017). *Was ist Frieden? Ein Animationsfilm der Wanderausstellung „Frieden machen“*. Unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 abrufbar von <https://www.bpb.de/mediathek/video/254312/was-ist-frieden/>

⁴ Die These dieses Reframings lässt sich z.B. in einer Buchhandlung überprüfen: Vielfach wurde hier das Regal zum Themenfeld ‚Natur‘ erst zu ‚Umwelt‘, dann zu ‚Nachhaltigkeit‘, nun zu ‚Zukunftsperspektiven‘ umbenannt – bei gleichbleibendem Angebot: Neuerscheinungen zum Themenfeld der Mensch-Natur-Beziehungen im Anthropozän und ihrer zukunftsorientierten Neugestaltung.

⁵ Vgl. <https://www.unesco.org/en/futures-literacy>

⁶ Zitiert von <https://www.unesco.org/en/brief>

⁷ Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen (JBZ), <https://jungk-bibliothek.org/zukunftswerkstaetten/>

⁸ Die Lehrerhandreichung zum Sachcomic *Die Anthropozän-Küche* zeigt beispielhaft den Einsatz der Zukunftswerkstatt als Lehr-/Lernformat in der Sek1 und Sek2 (Hamann et al., 2017; <http://mintwissen.de/lehrerhandreichung/>). Wie die Zukunftswerkstatt als Reflexionsinstrument zum Abschluss eines Hochschullehrgangs genutzt werden kann, zeigt der Beitrag Sippl & Zarhuber 2022 in *#schuleverantworten* (DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2022.i2.a205>).

⁹ Für diese Idee danke ich Ioana Capatu vom Zentrum Zukünfte·Bildung der PH NÖ.

¹⁰ Politikmuseum e.V./Bundeszentrale für politische Bildung (2017). *Was ist Frieden? Ein Animationsfilm der Wanderausstellung „Frieden machen“*. Unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 abrufbar von <https://www.bpb.de/mediathek/video/254312/was-ist-frieden/>

¹¹ Vgl. <https://unric.org/de/17ziele/>

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.

Chairholder des UNESCO Chair in Learning and Teaching Futures Literacy in the Anthropocene, Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit und Leiterin Zentrum Zukünfte·Bildung an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich sowie Lehrbeauftragte an der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Anthropozän & Literatur, Literaturdidaktik & Kulturpädagogik, *Futures Literacy*, wissenschaftliches Schreiben.

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

Christina Schweiger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Krieg und Kontext im Kunstunterricht

Die Bedeutung von Hintergrundwissen

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a467>

Im Beitrag wird anhand von zwei Beispielen gezeigt, welche Bedeutung Kontextwissen für ein umfängliches Erfassen von Bildern hat. In beiden Fällen entfaltet sich erst dann ihre volle Tragweite und damit ihr unmittelbarer Zusammenhang mit dem Thema dieser Ausgabe. Auf diese Weise lässt sich verdeutlichen, wie wichtig Hintergrundwissen ist in Verbindung mit der Fähigkeit und der Bereitschaft, hinter die Oberfläche zu blicken. Denn nicht wenige sehen nur das Brennholz, wenn sie durch den Wald gehen – in Anspielung auf ein Zitat, das den roten Faden im Beitrag bildet. Sie wollen auch andere glauben machen, dass der Wald nur aus Brennholz besteht, schüren kleine und große Feuer, ergötzen und bereichern sich daran.

Mancher geht durch den Wald und sieht dort nichts als Brennholz.
Leo Tolstoi (1828 Jasnaja Poljana – 1910 Astapowo)

Der Titel dieser Ausgabe von #schuleverantworten lässt an den Roman des eben zitierten Schriftstellers denken, der große Menschheitsthemen auf episch-packende Weise behandelte, sich aber ebenso auf pointierte Aussagen verstand. Welche Bedeutung sein Ausspruch für das Thema hat, wird im Folgenden ebenso erläutert wie die Tragweite des folgenden Fotos (Abbildung 1), das auf den ersten Blick nichts damit zu tun zu haben scheint. Tatsächlich hat aber alles damit zu tun.

Das Bild kann aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden.

Abbildung 1: Der Affe Tony

Vom Gorilla sieht man nur einen Teil seines Kopfes, seiner Hände und eines Armes. Eine von oben kommende Lichtquelle hebt seine imposanten Augenwülste hervor. Seine Augen verschwinden wie der restliche Teil seines Körpers im Dunkel. Dennoch erschließt sich uns ganz klar, worauf sein Blick gerichtet ist: auf das am Tisch liegende Obst. Wir sind gut im Ziehen von Schlüssen. Das haben wir von klein auf gelernt. Wenige Informationen reichen uns für rasche Schlussfolgerungen und Annahmen. Und so vermeinen wir das Verlangen des Gorillas nach der süßen Baumfrucht zu erkennen. Wird er gleich nach den Bananen greifen?

An diesem Beispiel soll gezeigt werden, wie schnell wir vom Betrachten ins Deuten kommen. Die narrativen Elemente des Fotos wirken auf uns so eindeutig – was wohl auch vom Fotografen intendiert ist –, dass wir sie mühelos einordnen und in einen Sinnzusammenhang bringen können.

Dank unseres Welt- und Erfahrungswissens wissen wir, dass sich der Gorilla nicht in freier Wildbahn, in einer natürlichen Umgebung aufhält, sondern in einer künstlichen, menschengemachten. Der Einrichtungsgegenstand legt das offen. Aufmerksamen Betrachtenden fallen die metallverstärkten Tischkanten und die groben Holzbretter auf und sie folgern daraus, dass dieses Möbelstück eigens für den tierischen Gebrauch gefertigt wurde. Schließlich ist von einem Gorilla kein pfleglicher Umgang mit Interieur zu erwarten.

An welchem Ort lebt der Menschaffe? In einer Auffangstation? Einem Zoo? Geht es ihm dort gut? Darüber gibt das Foto keine Auskunft. Wer darüber etwas erfahren will, ist auf Informationen angewiesen. Nur wer darüber verfügt, dem offenbart sich der Konnex zum Thema dieser Ausgabe, der berührend und zugleich verstörend ist.

Der Gorilla heißt Tony und ist im August diesen Jahres fünfzig Jahre alt geworden (Levshin 8.8.2024). Er hat vermutlich schon viel erlebt, aktuell Krieg. Denn Tony lebt in der Ukraine im Kiewer Zoo. „[A]uch an diesem Schutzort der ukrainischen Hauptstadt bekommen die rund 3000 tierischen Bewohner die Auswirkungen des Krieges zu spüren. Die Versorgung ist schwierig, Strom fehlt ebenso wie Futter, immer wieder muss der Zoo evakuiert werden, weil Angriffe das Gelände treffen. Manche Tiere bekommen Antidepressiva“ (Salzburger Nachrichten 10.8.2024, S. 10).

Dieser Kontext rückt das Foto in ein ganz anderes Licht. Wir sehen mit einem Mal nicht nur einen Gorilla, der auf Bananen lugt, sondern den Leidtragenden eines seit über zwei Jahren tobenden Krieges. Unsere Sichtweise auf das Bild wurde durch dieses Hintergrundwissen grundlegend und nachhaltig verändert. Wir nehmen das Bild ab sofort mit anderen Augen wahr und stellen andere Gedanken dazu an.

Wahrnehmung braucht Kontext

An dieser Stelle entfaltet das eingangs gebrachte Zitat seine Aussagekraft: *Mancher geht durch den Wald und sieht dort nichts als Brennholz* (zit. n. Johannes Gutenberg Universität Mainz, 6.1.2022). Tolstoi trifft eine nüchterne, geradezu ernüchternde Feststellung über jene Menschen, die einen rein ökonomisch-utilitaristischen Blick auf die Welt und ihre Umwelt haben und scheinbar blind für ihre Schönheit sind. Verhalten sie sich aus Unwissenheit so? Hat ihnen niemand die Augen geöffnet? Oder hat man es versucht und waren alle Bemühungen umsonst? Verschließen sie sich willentlich einer Offenheit und Empfindsamkeit? Kultivieren sie ganz bewusst eine reduktionistische Sichtweise und sehen nur den schnellen Vorteil und Gewinn?

Nicht an Konsequenzen zu denken bzw. sie in Kauf zu nehmen, ist auch Thema des folgenden Bildes (Abbildung 2). Gewählt wurde es nicht nur aufgrund seiner eindrucksvollen Analogie zum Foto des Gorillas Tony, sondern auch wegen seines direkten Bezuges zu dieser Ausgabe von #schuleverantworten.



Abbildung 2: Wilhelm Trübner (1851 Heidelberg –1917 Karlsruhe), *Caesar am Rubikon (Hund des Künstlers)*, 1878, Öl auf Leinwand, 48,5 cm × 61,5 cm, Museum Belvedere Wien | Foto: Museum Belvedere Wien

Die Parallelen der beiden Bilder hinsichtlich Motivik und Komposition sind augenscheinlich. Die Diagonalen durch die schräge Sicht auf den Tisch erzeugt Spannung, während die waagerechten Linien Ruhe und Ausgleich schaffen. Gekonnt wird passend zum Thema mit Dynamik und Statik gespielt. Die Tiere werden in einem Moment des Innehaltens gezeigt, nachdem ihre Interesse für Schmackhaftes, das gezielt auf dem Tisch platziert wurde, geweckt ist. Doch tut sich an diesem Punkt auch ein wesentlicher Unterschied auf: Dem Gorilla steht es frei, sich das Essbare jederzeit zu schnappen. Für die Dogge hingegen käme das einem Regelverstoß gleich. Sie erlebt gerade einen Konflikt: Soll sie gehorsam bleiben oder der Versuchung nachgeben? Das verrutschte, grobe Falten schlagende Tischtuch zeugt von ihrem inneren Kampf.

Wer genau schaut, kann an der Position des Glanzlichts in ihrem rechten Auge erkennen, dass ihr Blick nicht auf die Wurst gerichtet ist. Sie schaut den Maler an. Erhofft sie sich von ihm einen Ausweg aus dem Dilemma? Möchte sie herausfinden, wie sehr sie unter Beobachtung steht? Was mag sie sich denken?

Fragen dieser Art eignen sich als Sprechanlass über Kunst im Unterricht, wie im *Kommentar zum Fachlehrplan Kunst und Gestaltung der Volksschule* (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2023a) dargelegt wird. „Kunst und Alltagskultur als Wahrnehmungs- und Informationsquellen“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und For-

schung 2023b) lautet einer der Anwendungsbereiche, die den Ausgangspunkt für Unterrichtsvorhaben bilden. Ausgehend von der Lebenswelt der Schüler*innen lässt sich gemeinsam darüber reflektieren, ob auch sie Wünsche und Begehrlichkeiten haben, die sie in die Zwickmühle bringen, weil sie dann bestimmte Erwartungshaltungen, die an sie gestellt werden, nicht erfüllen und Bezugspersonen, Freundinnen oder Freunde sogar enttäuschen? Weiters lässt sich überlegen, „[w]elche Rolle Gewissen dabei [spielt]“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2023a, S. 7).

Auch ist es lohnend, den Titel des Gemäldes miteinzubeziehen. Ein spannender Kontext tut sich auf: *Caesar am Rubikon (Hund des Künstlers)* bringt das Bildgeschehen auf den Punkt und verdeutlicht den Zwiespalt, in dem sich die Dogge, die den Namen des Kriegsherrn und Autokraten trägt, befindet.

Der Gebrauch der Redewendung lässt die Vermutung zu, dass letztlich die kulinarische Verlockung größer gewesen sein muss als der Gehorsam des Hundes, da sich Cäsar im Jahre 49 v. Chr., zu dem Zeitpunkt Prokonsul in Gallien, für die Überquerung des Rubikon entschieden hatte (Welt 10.1.2017). Er wusste, dass es kein Zurück mehr gibt, wenn er mitsamt seiner Legion voll bewaffnet den Grenzfluss passiert und auf Rom zusteuert. Die Folge war ein vier Jahre dauernder Bürgerkrieg, aus dem Cäsar als Sieger und Alleinherrscher hervorging (Seewald 7.1.2018).

Conclusio: wissen (wollen), wo es brennt

Die Bildbeispiele zeigen, wie unerlässlich Hintergrundwissen und Kontextualisierungen sind, auch wenn sich Bildinhalte oftmals vordergründig erschließen lassen. Mitunter steckt mehr dahinter, als man auf den ersten Blick vermuten würde. Diesen neugierig-kritischen Zugang zu vermitteln, ist zentrale Aufgabe von Schule und kann im Kunstunterricht gut umgesetzt werden. Wer imstande und willens ist, hinter die Oberfläche zu blicken, wird mehr sehen als das zitierte Brennholz, um an den Anfang des Beitrags zurückzukehren. Es geht dabei um ein Augen-öffnendes-Sehen, das von einer „Ehrfurcht vor dem Leben“ (Schweitzer 2013) getragen ist, um mit einem friedvollen und versöhnlichen Gedanken zu schließen. Dazu muss man wissen (wollen), wo es brennt, muss Augen und Ohren offenhalten und sich trauen, auch seinen Mund aufzumachen.

Literaturverzeichnis

Johannes Gutenberg Universität Mainz (6.1.2022). *Wald in Not – Klimageschichte, Klimawandel und Auswirkungen der aktuellen Entwicklungen auf unsere Wälder*. https://www.studienprogrammplus.uni-mainz.de/?jgu_contentblock=wald, Stand vom 19. August 2024.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023a). *Kommentar zum Fachlehrplan Kunst und Gestaltung (Volksschule)*.

<https://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/410-kommentar-zum-lehrplan-2/download.html?Itemid=0>, Stand vom 19. August 2024.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023b). *Fachlehrplan Kunst und Gestaltung der Volksschule*.

<https://www.paedagogikpaket.at/component/edocman/235-lehrplan-2/download.html?Itemid=0>, Stand vom 19. August 2024.

Levshin, A. (8.8.2024). *The only gorilla in Ukraine is celebrating its "golden" anniversary*.

<https://kyiv1.com/en/iedina-gorila-v-ukraini-svyatkuie-zoloti/>, Stand vom 19. August 2024.

Salzburger Nachrichten (10.8.2024). BILDSprache. Printausgabe.

Welt (10.1.2017). *Kalenderblatt 10. Januar 49 v. Chr.: Caesar überschreitet den Rubikon*.

<https://www.welt.de/geschichte/kalenderblatt/article161020522/Caesar-ueberschreitet-den-Rubikon.html>, Stand vom 19. August 2024.

Schweitzer, A. (2013). *Die Ehrfurcht vor dem Leben*. München: C.H. Beck.

Seewald, G. (7.1.2018). *Warum Caesar mit seinen Legionen den Rubikon überschritt*.

<https://www.welt.de/geschichte/article172211840/Buergerkrieg-in-Rom-Warum-Caesar-mit-seinen-Legionen-den-Rubikon-ueberschritt.html>, Stand vom 19. August 2024.

Autorin

Christina Schweiger, MMag. Dr.

Leitung des Zentrums Kultur•Schule an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Hochschullehrende in der Erst-, Fort- und Weiterbildung im Bereich Kunstpädagogik, Publikationen zum schulischen Kunstunterricht mit Schwerpunkt bildende Kunst, Bildkompetenz und Mediendidaktik.

Kontakt: christina.schweiger@ph-noe.ac.at

Nicole Malina-Urbanz

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

The Right to Literacy

Lesen für Demokratie und Frieden

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a476>

Lesen bzw. Literacy ist nicht nur ein fundamentales Menschenrecht, sondern auch ein wesentliches Instrument zur Demokratiebildung und zur Förderung von Frieden. Gerade in unsicheren Zeiten, die geprägt sind von tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen, ist vor allem kritisches Lesen eine unabdingbare Fähigkeit, die zusammen mit einer grundsätzlichen Lesekompetenz die Teilhabe an der Gesellschaft sichert und ein verständnisvolles Miteinander und einen wachen, ja woken Geist fördert. Trotz der technologischen Möglichkeiten unserer Zeit, haben große Teile der Weltbevölkerung keinen freien Zugang zu Bildung. Aus diesem Grund ist es von tiefgreifender Bedeutung, dass sich lokal bis global Organisationen, Initiativen und Einzelpersonen unermüdlich für Literacy einsetzen und andere Menschen zu persönlichem Engagement inspirieren und motivieren.

Lesenetzwerk EURead¹

„The ability to read and to read critically is essential to personal development and a fundamental right,” (EURead, o.J.) ist als erster Grundsatz im „EURead Statement on Reading and Literacy“ zu lesen. „EURead“ ist ein im Jahr 2000 gegründetes Netzwerk von 34 Organisationen aus 23 europäischen Ländern (darunter auch Österreich), die sich allesamt der Leseförderung verschrieben haben. Auf der Basis eines regen Austausches von Erfahrungswissen und wissenschaftlichen Ergebnissen werden lesefördernde Programme entwickelt, die, neben breit angelegten Kampagnen für die Öffentlichkeit und Empfehlungen für die Politik, das Bewusstsein der Bedeutung von Lesen bzw. von Literacy – insbesondere von Early und Family Literacy – steigern sollen. Denn der Erwerb von (ausreichender) Lesekompetenz für ein selbstbestimmtes Leben, ist auch in Ländern des globalen Westens immer noch keineswegs eine Selbstverständlichkeit.

Fernerhin ist gerade in Zeiten von multiplen Krisen das Lernen und Lehren einer kritischen Lesekompetenz überaus wichtig. Dies gilt umso mehr, wenn diese volatilen Zeiten gleichzeitig geprägt sind von technologischen Entwicklungen, die bis in den persönlichen Bereich Auswirkungen mit nicht absehbaren Folgen haben. Entsprechend wird im dritten Grundsatz der

EURead-Erklärung neben der anfangs angeführten Bedeutung von Lesen als wesentliche Schlüsselkompetenz zur persönlichen Entwicklung auch die Fähigkeit des kritischen Lesens nochmals explizit als unabdingbare demokratiesichernde Grundlage hervorgehoben: „Having citizens who can read critically is essential if we are to protect our democracies.“ (EURead, o. J.)

Dokumentarfilm „The Right to Read“²

In eine ähnliche Kerbe schlägt der 2023 veröffentlichte Dokumentarfilm „The Right to Read. The greatest civil rights issue of our time.“ der US-amerikanischen Filmregisseurin Jenny Mackenzie. Der Film erzählt eindrücklich die Geschichten von zwei US-amerikanischen Familien, der „Adams-Staples Family“ und der „Hunter Family“, und deren Erfahrungen mit Early Literacy, ferner die Geschichten der Grundschullehrerin Sabrina Causey und von Kareem Weaver, einem Aktivisten der Menschenrechtsorganisation „National Association for the Advancement of Colored People“ (NAACP). Beide setzen sich für einen – in ihrem Wirkungsbereich leider nicht obligaten – wissenschaftsfundierte Leseunterricht ein, um dadurch für bessere Leseerfolge und positive Leseerlebnisse ihrer Schützlinge und deren Recht auf Teilhabe an der Gesellschaft sorgen zu können.

„Reading is at the core of our democracy,“ so die Filmregisseurin Jenny Mackenzie auf der filmbegleitenden Webseite über die Entstehungsgründe von „The Right to Read“. Und weiter: „Our future depends on ensuring all students are equipped with the skills to build an equitable society for us all.“ (The Right to Read Film, o.J.)

Auf den Punkt bringt es der NAACP-Aktivist Kareem Weaver, indem er hinterfragt, was es denn nützen würde, das hart erkämpfte Wahlrecht zu erlangen, wenn dann letztendlich der Stimmzettel nicht gelesen werden könne. (Mackenzie, 2023, S. 2)

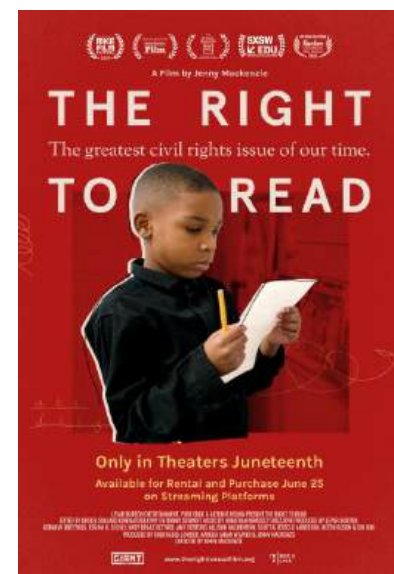


Abbildung: Filmplakat des 2023 veröffentlichten Dokumentarfilms „The Right to Read“ von Jenny MacKenzie.

Die UNESCO und der International Literacy Day³

Die UNESCO, die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, wird nicht müde, auf den unmittelbaren Zusammenhang von Lesekompetenz bzw. Literacy und Demokratie und Frieden hinzuweisen. Seit ihrer Gründung im Jahr 1946 setzt sie sich

weltweit mit verschiedenen Maßnahmenpaketen, etwa der Bildungsagenda 2030⁴, für eine lückenlose Alphabetisierung ein.

Ebenso soll der bereits seit 1967 jährlich am 8. September weltweit begangene Welttag der Alphabetisierung oder International Literacy Day mit einer Vielzahl an Aktionen, Programmen und Kampagnen der breiten Öffentlichkeit und ganz besonders den politischen Entscheidungstragenden die enorme und wirkmächtige Bedeutung von Literacy verdeutlichen:

Literacy is a fundamental human right for all. It opens the door to the enjoyment of other human rights, greater freedoms, and global citizenship. Literacy is a foundation for people to acquire broader knowledge, skills, values, attitudes, and behaviours to foster a culture of lasting peace based on respect for equality and non-discrimination, the rule of law, solidarity, justice, diversity, and tolerance and to build harmonious relations with oneself, other people and the planet. (UNESCO, o.J.)

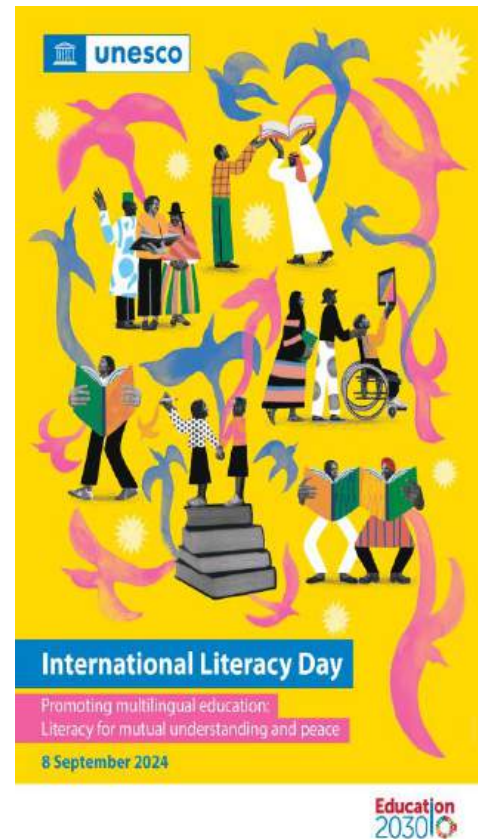


Abbildung: Plakat für den am 8. September 2024 begangenen Welttag der Alphabetisierung.

Ganz in diesem Sinne rief die UNESCO für den Weltalphabetisierungstag 2024 folgendes Motto aus: „Promoting multilingual education: Literacy for mutual understanding and peace“, widmete also den Literacy Day der Förderung einer mehrsprachigen Bildung als Grundlage für gegenseitiges Verständnis und Frieden. Begleitend dazu sind in einer ausführlichen Infografik aktuelle Daten zur Alphabetisierung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, zur Alphabetisierung in Afrika und in mehrsprachigen Kontexten sowie zu den finanziellen Aspekten zu lesen. Spätestens die Zahlen zur Finanzierung von Bildung und Alphabetisierung von Erwachsenen sollten angesichts der alarmierenden Werte von nicht bzw. unzureichend alphabetisierten Menschen den entscheidungstragenden Personen endlich die Augen öffnen und den dringenden Handlungsbedarf aufzeigen: „57% of the 102 countries that responded to a UNESCO survey spent less than 4% of their national education budget on adult literacy and education.“ Wenn man bedenkt, dass weltweit mindestens 765 Millionen erwachsenen Menschen (ab 15 Jahren) grundlegende literale Kompetenzen fehlen und etwa 250 Millionen Kinder nicht zur Schule gehen (können), ist das ein erschreckend kleiner Anteil an zur Verfügung gestellten budgetären Mitteln. (UNESCO, 2024)

Taschakor – Danke!

Vor dem Hintergrund dieser Zahlen ist es mehr als angebracht, sich bei all den Personen zu bedanken, die sich trotz zahlreicher Widrigkeiten und Unsicherheiten unermüdlich, häufig unentgeltlich für die Förderung von Literacy einsetzen und unzählige Stunden mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (vor-)lesend, schreibend, erklärend und erzählend verbringen. Am besten gelingt dies mit einem mehrsprachig sprachspielendem Gedicht aus der Feder der deutschen Kinderbuchautorin Andrea Karimé aus dem von Raffaella Schöbitz illustrierten Gedichtband „Planetenspatzen“, erschienen 2022 im Wiener Picus Verlag.

TASCHAKOR

ein taschakor flog über mir
in einer wolke voller ohren
und einem winzigen tuschelchor
ob der mir frohe gedanken sang?
ich dankte laut und summtete lang
ins wolkentaschakorohr
(Karimé, 2022, o.S.)

Link-Tipp: www.literacy.at

Auf der vom „Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum“ (ÖSZ) geführten Website „www.literacy.at“ werden umfangreiche Informationen über Leseförderung an österreichischen Bildungseinrichtungen mit zahlreichen weiterführenden Hinweisen und Anregungen, lesedidaktischen Materialien, Forschungsergebnissen, Empfehlungen und aktuellen Nachrichten rund um die Förderung von Lesekompetenz bereitgestellt. Auf die fundamentale und vielfältige gesellschaftliche Bedeutung von Literacy wird vielfach hingewiesen: „Das Lesen ermöglicht die Partizipation an gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Geschehen sowie die soziale nonverbale Kommunikation miteinander.“ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, o.J.)

Literaturverzeichnis

EURead (o.J.). *EURead Statement on Reading and Literacy*. <https://euread.com/euread-statement-on-reading-and-literacy/>, Stand vom 28. August 2024.

Karimé, A. & Schöbitz, R. (2022). *Planetenspatzen*. Wien: Picus.

Mackenzie, J. (2023). *The Right to Read* [Pressemappe, S. 2].

https://docs.google.com/document/d/1SKA38fxAC_lqdYUrWhis2cfJ-2g0JtiGOolrFp9XHdE/edit, Stand vom 29. August 2024.

The Right to Read Film (o.J.). *About the film*. <https://www.therighttoreadfilm.org/about-the-film>, Stand vom 29. August 2024.

UNESCO (o.J.). *International Literacy Day*. <https://www.unesco.org/en/days/literacy>, Stand vom 28. August 2024.

UNESCO (2024). *International Literacy Day 2024, Promoting multilingual education: literacy for mutual understanding and peace*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391050>, Stand vom 28. August 2024.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (o.J.). Literacy. In *literacy.at*. <https://www.literacy.at/lehre-forschung/lesedidaktische-grundlagen/literacy>, Stand vom 30. August 2024.

Anmerkungen

¹ Die vollständige Grundsatzerklärung, ein Imagefilm, aktuelle Initiativen und Kampagnen und Forschungsergebnisse finden sich auf der Netzwerkwebseite <https://euread.com/>

² Alle Informationen sowie begleitendes Vermittlungsmaterial und weiterführende Hintergrundinformationen siehe offizielle Film-Webseite <https://www.therighttoreadfilm.org/>

³ Aktuelle Informationen und Hintergrundwissen der UNESCO zu Literacy siehe <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know?hub=401>

⁴ Inhalte und Ziele der Bildungsagenda 2030 inklusive österreichischem Positionspapier siehe unter <https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/bildungsagenda-2030>

Autorin

Nicole Malina-Urbanz, Mag. phil, BA

Studien der Europäischen Ethnologie, Museologie, Kunstgeschichte und Studium Integrale; seit 2023 Hochschullehrende und Fortbildnerin an der PH NÖ, davor Abteilungsleiterin Leseförderung & Zeit Punkt Lesen (2014–2023), Leiterin NÖ Volksliedarchiv (2009–2012) in der Kultur.Region.Niederösterreich GmbH, seit 2002 Kunst- und (Lese-)Kulturvermittlerin, Mitglied u.a. bei der Koordinationsstelle Lesen (KsL); Publikationen zu alltagskulturellen Phänomenen, Literacy sowie Entwicklung von Materialien zur (Lese)Kulturvermittlung.

Kontakt: nicole.malina@ph-noe.ac.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Alles gut. Das kleine Überlebensbuch

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a459>



Claudia Croos-Müller

Alles gut. Das kleine Überlebensbuch.
Soforthilfe bei Belastung, Trauma & Co.

Kösel Verlag 2017

ISBN: 978-3-466-34666-0

Claudia Croos-Müller ist Fachärztin für Neurologie und Psychiatrie, Nervenheilkunde und Psychotherapie und referiert zu Themen wie emotionale Steuerung und mentale Gesundheit.

In *Alles gut. Das kleine Überlebensbuch* greift die Autorin Traumatisierung und Belastung auf und bündelt 27 Übungen für « gutes Überleben », jeweils drei zu einem Thema, in strukturierte Informations-Bereiche ein, um Verständnis über Symptome und neurologische Vorgänge zu verbessern, Bewältigungsstrategien zu vermitteln und Selbstmanagementfähigkeiten zu stärken.

Das ansprechend von Kai Pannen illustrierte Buch adressiert Menschen mit Traumaerfahrung und spricht diese persönlich mit « Du » an. Nach einer Einführung über die Body2Brain®-Methode, welche auf Embodiment, der dynamischen Wechselwirkung von Körper und Psyche

beruht, werden Geschehnisse im Gehirn während einer traumatisierenden Situation und mögliche Auswirkungen beschrieben. Konzepte wie Selbstwirksamkeit und Resilienz werden erklärt. Es wird ein optimistischer Blick geboten, dass aus eigener Kraft Stabilisierung und Handlungsfähigkeit (wieder)erlangt werden kann. Dass dies Übung und Struktur braucht, wird ermutigend dargelegt, und es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie dies in den Alltag integriert werden könnte.

Die Themenblöcke nehmen Atmung, Bewegung von Gesicht, Händen, Armen, Beinen und Körper bzw. Aufwärtsbewegungen, gute Berührungen, Stabilisation und Kraft in den Fokus, leiten mit Bildern und in bildhafter Sprache an und begründen die Wirkung der Übungen, z.B. körperliche und emotionale Lockerheit, Mut und Selbstwirksamkeit, Geborgenheit oder Schlaf. Den Abschluss bilden Anregungen, um passende Übungen sowie erfolgreiche Momente zu festigen, wieder das Gute in der Welt wahrzunehmen und Vertrauen bei hilfreichen Menschen zu gewinnen.

Kinder und Jugendliche können hier ebenso wie Eltern und Lehrpersonen Anregungen bekommen. Die Übungen eignen sich für alle Altersgruppen. Das Buch kann dabei unterstützen, individuell ein Erste-Hilfe-Paket zusammenzustellen und einzuüben, sowie für die Gruppe eingesetzt werden, da alle von einer Methodensammlung profitieren, welche Handlungsfähigkeit in Belastungssituationen thematisiert. Auf der Erwachsenenebene kann das Buch neben Informationsvermittlung auch im Sinne der Selbstfürsorge unterstützend sein, um Wege zu finden, in herausfordernden Situationen nicht selbst den Halt zu verlieren und diesen den Schüler*innen – mit und ohne Traumaerfahrung – weiterhin geben zu können.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

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

Stefanie Michel-Loher
Pädagogische Hochschule Zürich

Effektives Performance-Management des Kollegiums

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a470>



Petra Heißenberger (Hrsg.)

**Lehrkräfte führen, fördern und fordern.
Leitfaden für Schulleitungen zum Performance-Management des Kollegiums**

Wolters Kluwer, 2024

ISBN 978-3-556-09937-7

Das neu erschienene Buch von Petra Heißenberger «Lehrkräfte führen, fördern und fordern» ist ein Leitfaden für Schulleitungen zum Performance-Management des Kollegiums. Der Leitfaden stellt Methoden, Prozesse und Informationen vor, mit denen Schulleitungen Lehrpersonen führen, fördern und fordern können. Thematisiert werden Unterrichtsbesuche, die Kommunikation, die Fortbildungsplanung, der On-Boarding-Prozess, Reflexionselemente, gemeinsam formulierte Werte sowie die Lebensbalance. Der Fokus des Performance-Managements liegt hauptsächlich darauf, wie die Schulleitung die Lehrpersonen unterstützen kann, damit sich die Gesamtleistung erhöht – die der einzelnen Kolleg*innen als auch des Schulstandorts als Ganzes. Ein wichtiger Faktor dabei ist, dass sich möglichst viele Lehrpersonen als aktiven Teil des Gesamtsystems sehen, da so Schulentwicklung leichter gelingt.

Umsetzung des Performance-Managements: Hilfestellungen und Haltungsfragen

Im Buch werden Hilfestellungen wie Vorlagen, Übungen und Ideensammlungen angeboten. Beispielsweise werden zwei Muster von Beobachtungsbögen zum Unterrichtsbesuch vorgestellt und eine Ideensammlung zur Reflexion der eigenen Führung. Dazu wird jeweils erklärt, welche Prozesse zu beachten und welche Überlegungen hilfreich sind, um die Arbeitshilfen gewinnbringend einzusetzen. So wird unter anderem erläutert, dass ein Konzept für den On-Boarding-Prozess neuer Lehrpersonen wesentlich ist, um die systematische Einarbeitung sicherzustellen und die neuen Lehrpersonen bestmöglich zu fördern und zu fordern.

Gleichzeitig geht es in diesem Buch nicht nur um praktische Hilfsmittel und Prozessbeschreibungen, sondern auch um die Haltung, mit der auf das Performance-Management geblickt wird. Wichtig ist gemäss Petra Heißenberger, dass eine Werte-Diskussion an der Schule geführt wird. Ebenfalls wird die Haltung der Schulleitung als zentral angesehen. Es brauche Führungskräfte, die die Werte Vertrauen und Wertschätzung vorleben, um eine positive Fehlerkultur aufzubauen und Team-Lernen zu ermöglichen. Ausserdem seien Feedbacks für die Weiterentwicklung wichtig, wie die Rückmeldungen neuer Lehrpersonen, die mit ihrem externen Blick Chancen für neue Impulse eröffnen.

Gerade für Schulleitende, die neu in den Beruf einsteigen, kann das Buch Hilfe und Anregung bieten, um die verschiedenen Bereiche im Blick zu haben und um ein eigenes Performance-Management zu entwickeln. Mit dem Begriff Performance-Management verdeutlicht die Autorin, dass die Personalführung für die Gesamtleistung der Schule wesentlich ist und somit letztlich dem Lernen der Schüler*innen verpflichtet ist. „Schulisches Performance-Management soll über die Schule hinaus in das tägliche Leben der zukünftigen Bürger*innen wirken“ schreibt die Autorin auf Seite 5 wie auch „Schüler*innen sollen in die Welt hinausgehen als kritische Bürger*innen und nicht glauben, die Zukunft werde von wenigen Menschen erdacht und sei unabänderbar.“ Diese klare Positionierung kann nur unterstützt werden.

Autorin

Stefanie Michel-Loher

arbeitet seit 2022 im Zentrum für Management und Leadership an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Sie ist Gesamtstudiengangsleiterin des DAS Schulleitung und wirkt bei #schuleverantworten im Projektteam mit. Zuvor war sie in der Schulaufsicht als Bereichsleiterin Privatschulen/Privatschulung des Kantons Zug tätig und war als Leiterin Betriebsmanagement Teil des Leitungsteams der Fachmittelschule Kanton Zug.

Kontakt: stefanie.michel@phzh.ch



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Friedenspädagogik

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a465>

Friedenspädagogik, die

Mit dem Wunsch nach Frieden verbunden, soll Friedenspädagogik Menschen dazu zu befähigen, in einer friedlichen und gerechten Gesellschaft zu leben. Auf prosozialen Werten beruhend, soll die Vielfalt von Kulturen, Sprachen, Fähigkeiten, Begabungen etc. in einer Atmosphäre der Geborgenheit, der Gleichwürdigkeit und der Wertschätzung gelebt, Empathie gefördert und das soziale Miteinander in den Mittelpunkt gerückt werden. Toleranz, Konfliktlösungskompetenzen und gewaltfreie Kommunikation sollen in einer verständnisvollen und sozial agierenden personalen Umwelt erlebt und erworben werden.

Alle Fragen sollen möglich sein und ein Zutrauen in die Handlungskompetenz jedes einzelnen soll ermutigen und befähigen, Verantwortung zu übernehmen und die Welt friedlich zu gestalten. Dies ist ein langdauernder, ständiger Prozess, der durch Erfahrungen, in denen eine Kultur der Gewaltfreiheit sowie eine demokratisch-konstruktive Konfliktkultur geschaffen werden will, geprägt wird. Da dies in einer Gesellschaft bzw. Welt passiert, in der die sicherheitspolitisch-militärisch Lage bedrohlich scheint und trotz aller Bemühungen konfliktverschärfende und gewaltbegünstigende Dynamiken ausgelöst werden, bedarf es der ständigen Auseinandersetzung mit verschiedenen Sichtweisen, unterschiedlichen Interessen und eines angemessenen Umgangs mit anderen Meinungen.

Dazu braucht es positive Vorbilder, die Kinder begleiten, sodass sie sich in ihrer Individualität mit all ihren Emotionen wahrgenommen fühlen, in ihrem Einfühlungsvermögen gestärkt werden und Empathie sowie mitfühlende Zuneigung erleben. Werden sie in Konflikten konstruktiv geleitet, können sie Strategien der Problemlösung erproben, erwerben und weiter entwickeln. Dies setzt ein Umfeld voraus, das sich selbst und Machtkonstruktionen kritisch reflektiert, und in dem Erziehung abseits von Strafe, Drohung und Schuldzuweisung stattfindet. Somit ist Friedenspädagogik auf individueller, institutioneller und gesellschaftspolitischer

Ebene eine bedeutsame Aufgabe, um für Werte wie Gewaltfreiheit, Solidarität, Gerechtigkeit, Empathie, Menschenwürde und Toleranz gemeinsam einzustehen.

Literaturverzeichnis

Lang-Wojtasik, G. & Frieters-Reermann, N. (2015). Friedenspädagogik gewaltfrei!? Einführende Überlegungen. In N. Frieters-Reermann, N. & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.) *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. (S. 7–20). Verlag Barbara Budrich.

Mazohl, M. & Gruber-Pruner, D. (2024). Eine Pädagogik des Friedens. Empathie, Konfliktlösung und Kompetenzen fördern. *Unsere Kinder*. 2024/1. S. 5–8.

Perner, R. A. (2024). Sprache als Mittel zur Friedenserziehung. Kriege beginnen mit Taten und Worten. Der Friede auch. *Unsere Kinder*. 2024/1. S. 9–11.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

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

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Trauma

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a461>

Trauma, das. Substantiv, neutrum

Der Begriff *Trauma* stammt aus dem Griechischen und bedeutet Wunde oder Verletzung. Der Begriff Psychotrauma weist auf eine psychische Ausnahmesituation hin. Das Erleben einer ausweglos wirkenden Situation, in der das eigene Leben oder jenes einer geliebten Person in Gefahr scheint, kann traumatisierend wirken, wenn keine Handlungs- und Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen, und das Leben seitdem als nachhaltig zum Schlechteren verändert wahrgenommen wird. Das subjektive Erleben der betroffenen Person spielt dabei die zentrale Rolle.

Gefühle von Angst, Ohnmacht und völliger Hilflosigkeit treten in der traumatisierenden Situation auf. Diese kann von Menschen (man-made-disaster) oder auch aufgrund von Naturereignissen ausgelöst werden. Belastungssituationen können einmalig (Typ I) oder unscheinbar beginnend, sich steigernd und langandauernd (Typ II) sein. Bei Erleben mehrerer traumatischer Ereignisse über einen längeren Zeitraum hinweg, wird von sequenzieller Traumatisierung gesprochen.

Literaturverzeichnis

Kühn, M., & Bialek, J. (2017). *Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern*. V&R.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

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

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Traumapädagogik

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a460>

Traumapädagogik basiert auf Traditionen der Pädagogik und der Sozialen Arbeit. Psycho-traumatologie, Bindungs- und Netzwerktheorie sowie Psychotherapie- und Beratungswissenschaften werden als Bezugskonzepte genannt (Gahleitner et al., 2021). Im Fokus stehen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Settings, in denen Stabilisierung und Schutz vor (weiterer) Traumatisierung durch Schaffung stabiler, strukturierter, sicherer Lernumgebungen, Beziehungsarbeit und Ressourcenorientierung angestrebt wird. Mit Hilfe von Skilltrainings werden Strategien erarbeitet, um Spannungs- und Erregungszustände wahrzunehmen, Emotionen und Auslöser zuzuordnen und Möglichkeiten der Selbstberuhigung bzw. -regulation anzuwenden (Baierl, 2014).

Traumapädagogik wird auch als *Pädagogik des sicheren Ortes* (Kühn, 2023) verstanden. Baierl (2016) spricht von fünf sicheren Orten: Räumlich betrachtet, bedarf es eines *äußeren sicheren Ortes*, an dem keine Gefahren drohen und an dem Menschen als *personale sichere Orte* agieren, die Schutz und Halt und somit emotionale wie physische Sicherheit bieten sowie Beziehungen positiv gestalten. Auch das Gefühl *spiritueller* Geborgenheit kann hilfreich sein. Selbstwirksamkeit zu erleben und das Bewusstsein, aus eigener Kraft Herausforderungen bewältigen und den Alltag gestalten zu können, gibt Selbstvertrauen und macht das *Selbst* zum sicheren Ort. Ein *innerer sicherer Ort* bietet auch Schutz und Rückzugsmöglichkeit, wenn sich Gefahren von außen nähern oder bedrängende innere Bilder auftauchen.

Damit Schule zum sicheren Ort werden kann, an dem auch ein emotionaler Dialog mit Lehrpersonen in geschützten Handlungsräumen möglich ist (Kühn, 2023), muss die pädagogische Institution ein sicherer Ort für alle Mitarbeitende sein. Vorgesetzte und Kolleg*innen sollen personale sichere Orte sein. Es bedarf an Raum für Fragen nach Sinn und dem größeren Ganzen. Anerkennung für individuelle Stärken und Anstrengungen zu erleben, Ideen einbringen zu können und selbstreflexiv wie im kollegialen Austausch bzw. mit fachlicher Beratung zu handeln, führt zum Erleben eigener innerer sicherer Orte. Erholungsmöglichkeiten und

Selbstberuhigungs- und Entspannungstechniken können helfen, sich zum eigenen inneren Ort zurückziehen zu können (Kühn & Bialek, 2017).

Traumapädagogik als *Pädagogik der Selbstbemächtigung* (Weiß, 2013) zielt darauf ab, zu empowern, das eigene Leben aktiv und selbstbestimmt zu gestalten. Autonomie, Selbstwirksamkeit und Verantwortung sind dabei bedeutsam.

Traumapädagogik als *Pädagogik des guten Grundes* (Scherwath & Friedrich, 2020) versteht gezeigtes Verhalten als einen Versuch, mit großem Stress bzw. extremer Belastung umzugehen. Wenn das gezeigte Verhalten wenig zielführend bzw. nicht entwicklungsförderlich ist, werden Alternativen bzw. bessere Strategien entwickelt.

Weitere Leitideen sind jene der *Wertschätzung des Individuums*; der *Partizipation*, welche nicht überfordern, aber zutrauen und somit Selbstwirksamkeit fördern soll; der *Transparenz*, die Klarheit schaffen und aus der Ohnmacht und Abhängigkeit führen will; und des *Spaßes* und der *Freude*. Wieder Freude am Leben zu spüren und positive Emotionen empfinden zu können ist ein großer Schritt, Geist und Körper zum positiven Erleben zu führen, damit Lernen sowie konstruktives Handeln möglich wird (Lang et al., 2013).

Literaturverzeichnis

Baierl, M. (2014). Dir werde ich helfen: Konkrete Techniken und Methoden der Traumapädagogik. In M. & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche* (S. 80–107). V&R. DOI: 10.13109/9783666402456.19

Baierl, M. (2016). Mit Sicherheit ein gutes Leben. Fünf sichere Orte. In M. Baierl, & K. Frey, *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. (S. 56–71) V&R. DOI: 10.13109/9783666402456.19

Gahleitner, S. B., Golata, A., Rothdeutsch-Granzer, Ch., & Kronberger, H. (2021). Traumapädagogik. *Z Psychodrama Soziom* 20 (Suppl 1), 129–142. <https://doi.org/10.1007/s11620-021-00610-3>

Kühn, M., & Bialek, J. (2017). *Fremd und kein Zuhause. Traumapädagogische Arbeit mit Flüchtlingskindern*. V&R.

Kühn, M. (2023). Macht Eure Welt endlich wieder zu meiner! In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn, & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 24–37). Juventa (4. Auflage).

Lang, B., Schirmer, C., Lang, T., Andreae de Hair, I., Wahle, T., Bausum, J., Weiß, W., & Schmid, M. (Hrsg.) (2013). *Traumapädagogische Standards in der stationären Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxis und Orientierungshilfe der BAG Traumapädagogik*. Beltz Juventa. S. 84-103.

Scherwath, C., & Friedrich, S. (2020). *Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierungen* (4. Auflage). Ernst Reinhardt.

Weiß, W. (2013). Selbstbemächtigung – ein Kernstück der Traumapädagogik. In J. Bausum; Besser, L; Kühn, M; Weiß, W; (Hrsg.) *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 167–181) (3. Aufl.). Juventa.

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

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

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Traumainformiert

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i3.a462>

Traumainformierte Ansätze berücksichtigen die weitreichenden Auswirkungen von Trauma auf Individuen. Dieser breit gedachte Ansatz thematisiert Sicherheit, Wahlmöglichkeit, Kollaboration, Vertrauen und Transparenz sowie Ermächtigung als Leitprinzipien, um das Wohlergehen und die Resilienz der Personen mit Traumaerfahrung und deren Umwelt zu fördern.

Das Konzept der Traumainformiertheit setzt bei der Schaffung von Gemeinschaften an, die eine *sichere* und unterstützende Umgebung bieten. Physische wie psychische Sicherheit für alle in der Institution soll gewährleistet sein. In einem beziehungsorientierten, stabilen, von gemeinsamen Werten getragenen Rahmen werden Wertschätzung von Vielfalt gelebt und Heterogenitätsdimensionen wie Kultur, Gender, Fähigkeit etc. vorurteilsbewusst reflektiert. Auch Machtunterschiede bedürfen kritischer Betrachtung.

In einer Schutz und Verlässlichkeit bietenden Atmosphäre werden *Wahlmöglichkeiten* gegeben, um aus dem traumabedingten Gefühl des Ausgeliefert-Seins und der Hilflosigkeit zu Selbstwirksamkeit zu gelangen. Werden getroffene Entscheidungen respektiert, kann dieser Prozess wirksam werden. Empowerment (*Ermächtigung*) durch das Ich-Kann-Gefühl, das mit Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und Autonomie einhergeht, kann durch gemeinsame Entscheidungsfindungsprozesse und aktive Unterstützung begleitet werden.

Da Traumatisierung in der Kindheit die emotionale, soziale, kognitive und körperliche Entwicklung beeinträchtigen und Traumareaktionen ein Schulteam auf vielen Ebenen stark fordern kann, braucht es ein gut abgestimmtes, unterstützendes Miteinander und beständige *Kollaboration*, die von *Vertrauen*, Verlässlichkeit und dem Gefühl der Zugehörigkeit gekennzeichnet ist. Jede*r soll die individuellen Stärken einbringen können. Entscheidungen werden gemeinsam getroffen, *transparent* kommuniziert sowie verantwortet. Auf der Schüler*innen-Ebene können Gleichaltrige als potentielle Unterstützer*innen einbezogen werden.

Traumainformierte Strategien, die von geschulten Mitarbeiter*innen auf einer kollaborierenden organisationalen Ebene angewandt werden und bei den individuellen Bedarfen der Schüler*innen ansetzen, können einen Beitrag leisten, Barrieren abzubauen, welche die Teilhabe von Menschen mit Traumaerfahrung einschränken. Durch die Schaffung sicherer, unterstützender und empowernder Umgebungen sollen alle die Möglichkeit erhalten, aktiv am schulischen wie am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und dieses mitzugestalten.

Literaturverzeichnis

Avery, J.C., Morris, H., Galvin, E., Misso, M., Savaglio, N., & Skouteria, H. (2021). Systematic Review of School-Wide Trauma-Informed Approaches. *Journ Child Adol Trauma* 14/2021, (381–397). <https://doi.org/10.1007/s40653-020-00326-w>

Buffalo Centre for Social Research (2020). *What is Trauma-Informed Care?* Buffalo Centre for Social Research website. <http://socialwork.buffalo.edu/social-research/institutes-centers/institute-on-trauma-and-trauma-informed-care/what-is-trauma-informed-care.html> (accessed on March 19).

Champine, R. B., Hoffman, E. E., Matlin, L. S., & Strambler, M. J. & Tebes, J. K. (2022). “What Does it Mean to be Trauma-Informed?”: A Mixed-Methods Study of a Trauma-Informed Community Initiative. *Journal of Child and Family Studies* (2022) 31, (459–472). <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02195-9>

Streeck-Fischer, A. (2022). Komplexe und sequenzielle traumatische Belastungsstörungen. In A. Hamburger, C. Hancheva, & V. Volkan (Hrsg.), *Soziales Trauma*. (S. 163–171) Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64997-8_16

Autorin

Sabine Höflich, Mag. Dr.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, zuvor Volks- und Sonderschul- sowie Ausbildungslehrerin, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion; Publikationen in den Bereichen Resilienz, Traumapädagogik, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

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

Impressum

#schuleverantworten

Eigentümerin und Medieninhaberin:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mühlgasse 67, A-2500 Baden
www.ph-noe.ac.at | www.schule-verantworten.education

Die Beiträge der Zeitschrift #schuleverantworten erscheinen unter der Lizenz CC-BY-NC-ND.

2024 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:
Health Literacy

Einreichungen bis 22. November 2024 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 22. Dezember 2024

Das aktuelle Angebot von **Web-Dialogen** für schulische Führungskräfte finden Sie unter:
www.schule-verantworten.education