

schule verantworten
führungskultur_innovation_autonomie

ausgabe 2021_1

Durchatmen – Durchstarten



Inhaltsverzeichnis

#schuleverantworten 2021_1

Editorial

Erwin Rauscher

Editorial6

Führungskultur

Regina Kündig, Frank Brückel

**Durchatmen – Durchstarten in einer sich immer schneller wandelnden
Bildungslandschaft**.....7

Ursula Eichler

Warum ist richtiges Durchatmen für schulisches Lernen bedeutsam?
Auswirkungen von Stress und präventive Wirkung von einfachen Entspannungs- und
Achtsamkeitsübungen.....15

Sabine Höflich

Gemeinsam durch unsichere Zeiten
Über die Bedeutung einer traumasensiblen Schule für alle, damit Durchatmen für alle
möglich wird.....25

Petra Heißenberger, Julia Niederfriniger

Ziel- und evidenzbasiert durchstarten?!
Impulsgestärkt durch den Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement:
Professionell führen – nachhaltig entwickeln“35

Ursula Eichler, Kurt Kratena

Vital4Heart-Studien
Die Wirkung von Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen auf das Stressempfinden und den
Aufbau von Resilienz44

Andrea Preußker, Michael Schratz

Den digitalen Rückenwind zum Musterwechsel nutzen

Der Deutsche Schulpreis weist Wege zur Next Practice58

Stephan Gerhard Huber

Schule neu erfinden oder nach dem Spuk wie vorher?

Empfehlung zur Arbeit mit der BIO-Strategie – Schulentwicklung in der Balance von
Bewahren, Optimieren, Innovieren.....66

Barbara Urban

Donauwelle PLUS

Internationale Kooperation und Vernetzung als Chancengeber.....75

Kerstin Angelika Zechner

Sommer trifft Schulpraxis

Inklusive Einblicke aus der Retrospektive86

Erwin Rauscher

Den Gordischen Knoten zerschlägt nicht das Schwert, sondern die Idee

Ein Ariadne-Faden für die Sommerschule.....93

Aus der Praxis für die Praxis

Ulrike Haider

Durchstarten dank Strukturverlust

Potenzialentfaltung in der Sonderschule99

Annemarie Eggerth

Atmen – Durchatmen – (neu) Durchstarten: vom Luxus des kreativen Innehaltens

Ist es noch möglich, notwendigen Abstand zu gewinnen?104

Michael Dollischal

Die „Post-Corona-Challenge“

Die Herausforderungen für schulische Führungspersonen im Herbst 2021.....108

Eva Teimel

Allen Menschen recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann

Covid-19 aus der Sicht der Personalvertretung und Gewerkschaft112

Gerald Stachl

Entwicklungskonzepte zur Begabungs- und Begabtenförderung

Eine Initiative des Ministeriums und der Bildungsdirektionen als „Game-Changer“?115

Thomas Pletschko, Clarissa Pelzer, Gerda Rockenbauer, Agnes Turner, Martin Röhnsner

Life happens wherever you are!

Einsatz des Avatars AV1 zur Verbesserung der schulischen Teilhabemöglichkeiten von
Kindern und Jugendlichen mit chronischen Erkrankungen.....122

Sabine Anselm, Christian Hoiß

Digital, diskursiv, partizipativ

Die Materialien der BNE-BOX als fachdidaktische Zugänge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung129

Wolfgang Ferstl

Schulentwicklung immer wieder neu starten

Struktur-Prozess-Schulkultur: Feste Säulen geben Sicherheit, verleihen Elan und machen Mut134

Sabine Puchinger

Sommerschule

Ein Projekt mit Entwicklungspotenzial137

Kerstin Angelika Zechner

Sommer macht Schule

Bildung für alle!?142

Viola Frieda Susanne Mayer

Sommerschule als Weiterentwicklungschance für Schüler*innen und Student*innen?

Ein kurzer Einblick152

Im Gespräch mit

Imma Mautner-Markhof

Die Wiener Sängerknaben auf dem Weg in die Zukunft

Im Gespräch mit Gerald Wirth155

Petra Heißenberger

Wien ist anders!? Ein spannender Perspektivenwechsel

Im Gespräch mit Doris Wagner160

Michaela Tscherne

Zum letzten Mal durchatmen in den Ferien

Im Gespräch mit Helmut Soher167

Kultur macht Schule

Andrea Mayer

Durchstarten in Kunst und Kultur

Corona war gestern, Kunst und Kultur sind immer171

Christina Schweiger, Judith Fuchs, Dagmar Höfferer-Brunthaler, Ingrid Krottendorfer, Mike Rumpeltes

„Schule ist der lebendige Konsensversuch“

Gespräch mit Thomas Birkmeir, dem künstlerischen Leiter des *Theaters der Jugend*174

Carmen Sippl

Natur & Kultur II

Atmosphäre wahrnehmen: inspiriert von Kaspar H. Spinner180

Lesen lohnt sich

Gabriele Kulhanek-Wehlend, Andreas Schnider

Summersplash

Die Verortung der österreichischen Sommerschule – oder: Der Versuch ist es wert!186

Michaela Tscherne

Von Perspektive zu Perspektive

Eine Renaissance der Bildung wird eingeläutet190

Margarethe Kainig-Huber

#Geschichtsdidaktik Primarstufe193

Begriffsbox

Fritz Lošek

Atmosphäre, die195

Sabine Höflich

Vertrauen, das197

Impressum

Impressum198



Editorial

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a72>

Durchatmen ist, Ziele zu setzen, nicht (nur) Ursachen zu suchen. Ideen zu entwickeln, nicht (nur) Kritik zu üben. Aufwachen, um Träume zu verwirklichen. Gewohnheiten abzustreifen, nie den Mut. Nie aufhören anzufangen.

Durchstarten ist, das Aufgeben aufzugeben, nicht den Geist. Aufgaben anzugehen, nicht das Jammern. Vorsätze zu verwirklichen, nicht nur sich selbst. Das Gepäck verlorener Tage abzustellen, nicht die Hoffnung.

Die Schultore beginnen sich maskiert zu schließen, um sich im Herbst befreit zu öffnen. Wir werden mit dem Winkel-Seiten-Winkelsatz Gamma berechnen aus Alpha und Beta, ohne uns vor einer Delta-Variante zu fürchten, wenn wir wieder pädagogische KEL-Gesprächsdreiecke konstruieren.

Pflanzen atmen CO₂ aus der Luft, um daraus Energie zu gewinnen. Wir Lehrer*innen stillen unsere Sehnsucht nach Normalität, indem wir das Alte bewahren und das Neue wagen: Machen wir die Umwelt zur Unswelt, gestalten wir die Mitwelt als Wirwelt. Freuen wir uns auf die und an der Sommerschule, in deren Unterricht sich Arbeitszeit und Freizeit verflechten.

Geschätzte Schulleiter*innen!

Wenn Sie ab Herbst EINES am Schulgeschehen zum Besseren verändern könnten, was würden Sie tun? Schreiben Sie uns – kontakt@schule-verantworten.education – wir möchten SIE zu Wort kommen lassen, weil wir unterschiedliche Positionen schätzen und Ideen weitergeben.

Freuen wir uns gemeinsam auf ein Schuljahr 2021/22 nach Christus im Jahr 0/1 nach Corona!

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

Regina Kündig

Kreisschulbehörde Zürichberg, Stadt Zürich

Frank Brückel

Pädagogische Hochschule Zürich

Durchatmen – Durchstarten

in einer sich immer schneller wandelnden Bildungslandschaft

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a56>

In einer sich immer schneller wandelnden Gesellschaft stellt sich zunehmend die Frage, wann Schulleitungen und Lehrpersonen in Folge von steigendem Reformdruck Zeit bleibt, um durchzuatmen. Andererseits wird dem Bildungswesen vorgeworfen, reformresistent zu sein. Anhand des Projekts *Tageschule 2025* der Stadt Zürich geht der folgende Beitrag der Frage nach, wie Schulentwicklungsprojekte idealerweise gestaltet werden, damit sie eine stimmige Balance zwischen Durchatmen und Durchstarten ermöglichen.

Schulentwicklung, Schulreform, Ganztagschule, Change Management, Schulführung

Schulen zwischen Reformdruck und Trägheit

Im September 2016 schrieb DIE ZEIT unter dem Titel „Massiver Widerstand“: „Lehrer wollen Sicherheit und mehr Geld, haben aber wenig Lust auf Ganztagschule und Inklusion. Was heißt das für die Zukunft unserer Schulen?“. Und weiter heisst es in dem Beitrag: „Dass selbst die beste Reform nicht gegen die Lehrer durchzusetzen ist, ist eine triste Nachricht für Bildungspolitiker.“

Ausgehend von diesen Äusserungen stellt sich die Frage, ob öffentliche Schulen dem Tempo des gesellschaftlichen Wandels Schritt halten können. Diese Frage ist nicht neu. Immer wieder wird darüber geschrieben, dass sich Schulen und Bildungsorganisationen nur in vergleichsweise langsamen Rhythmen wandeln (vgl. z.B. Osterwalder 2018, S. 87) und dass sich Reformen nicht gegen den Widerstand der beteiligten Berufsgruppen – insbesondere der Lehrpersonen – umsetzen lassen.

Aus dieser Perspektive kann schnell der Schluss gezogen werden, dass es für die öffentliche Bildung endlich Zeit wird durchzustarten.

Was auf den ersten Blick einleuchtend scheint, lässt sich bei näherer Betrachtung nicht bestätigen. Beispielsweise sind Schulen in der Stadt Zürich derzeit mit einer Vielzahl an parallel laufenden Reformen gefordert, in den nächsten Jahren grundlegende Änderungen zu vollziehen: Die Einführung eines neuen Lehrplans sieht die Ausrichtung hin zur Kompetenzorientierung vor. Parallel dazu werden Fragen nach neuen Beurteilungsformen aufgegriffen, die ein Umdenken erfordern. Dazu kommt ein neuer Berufsauftrag für Lehrpersonen, der an Stelle von wöchentlich zu unterrichtenden Lektionen neu eine Jahresarbeitszeit definiert (vgl. Kanton Zürich, Bildungsdirektion Volksschulamt 2020). In dieser sind neben dem Unterricht die Zusammenarbeit, Mitarbeit an der Schulentwicklung, Weiterbildungen und administrative sowie organisatorische Tätigkeiten verbindlich geregelt.

Als grösste Veränderungen können wahrscheinlich die zunehmende Heterogenität der Schüler*innen, also die fortschreitende Entwicklung hin zur Inklusion sowie der Wandel hin zur Tagesschule genannt werden. Beide Reformprojekte haben erhebliche Auswirkungen auf den Alltag von Lehrpersonen. Der Veränderungsdruck kommt allerdings auch daher, dass von den Lehrpersonen gefordert wird, sich neben dem Unterricht zusätzlich in übergreifende Bereiche einzubringen und sich im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen weiterzubilden. Für diese Tätigkeiten werden sie zwar von Fachpersonen unterstützt, die Herausforderung wächst jedoch zugleich mit dem dadurch stetig steigenden Druck der multiprofessionellen Zusammenarbeit. Diese wirft viele Fragen auf, die unter anderem mit Verlustängsten (Aufgabe der alleinigen Entscheidungshoheit im eigenen Klassenverband, Aufgabe des eigenen Klassenzimmers, notwendige Kompromisse) und einem veränderten Professionsverständnis einhergehen. Schon 2008 hat Helmut Fend (S. 264) den Begriff von Schulen als „multifunktionale“ Einrichtungen aufgenommen und damit ausgedrückt, dass das „Kerngeschäft Unterricht“ für die Vielzahl an Tätigkeiten, die Schulen zu erfüllen haben, nicht mehr zutreffend ist.

Aus dieser Sichtweise lässt sich die Grundaussage der ZEIT, dass sich öffentliche Bildung gegen den gesellschaftlichen Veränderungsdruck wehrt, nicht bestätigen. Eher ist unklar, ob es nicht mehr Zeit zum Durchatmen braucht, damit Schulen sich auf ihren eigentlichen Auftrag konzentrieren können: die bestmögliche Förderung jeden einzelnen Kindes oder Jugendlichen.

In dieser Gegenüberstellung von Widerstand und Reformdruck stellt sich die Frage, wie Projekte geplant werden sollen, damit sie die kritischen Fragen der beteiligten Berufsgruppen angemessen berücksichtigen (Durchatmen), aber auch dem zunehmenden Veränderungsdruck Rechnung tragen (Durchstarten). Am Beispiel des Projekts *Tagesschule 2025* soll aufgezeigt werden, wie diese Balance zwischen Durchatmen und Durchstarten gelingen kann.

Das Projekt *Tagesschule 2025*

Immer mehr Eltern teilen sich die Verantwortung für die Kinderbetreuung und gehen daneben einer Erwerbstätigkeit nach. Diese Veränderungen der gesellschaftlichen Strukturen führen zu einer erhöhten Nachfrage nach familienergänzender Kinderbetreuung. Die Stadt Zürich möchte diesem Wandel mit dem Projekt *Tagesschule 2025* Rechnung tragen. Das Projekt sieht vor, dass künftig flächendeckend alle Städtzürcher Schulen als freiwillige, gebundene Tagesschulen geführt werden. Das Projekt verfolgt drei Ziele:

- Bildungschancen: Unterstützung von Integration und Förderung aller Schüler*innen
- Wirtschaftlichkeit: Optimierung der Organisation von Unterricht und Betreuung
- Gleichstellung: Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Einerseits sind viele der berufstätigen Lehr- und Betreuungspersonen selbst Teil dieser gesellschaftlichen Veränderung. Andererseits erwarten sie in beruflicher Hinsicht grosse Veränderungen: Schule wird mehr und mehr zu einem Lebensraum und das „Kerngeschäft Unterricht“ ist nur noch ein Teil des Angebots. Die Bildung und Erziehung gehen auch nach Unterrichtschluss weiter. Schulen mit einer Öffnungszeit von 07.00 bis 18.00 Uhr werden aus Elternsicht nicht mehr als zwei Teile (Unterricht und Betreuung) wahrgenommen, sondern als Ganzes betrachtet. Beispielsweise akzeptieren immer weniger Eltern, dass sie bei einer krankheitsbedingten Abwesenheit ihr Kind sowohl in der Betreuung, wie auch vom Unterricht abmelden müssen. Sie wünschen sich *ein* „Eingangsportal“ für ihre Anliegen und gehen davon aus, dass die schulinterne Kommunikation danach reibungslos funktioniert.

Für die beteiligten Berufsgruppen (Lehr- und Betreuungspersonen, Sozialarbeit, Heilpädagogik, Therapeut*innen, etc.) bedeutet diese Ganzheit beispielsweise, dass

- Konzepte zusammengeführt werden sollten,
- der Austausch und die Zusammenarbeit intensiviert werden müssen und
- Elternabende bzw. Elterngespräche gemeinsam durchgeführt werden.

Zwischen Aufbruch und Trägheit

Steht ein Veränderungsprozess an, stösst dies bei einem Teil des Teams auf Begeisterung. Dieser empfindet ein grosses Bedürfnis nach Veränderung und Wandel, während sich ein anderer Teil Stabilität und Kontinuität wünscht. Das löst unweigerlich Spannungen aus. Dabei haben alle Positionen eine Berechtigung. Eine gute Schule zeichnet sich unter anderem durch klare Strukturen, hohen Orientierungsgrad und Beständigkeit aus. Während der Projektphase sind daneben Innovation und Entwicklergeist gefragt. Die Schulleitenden stehen vor der grossen Aufgabe die richtige Balance zwischen Stabilität und Veränderung zu finden. Dies betrifft vor allem die wichtige Vorbereitungsphase auf das Projekt. Wenn es um die Umstellung auf Tagesschule geht, dann muss der gesamte Regelschultagesablauf überprüft und angepasst werden. Bestehende Prozesse werden reflektiert, neue Visionen geschaffen und bisher bewährte Strukturen aufgebrochen. Es stellt sich folglich die Frage, wie viel Zeit in die Vorbereitung investiert werden soll und ob der Veränderungsprozess innerhalb dieser Phase vollendet ist oder damit erst begonnen hat.

Planungsphase: Durchatmen

Um alle Schulen der Stadt Zürich auf das neue Modell umzustellen, ist das Projekt *Tagesschule 2025* in drei Phasen gegliedert und erstreckt sich gesamthaft bis ins Schuljahr 2030/31. In einer ersten Phase (2015–2018) haben sechs Pilotschulen getestet, ob die von der Stadt bereitgestellten Rahmenbedingungen hilfreich sind und wie lange der Change-Prozess idealerweise dauert.

Gewählt wurde eine Vorbereitungsphase von rund 18 Monaten. Diese sollten einerseits genügend Zeit lassen, damit sich die einzelnen Berufsgruppen mit den anstehenden Veränderungen auseinandersetzen können. In der Vorbereitungsphase bekommen die Schulen zusätzliche Teamtage. Diese sollen dazu dienen, dass sich das gesamte Team (Lehr- und Betreuungspersonen, Therapeut*innen, Schulsozialarbeit, Hausdienstpersonal) gemeinsam auf das neue Tagesschulmodell vorbereiten kann. Zusätzlich entwickelte das Schulamt der Stadt Zürich ein Weiterbildungs- und Vernetzungskonzept, „das aufzeigt, wie die Schulen, die auf *Tagesschule 2025* umstellen, bei ihrem Schulentwicklungsprozess unterstützt werden“ (Stadt Zürich, Schulamt 2019, S. 3). Diese Massnahmen sollen den Schulen genügend Unterstützung bieten, um sich auf die kommenden Veränderungen vorzubereiten.

Planungsphase: Durchstarten

Gleichzeitig zeigt die zeitliche Beschränkung, dass die Umstellung kommt. Das Projekt ist keine freiwillige Initiative, Schulen können nicht wählen, ob sie teilnehmen oder nicht. Das bestätigt die Volksabstimmung, die das Projekt mit mehr als 77% angenommen hat. Die Schulen müssen der zuständigen Behörde nach ca. der Hälfte der Vorbereitungsphase ein Umsetzungskonzept zur Genehmigung vorlegen (Stadt Zürich, Schulamt 2018, S. 3). Die Fragestellungen des Konzepts zielen mehrheitlich auf pädagogische Qualität ab und lassen genügend Freiraum, damit lokale Besonderheiten berücksichtigt werden können.

Je näher die Umsetzung des neuen Modells kommt, desto detaillierter werden die Vorbereitungen. Die meisten Schulen entscheiden sich im letzten halben Jahr für Probetage. Mit Hilfe dieses Realitätschecks können Abläufe geprüft und bei Bedarf angepasst werden. Schliesslich werden die Teams gebeten, sich die letzte Sommerferienwoche vor dem tatsächlichen Start freizuhalten, damit sie bereit sind, im neuen Modell gut vorbereitet durchzustarten.

Evaluation der ersten beiden Phasen des Projekts

Mittlerweile ist die Pilotphase evaluiert (vgl. Feller & Dietrich 2018; Stern, Schwab Cammarano et al. 2021). Die Ergebnisse zeigen, dass eine Vorbereitungsphase von rund eineinhalb Jahren von allen Seiten mehrheitlich als sinnvoll beurteilt wird. Lediglich bei den Betreuungspersonen gibt es Ausnahmen: Das deutet darauf hin, dass der Bereich der Betreuung besonders stark von den Veränderungen betroffen ist.

Der Prozess hält jedoch über die Umstellung hinweg an. Ein grosser Teil davon betrifft die Kultur, die in einer Schule gelebt wird. Mit Kultur ist die Summe der Überzeugungen und Regeln, die ein soziales System im Laufe seiner Geschichte entwickelt hat, umschrieben. Entscheidend ist das Schulteam, bestehend aus allen Mitarbeitenden einer Schule, das durch sein Verhalten, Handeln und seine Überzeugungen Veränderungen möglich oder unmöglich macht. Beim Projekt *Tagesschule 2025* kann man von einem evolutionären Wandel sprechen. Vorhandene Prozesse sollen angepasst, weiterentwickelt und eine neue Kultur etabliert werden. Daher ist es wichtig, dass möglichst viele Kolleg*innen an der konkreten Ausgestaltung und Umsetzung der Veränderung beteiligt sind. Durch dieses partizipative Vorgehen werden die Sichtweisen, Meinungen und Bewertungen der verschiedenen Professionen einbezogen und gezielt genutzt. Ein evolutionärer Wandel ermöglicht, dass die Veränderung anschlussfähig ist und eine hohe Akzeptanz erfährt. Daher ist es wichtig, dass auch nach dem Start genügend Zeit zur Reflexion, also zum Durchatmen bleibt. Im Projekt *Tagesschule 2025* sollen sich die Schulen im ersten Jahr nach dem Start genügend Zeit nehmen, um sich mit dem Prozess auseinanderzusetzen.

Schulen zwischen Reformdruck und Trägheit: der Faktor Zeit

Betrachtet man theoretische Darstellungen zu Veränderungsprozessen (z.B. Krüger & Bach 2014), werden oft erst in der letzten Phase (Verstetigung) Erfolge gefeiert. Dazu kommt, dass eine idealtypische Aufteilung der Prozessphasen nicht anzeigt, wann Zeit zum Durchatmen und wann zum Durchstarten bleibt. Daher scheint es wichtig, eine Übersicht bereitzustellen, die auf die Bedürfnisse von schulischen Veränderungen zugeschnitten ist. Die folgende Grafik zeigt auf, wie eine solche aussehen kann:

Prozessphase		
Krüger & Bach 2014	Übertrag von Brückel et al. 2020	
Initialisierung	a. Zielklärung → schulexterne / schulinterne Ziele	j. Zeit
	b. Sense Making → Aufmerksamkeit	
Konzipierung	c. Anschlussfähigkeit prüfen d. Rahmenbedingungen & Ressourcen	
Mobilisierung	e. Projektauftrag → Verantwortung / zur Verfügung stehende Arbeitszeit / Dauer des Projekts / Meilenstein	
	f. Commitment (Selbstverpflichtung)	
Umsetzung	g. Konkretisierung des Projektauftrags (schriftliche Erstellung eines Detailkonzepts)	
	h. Prototyp inkl. Reflexion	
Verstetigung	i. Start und Institutionalisierung	

Abbildung 1: Idealtypischer Schulentwicklungsprozess im Vergleich mit Krüger und Bach (2014); Übertrag von Brückel et al. 2020

Die Grafik macht zum einen auf Sense Making (b) und Commitment (f) aufmerksam und weist auf die Bedeutung des Team-Einbezugs hin. Zum anderen zeigt der Faktor Zeit (j) an, dass diesem in jeder Projektphase eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte. Zudem kann zwischen Zeitpunkt und Zeitdauer unterschieden werden:

Zeitpunkt

Oft ist es für ein Projekt entscheidend, zu welchem Zeitpunkt für ein bestimmtes Vorhaben beispielsweise die Aufmerksamkeit und das Interesse geweckt wird. So kann es vom richtig gewählten Zeitpunkt abhängen, ob eine Projektidee auf fruchtbaren Boden trifft. Bezogen auf das Projekt *Tagesschule 2025* heisst das, dass die Umstellung auf ein gesellschaftliches Klima trifft, das neue Lösungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verlangt.

Zeitdauer

Auch in Bezug auf die Zeitdauer ist es von Bedeutung, immer wieder die gesetzten Termine zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen. Dazu kommt, dass gewisse Phasen wiederholt werden müssen, wenn zum Beispiel das Commitment nicht hergestellt wurde oder die Rahmenbedingungen sich ändern. Dabei die Balance zwischen gutem Vorankommen (Durchstarten) und genügend Zeit zu finden (Durchatmen) ist ein komplexes, aber auch erfolgskundliches Merkmal.

Stimmen sowohl Zeitpunkt wie auch Zeitdauer, sind wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung gegeben. Wie bereits erwähnt, ist dabei nicht ausser Acht zu lassen, dass die Umsetzung nicht der Abschluss des Veränderungsprozesses bedeutet. Im Gegenteil,

es ist zu empfehlen, der Phase Start und Institutionalisierung (i) antizipierend genügend Zeit einzuräumen und die Projektorganisation dabei auch über den Startpunkt hinaus beizubehalten. Dies ermöglicht einer Schulleitung den wichtigen Kulturwandel zu begleiten und die Haltungen des Teams zu prägen. Wird dies getan, zeigt sich auch, dass das eingangs erwähnte Zitat der ZEIT nicht berechtigt ist. Die Evaluation bestätigt, dass keine der befragten Schulen zum Regelschulbetrieb zurückkehren möchte. Die Schulteams haben sich auf die Veränderung eingelassen und haben Lust am Modell *Tagesschule 2025* entwickelt.

Literaturverzeichnis

DIE ZEIT Nr. 39/2016, 15. September 2016.

Feller, Ruth & Dietrich, Flurina (2018): *Evaluation der Pilotphase I des Projekts Tagesschule 2025*. Schlussbericht zuhanden der Schulpflege der Stadt Zürich. Interface Politikstudien Forschung Beratung, Luzern.

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

Kanton Zürich, Bildungsdirektion Volksschulamt (2020). Neu definierter Berufsauftrag. Handbuch für Schulleitungen. Gültig ab Schuljahr 2020/21. Zugriff unter https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/fuehrung/klassen-stellen-planen/schuljahr-planen/berufsauftrag_handbuch_sl.pdf, Stand vom 22.05.2021.

Krüger, Wilfried & Bach, Norbert (Hrsg.) (2014). *Excellence in Change*. Wege zur strategischen Erneuerung. Wiesbaden: Springer.

Osterwalder, Fritz (2018). Einsiedeln – Bern – Zürich über Genf. Die lange Dauer von Bildungsreformen. In Flavian Imlig, Lukas Lehmann & Karin Manz (Hrsg.), *Schule und Reform. Veränderungsabsichten, Wandel und Folgeprobleme* (S. 77–88). Wiesbaden: Springer VS.

Stadt Zürich Schulamt (2018). *Umsetzungskonzept der Schulen. Auf dem Weg zur „Tagesschule 2025“*. Leitfaden – Umsetzungskonzept der Schulen. Unveröffentlichtes Dokument.

Stadt Zürich, Schulamt (2019). *Projekt „Tagesschule 2025“*. Konzept Weiterbildungs- und Vernetzungsangebote ab Schuljahr 2020/21 (Ersetzt „Konzept Schulungen und Vernetzung Phase II“). Internes Papier.

Stern, Susanne, Schwab Cammarano, Stephanie, Kessler, Laura, Iten, Rolf & von Stokar, Thomas (2021). *Evaluation Tagesschule 2025, Pilotphase II*. Zugriff unter <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025/projekt.html>, Stand vom 22.05.2021.

Autor*innen

Frank Brückel, Prof. Dr.,

arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich in den Arbeitsschwerpunkten Tagesschule und Schulentwicklung. Dabei unterstützt er Gemeinden und Schulen bei den unterschiedlichsten Veränderungsprozessen. Sein besonderes Interesse liegt dabei im Wissenstransfer von Forschungswissen in die tägliche Schulentwicklungsarbeit.
Kontakt: frank.brueckel@phzh.ch

Regina Kündig, BA, MAS,

arbeitet für die Kreisschulbehörde Zürichberg der Stadt Zürich und leitet den Bereich Schulentwicklung. Dabei begleitet sie die Schulen bei der Vorbereitung und Umsetzung des Projekts *Tagesschule 2025* und ist zuständig für weitere Projekte wie beispielsweise die Stärkung der Integration an Regelschulen.
Kontakt: regina.kuendig@zuerich.ch

Ursula Eichler

BG Zehnergasse, Wiener Neustadt

Warum ist richtiges Durchatmen für schulisches Lernen bedeutsam?

Auswirkungen von Stress und präventive Wirkung von einfachen Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a39>

Dieser Artikel zeigt die dem Programm *Vital4Heart* zugrunde liegenden Zusammenhänge von Stress und Entspannung, insbesondere im Hinblick auf die Folgen der Pandemie, sowie die Wirkungsweise von präventiv erlernten resilienzfördernden Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen auf.

Stress, Entspannung, Achtsamkeit, Stressprävention

„Erlebte Selbstwirksamkeit ist das beste Rezept gegen Stress.
Das zweitbeste und lebenspraktisch noch wichtigere Rezept
ist die Gemeinschaft anderer Menschen.“
Manfred Spitzer, 2015

Je frühzeitiger effektive Maßnahmen zur präventiven Stressbekämpfung erlernt werden, umso eher können sie resilientes Verhalten fördern und dazu beitragen, selbstwirksam schwierige Lebensumstände zu meistern. Was aber sind die Zusammenhänge zwischen Stress, Angst und Lernen? Was sind die Auswirkungen der Pandemie und gibt es Möglichkeiten, präventiv resilienzfördernd im schulischen Umfeld gegenzusteuern?

Dieser Artikel versucht Antworten zu geben.

Auswirkungen von Stress und Angst

Wer Prüfungsangst hat, kommt nicht auf die einfache, aber etwas Kreativität erfordernde Lösung, die er*sie normalerweise leicht gefunden hätte. Angst verändert nicht nur den Körper

in Richtung „flight-or-fight“, sondern auch den Geist. Rasches Ausführen einfach gelernter Routine wird erleichtert, lockeres Assoziieren erschwert. Unter Angst kann man zwar schneller lernen, jedoch verhindert sie die für erfolgreiches Lernen notwendige Verknüpfung von neuem und im Gehirn bereits gespeichertem Wissen, hemmt zudem kreative Prozesse und führt letztlich zu starker Hemmung des Lernerfolges (Spitzer 2006, S. 160 f, 171). Während milder Stress im Sinne der „Herausforderung“ gut für das Gehirn sein kann, schädigt Dauerstress das Gehirn durch die Überproduktion von Cortisol (Roth 2012, S. 11).

Neurowissenschaftler Dinse (2016) stellte in einer Studie die Auswirkungen von Stress auf unsere Sinne fest. Dass das Abrufen von Erinnerung und damit die Lernfähigkeit des Gehirns durch Stress verhindert werden kann, war schon bekannt: „Jetzt wissen wir, dass Stress auch einen deutlichen Einfluss auf unsere Wahrnehmung hat.“ (Dinse 2016, S. 63) Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Cortisol nicht nur die Erinnerungszentrale im Hippocampus stört, sondern auch erhebliche Auswirkungen auf die Plastizität von Sinnesarealen des Gehirns hat (S. 63–67).

Selbst moderater Stress kann das Gehirn dazu bringen, die Selbstkontrolle bei einer Entscheidung herabzusetzen, wie Maier, Makwana und Hare (2015) in einer Studie nachweisen. Die neuronalen Verbindungsmuster waren bei den Gestressten verändert, und zwar in jenen Hirnregionen (Amygdala, Striatum und dem dorsolateralen und ventromedialen präfrontalen Kortex), die für die Ausübung von Selbstkontrolle wichtig sind (S. 621).

In der frühen Kindheit und während der Zeit der Adoleszenz sind Menschen in besonderer Weise durch psychischen Stress gefährdet, so Spitzer (2020, S. 116).

Ein ganz entscheidender Unterschied zwischen dem erwachsenen erfahrenen Gehirn und dem kindlichen noch unreifen, im Wachstum befindlichen Gehirn besteht darin, dass kognitive, vor allem aber auch emotionale Erfahrungen im kindlichen Gehirn viel massivere und auch dauerhaftere Spuren hinterlassen als im erwachsenen Gehirn, wo nur noch vergleichsweise subtile Veränderungen beim Lernen stattfinden. (Braun & Meier 2004, S. 508)

Emotionale Defizite führen zur fehlerhaften Entwicklung emotionaler Schaltkreise im Gehirn, die sich auch auf Lernleistungen auswirken. Positive wie negative Gefühle sind somit „untrennbar mit dem Lernen verknüpft, d.h. es muss größter Wert auf das soziale und emotionale Umfeld gelegt werden.“ (Braun & Maier 2004, S. 508)

Spitzer folgert, dass Lernen mit positiven Emotionen arbeiten sollte, da Angst und Furcht zwar zu kurzfristig vermehrter kognitiver Leistungsfähigkeit führen können. Chronischer Stress und die damit einhergehenden stressbedingten Langzeitfolgen, bis hin zum neuronalen Zelltod, wirken sich jedoch nicht nur auf das Lernen, sondern für den ganzen menschlichen Organismus schädlich aus. Sie zählen heute zu den wesentlichsten Ursachen von Zivilisationskrankheiten (Spitzer 2006, S. 170 ff).

In vielen Studien wird mittlerweile von der Stressbelastung der Schüler*innen berichtet. Bereits 2014 empfanden laut einer Studie im Auftrag der Bausparkassen der Sparkassen (LBS) in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund (DKSB) an 10.000 Schüler*innen

im Alter von 9 bis 14 Jahren ein Drittel der Schulkinder häufig Stress, 10% davon sehr oft (PROSOZ Institut für Sozialforschung PROKIDS, 2014, S. 115). Drei Jahre später berichtet die Deutsche Angestellten Krankenkasse (DAK) in einer Studie mit 7000 Schüler*innen im Alter von 10 bis 18 Jahren davon, dass fast die Hälfte aller Schüler*innen (43%) oft oder sehr oft Stress erleben, Mädchen liegen mit 49% höher als Burschen (37%). Ein eindeutig starker Zusammenhang zwischen subjektivem Stresserleben und dem Auftreten von somatischen Beschwerden wurde festgestellt. Schüler*innen, die oft oder sehr oft Stress haben, gaben rund doppelt so hohe Schmerzbelastungen und dreifach so hohe Schlafstörungen an (PROSOZ Institut für Sozialforschung PROKIDS, 2017, S. 13–15).

Belastungen in Zeiten der Pandemie

In Pandemie-Zeiten sind Belastungen freilich andere als in „Normalzeiten“, individuell sehr verschieden und von unterschiedlicher Ursache. Kinder und Jugendliche sind in der Pandemie hohen Belastungen durch soziale Isolation ausgesetzt, ihre Ängste werden gesteigert, wenn ihre Eltern und nahe Bezugspersonen in Sorge sind (Zukunftsängste, Gesundheit, Arbeitsplatz, finanzielle Probleme). In ihrem Angstverhalten, den emotionalen Reaktionen und der Art, wie sie mit Stress umgehen, unterscheiden sich Menschen deutlich voneinander (Roth, 2012, S. 14). Wie belastend die Pandemie von Kindern und Jugendlichen im Einzelfall erlebt wird, wird hängt vor allem von den jeweiligen Lebensbedingungen ab. In Lockdown-Zeiten leiden gerade leistungsmäßig schwächere Schüler*innen besonders und werden noch schwächer (Spitzer 2020, S. 189).

Erste Studien zeigen auf, dass psychische Symptome für Depression, Ängste und Schlafprobleme auf das drei- bis fünffache der Werte vor der Pandemie im April 2020 angestiegen und im Juni und September 2020 gleich hoch geblieben sind (Pieh, Budimir, Humer & Probst 2020, S. 1). Im März 2021 berichtete Pieh von Ergebnissen einer weiteren Studie (3052 Schüler*innen, ab 14 Jahre) wonach mehr als die Hälfte aller Schüler*innen unter depressiven Symptomen leiden und 16% suizidale Gedanken haben (Pieh, Plener, Probst & Dale 2021, S. 1–3).

Die COPSY-Studie (1040 Schüler*innen, 11–17 Jahre und deren 1586 Eltern) berichtet, dass sich 71% der Schüler*innen und 75% der Eltern durch die erste Welle der Pandemie belastet fühlten. Bei fast jedem dritten Kind zeigten sich während der Pandemie psychische Auffälligkeiten, sozial benachteiligte Kinder waren besonders stark betroffen. Gleichzeitig stieg der Medienkonsum, ein Fünftel der Kinder trieb keinen Sport und ein Drittel aß mehr Süßigkeiten als vor der COVID-19-Pandemie (Ravens-Sieberer, Kaman & Ott, 2020, S. 1–10).

Die Belastung von Lehrer*innen in der Pandemiezeit zeigt die Studie des DAK-Sonderpräventionsradar (2300 Befragte) auf: Fast 30% der Lehrkräfte litten im November 2020 unter hoher Erschöpfung, waren burnoutgefährdet. Schulleiter*innen schienen laut dieser Studie weniger stark erschöpft zu sein, obwohl sie rund 9 Stunden pro Woche (!) mehr arbeiteten. Noch stär-

ker als gesundheitliche Ängste belasteten die Lehrer*innen die Unsicherheiten der nächsten Monate und die Sorge um ihre Schüler*innen, am stärksten um deren Lernfortschritt (Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung 2020, S. 7–22).

Wirkung von Entspannungsübungen basiert auf der Atmung

Die Fähigkeit sich zu erholen und Ruhe zu finden gehört zum natürlichen Verhaltensrepertoire von Lebewesen. Entspannung ist ein evolutionär angelegtes (über-) lebenswichtiges Prinzip und zugleich ein physiopsychologischer Prozess, der in allen lebenden Systemen vorkommt und als Gegenpol zu einem Zustand von Aktiviertheit bzw. Anspannung beschrieben werden kann. (D'Amelio 2009, S. 3)

Alle körperlichen Vorgänge lassen sich als zyklische, rhythmische Abläufe (Zusammenziehen und Lockerung des Muskelgewebes, Systole und Diastole der Herzaktivität, Einatmung und Ausatmung) begreifen. Der menschliche Organismus strebt daher grundsätzlich nach einer Balance, einem Ausgleich zwischen An- und Entspannung. Die Atmung ist dabei, wie die folgenden Studien zeigen, das wichtigste Element der bewussten Steuerung innerer Vorgänge, die prinzipiell vom autonomen Nervensystem geregelt sind.

Schon Anfang der 1970er-Jahre fanden Beary und Benson an der Harvard-Universität heraus, dass eine einfach zu erlernende Entspannungstechnik (Atemübung über 10 bis 20 Minuten) „nicht nur den Blutdruck senkte und den Sauerstoffverbrauch drosselte, sondern auch Geist und Körper entspannte“ und wahrscheinlich zu einer verringerten sympathischen Aktivität des Nervensystems führt (Rüegg 2017, S. 118; Beary & Benson 1974, S. 115–120).

Davidson und sein Team zeigten in einer Studie 2003 auf, dass sich die Versuchspersonen nach einem achtwöchigen Meditationstraining zufriedener, weniger ängstlich und gestresst fühlten, „auch wenn sie nicht mehr meditierten; sogar die Abwehrkräfte ihres Immunsystems verstärkten sich. Zudem hatte sich ihre Gehirnfunktion nachhaltig verändert.“ (Davidson, Kabat-Zinn & Schumacher et al. 2003, S. 564–570; Rüegg 2017, S. 119 f). Noch vier Monate nach dem Meditationstraining waren die im EEG aufgezeichneten Hirnströme im linken Präfrontallhirn ausgeprägter als vor dem Training, während sie im rechten eher abnahmen. „Eine solchermaßen asymmetrische Veränderung der EEG-Aktivitäten beider Hirnhemisphären war nach Meinung Davidsons auch der eigentliche Grund für die Verbesserung der Befindlichkeit.“ (Rüegg 2017, S. 119)

Von langfristigen Effekten durch Entspannungsübungen berichten Kuyken, Hayes und Barrett et al. in einer Studie, die nach einer zweijährigen Dauer zu dem Ergebnis kommt, dass Meditation ebenso gut wie Medikamente einen Rückfall in eine Depression verhindern kann (Kuyken, Hayes, Barrett et al. 2015, S. 63).

Wie sich unser Gehirn verändert, wenn wir mit unserem Bewusstsein wertfrei im aktuellen Moment verharren (also achtsam sind), konnten Hölzel, Carmody und Evans et al. nachweisen: Nach acht Wochen der Meditation nahm die graue Substanz im linken Hippocampus signifikant zu. Gleichzeitig nahm die graue Hirnmasse rund um die Amygdala ab, die mit Stress und Ängsten in Verbindung gebracht wird. Die Zentrale für Angst- und Ärgerreaktionen (Amygdala) wird reduziert (Hölzel, Carmody, Evans et al. 2010, S. 11–17; Hölzel, Carmody, Vangel et al. 2011, S. 36–43). Meditation führt demnach nicht nur zu einem subjektiv besseren Gefühl und zu vermindertem Stresserleben, sondern bewirkt auch psychisch und kognitiv positive Veränderungen im Gehirn, die mit Selbstwahrnehmung und Mitgefühl verknüpft sind. Einige Jahre später stellte Hölzel in einer Studie die Effekte von achtsamkeitsbasierten Atemübungen (attention-to-breath) auf Emotionen und das Gehirn fest: Aversive Emotionen wurden reguliert, die Aktivität in der Amygdala wurde reduziert und die amygdala-präfrontale Integration erhöht (Hölzel, Doll, Bratec et al. 2016, S. 305–313).

Einer Studie von Tang et al. zufolge konnten nach einem Monat mit „Integrativ-Body-Mind-Training“ (IBMT) Veränderungen in den Verbindungen zwischen den Hirnregionen (in der weißen Substanz) festgestellt werden (Ott & Hölzel 2010, S. 22; Tang, Lue, Geng, Stein et al. 2010, S. 15649). In einer weiteren Studie stellten Tang und sein Team bereits nach fünf Tagen IBMT-Training (30 Minuten am Tag) eine verbesserte zerebrale Durchblutung fest (Tang Y., Lue, Feng, Tang R. et al. 2015, S. 2).

Nidich belegte mit seinem Team in einer Studie, dass sich bereits gestresste Studenten nach drei Monaten des Praktizierens von Meditation signifikant weniger gestresst fühlten, ihr Blutdruck fiel (Rüegg 2017, S. 118; Nidich, Rainforth, Haaga et al. 2009, S. 1326–1331). Die Aktivität des sympathischen Nervensystems wird anscheinend durch die Meditationspraxis vermindert, die des parasympathischen erhöht. Diese beruhigt das Herz – deutlich erkennbar an der erhöhten Variabilität der Pulsfrequenz, so Rüegg: „Eine solche Entspannungsreaktion sei eben das ‚Gegenstück der Stressreaktion‘ und könne so ‚vor krank machenden Folgen und übermäßigem Stress‘ schützen“ (Rüegg 2017, S. 118).

Durchatmen mit *Vital4Heart*-Übungen

Die Ergebnisse der *Vital4Heart*-Studien (Eichler & Kratena, 2021, S. 1–15) zeigten, dass einfache atembasierte Bewegungsübungen mit erhöhtem Entspannungs- und Achtsamkeitsanteil die Entspannungsfähigkeit, Konzentrationsleistung und die subjektive Befindlichkeit von Schüler*innen nachhaltig verbessern können. Selbst im ersten schulischen Lockdown in der COVID-19-Pandemie konnten positive Effekte der zuvor in der Schule trainierten Übungen nachgewiesen werden. Insbesondere halfen die Interventionen jenen Schüler*innen, die sich belastet fühlen.

Ziel des *Vital4Heart*-Programms ist es, Regulationstechniken im schulischen Umfeld einfach, aber nachhaltig zu erlernen, um selbstwirksam Stress oder Angst gegensteuern zu können. Der natürlichen Fähigkeit zur Entspannung wird Raum gegeben, um die Entspannungsreaktion verlässlich auslösen zu können. Die Atembewegung ist dabei das wichtigste Instrument der *Vital4Heart*-Übungen und beruht auf dem unmittelbaren Zusammenhang zwischen Atmung und Herzschlag. Eine Anpassung und Rhythmisierung von Atmung und Herzschlag tritt im Zustand der Entspannung ein. Dieses ganz natürliche physiologische Phänomen wird respiratorische Sinusarrhythmie (RSA) genannt:

Der Einfluss der Atmung auf die HRV (Herzratenvariabilität) wird auch als respiratorische Sinusarrhythmie bezeichnet und wird durch die hochfrequente parasymphatische Aktivität ausgeübt. Je entspannter der Mensch und je tiefer die Atmung, umso stärker ist dieser Effekt im Spektrum der HRV nachzuweisen. (Hottenrott 2002, S. 4)

Entspannungsfähigkeit und Herzkohärenz korrelieren mit der autonomen Fitness, die durch die HRV-Analyse veranschaulicht werden kann (Hottenrott 2010, S. 9). Das optimale Zusammenspiel von Herzschlag, Atmung und Blutdruck kann als Herzkohärenz bezeichnet werden (ebd.). Sie beschreibt die Regulationsfähigkeit des Organismus, bei Aufregung sinkt sympathisch bedingt die Kohärenz, in Ruhe steigt durch die parasymphatische Regulation die Kohärenz. Der Gleichklang der im Körper erzeugten Schwingungen (Herz, Atmung, Gehirn) wird Kohärenz genannt (Pirker-Binder 2016, S. 111) und weist ein harmonisches Wechselspiel zwischen sympathischen und parasymphatischen Aktivitäten auf.

Das *Vital4Heart*-Programm ist nach trainingswissenschaftlichen Grundlagen an den dreiphasigen Aufbau einer klassischen Sporteinheit angelehnt und in Einstimmungs-, Haupt- und Überleitungsteil gegliedert. Die neun Einheiten mit jeweils drei Modulen (Wahrnehmung, Entspannung, Reaktivierung) umfassen insgesamt 103 verschiedene Übungen. Mit seinen Geschwisterprogrammen *Vital4Brain* und *Vital4Body* ist *Vital4Heart* Teil von *Simply Strong*. Die Wirkungsrichtung der drei Bewegungsprogramme ist unterschiedlich, das Ziel ist dasselbe, nämlich Schüler*innen zu stärken: mit *Vital4Brain* kognitiv, mit *Vital4Body* in ihrer Fitness und mit *Vital4Heart* in ihrer Resilienz. Die Programme sind in wenigen Minuten unmittelbar im Unterricht anwendbar und können nach dem jeweiligen Bedarf und pädagogischem „Gespür“ im Schulalltag eingesetzt werden.

Das *Vital4Heart*-Programm baut auf der Idee des Zusammenspiels von Körper, Geist und Emotion auf, die Atmung ist dabei das zentrale verbindende Element. Schüler*innen beginnen sich selbst, ihre Atmung, zu beobachten, fühlen in sich hinein und lernen – wenn nötig – rechtzeitig gegenzusteuern. Strategien werden kennengelernt, um mit Nervosität, Ängsten und Misserfolgen umgehen zu können, um sich schnell auf neue Situationen einstellen und den Aufmerksamkeitsfokus gezielt wechseln zu können. Die Entspannungsreaktion ist dabei nicht das Ziel, sondern die notwendige Folge. Selbstregulationstechniken werden erlernt, Ressourcen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufgebaut. Je gefestigter das Wissen über das Durchführen einer Entspannungsübung ist, umso schneller und leichter lassen

sich in einer Stresssituation Körper und Geist entspannen. Das stärkt die Überzeugung der Selbstwirksamkeit und das Selbstbewusstsein.

Schlussbemerkungen

Entspannung kann man nicht erzwingen, man kann ihr nur Raum geben, auch im Unterricht. Die Schulzeit – jedenfalls in „Normalzeiten“ – bietet ein wichtiges Umfeld, um in einer geschützten Gemeinschaft noch spielerisch selbststeuerndes Verhalten im Sinne eines Trockentrainings effizient zu erlernen. Rechtzeitig vor Belastungen geübt, kommt das autonome Nervensystem mit ein paar tiefen Atemzügen zur Ruhe, wenn es einmal nötig sein sollte. Dann arbeitet das Gehirn besser, lernt besser, kommt zu kreativen Lösungen, die sozialen Kompetenzen steigen.

Kinder, die gelernt haben, extreme Stresssituationen gut zu bewältigen, gehen vielfach gestärkt aus einer Krise hervor und ihre Selbstwirksamkeit für kommende schwierige Situationen wird aufgebaut. Dieses und andere Programme, die Kinder und Jugendliche in ihrer Resilienz, gerade in der Pandemie-Zeit, stärken, wären sicherlich eine sinnvolle Ergänzung für den Unterricht. Im schulischen Umfeld scheint die Vorbereitung auf Krisenzeiten im Sinne einer Befähigung zu resilientem Verhalten noch bei Weitem nicht ausgeschöpft. Die Spätfolgen der Pandemie werden jedenfalls erst in den nächsten Jahren bei unseren Schüler*innen und Lehrer*innen sichtbar werden – es gilt, darauf und auf mögliche weitere Herausforderungen vorbereitet zu sein. Präventiv gesundheitsförderndes Wissen im Sinne der Selbstregulationsfähigkeit sollte daher in einer „Schule für das Leben“ erlernt und immer wieder geübt werden. Am besten lange bevor eine Belastung eintritt. Dann weiß das autonome Nervensystem blitzartig, was in einer Belastungssituation zu tun ist.

Gute (schulische) Leistungen brauchen nicht nur ein optimales Anspannungsniveau, sondern auch die Phase der Entspannung, des Durchatmens. Die Konzentrationsfähigkeit wird dadurch gesteigert, das Aufmerksamkeitsniveau erhöht, die Sinne werden auf „Empfangsbereitschaft“ gerichtet. So können kreative Lösungen gefunden werden. Die Vorbereitung der Schüler*innen basiert jedenfalls auf gut vorbereiteten Lehrer*innen. Resilienz- und Entspannungstraining bereits in die Lehraktivitäten für alle Studierenden fest zu verankern (Stork et al. 2020, S. III), wäre ein Gebot der Stunde.

In einem weiteren Artikel (Eichler & Kratena, in dieser Ausgabe) können die Ergebnisse der *Vital4Heart*-Studien, durchgeführt am Bundesgymnasium Zehnergasse, Wiener Neustadt, nachgelesen werden. Die Studien konnten zeigen, dass das Programm *Vital4Heart* jenen Schüler*innen verstärkt hilft, die sich belastet fühlen. Mit einfachen atembasierten Übungen integriert in den Schulalltag können sie es schaffen, Ängsten und Stress selbstwirksam entgegenzuwirken und so Kraft zum neuerlichen Durchstarten tanken.

Literaturverzeichnis

Beary, J.F. & Benson, H. (1974). *A simple physiologic technique which elicits the hypometabolic changes of the relaxation response*. *Psychosom Med* 36(2), S. 115-20. Doi: 10.1097/00006842-197403000000-03. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/4814665/>

Braun, A.K. & Meier, M. (2004). *Wie Gehirne laufen lernen oder: „Früh übt sich, wer ein Meister werden will!“*. Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung „Neuropädagogik“. *Zeitschrift für Pädagogik* 50,4, S. 507–520. <https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4824/pdf>

Cohen, S. (2005). *The Pittsburgh Common Cold Studies: Psychosocial predictors of susceptibility to respiratory infectious illness*. Keynote Presentation at the 8th International Congress of Behavioral Medicine; Mainz, Germany, August 25-28, 2004. Department of Psychology. Paper 274. <http://repository.cmu.edu/psychology/274>

D’Amelio, R. (2009): *Studienbrief: Entspannungsverfahren-Version 2009*. Universitätskliniken d. Saarlandes, Homburg. https://www.uniklinikum-saarland.de/fileadmin/UKS/Einrichtungen/Kliniken_und_Institute/Medizinische_Kliniken/Innere_Medizin_IV/Patienteninfo/Psychologe/Entspannung_EntspannungsverfahrenSTUDIENBRIEF.pdf

Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J. & Schumacher, J. et al. (2003). *Alteration in Brain and Immune Function Produced by Mindfulness Meditation*. *Psychosomatic Medicine*. Doi: 10.1097/01.PSY.0000077505.675-74. E3, <https://www.researchgate.net/publication/6476787>

Dinse, H.R. et al. (2016). *The stress hormone cortisol blocks perceptual learning in humans*. *Psychoneuroendocrinology* 77, S. 63-67. Doi: 10.1016/j.psyneuen.2016.12.002. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0306453016305315>

Eichler, U. & Kratena, K. (2021). *Vital4Heart-Studien*. Der Einfluss von Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen auf die Regulationsfähigkeit von Schüler*innen. #schuleverantworten 2021_1 [in dieser Ausgabe]

Hölzel, B., Carmody J., Evans C. et al. (2010). *Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala*. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 5(1), S. 11-17. Doi: 10.1093/scan/nsp034 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2840837/>

Hölzel, B., Carmody J., Vangel, M. et al. (2011). *Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density*. *NeuroImage* 191, S. 36–43. Doi: 10.1016/j.pscychresns.2010.08.006. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3004979/>

Hölzel, B., Doll, A., Bratec S. et al. (2016). *Mindful attention to breath regulates emotions via increased amygdala-prefrontal cortex connectivity*. *NeuroImage* 134, S. 305–313. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2016.03.041

Hottenrott, K. (2002). *Grundlagen zur Herzfrequenzvariabilität und Anwendungsmöglichkeiten im Sport*. In Ders. (Hrsg.), *Herzfrequenzvariabilität im Sport – Prävention, Rehabilitation und Training* (S. 9–26). Hamburg: Czwalina. https://www.researchgate.net/publication/278300383_Grundlagen_zur_Herzfrequenzvariabilität_und_Anwendungsmöglichkeiten_im_Sport

Hottenrott, K. (2010). *5. Int. Symposium Herzratenvariabilität: Autonome Fitness als Zielgröße von Training und Gesundheitsförderung*, Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. URL: www.hrv-sport.de

https://www.researchgate.net/publication/6759535_Heart_rate_variability_and_physical_exercise_current_status

Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord (2017) *DAK-Präventionsradar*. Kinder und Jugendgesundheit in Schulen. Kiel. <https://www.dak.de/praeventionsradar-2116188.pdf>

Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord (2020), *DAK-Präventionsradar*. Stimmungsbild: Lehergesundheit in der Corona-Pandemie. Befragung zur Lehrgesundheit. IFT-Nord, Kiel. https://www.praeventionsradar.de/downloads/Ergebnisbericht_LeGu_2020.pdf

Kuyken, W., Hayes R., Barrett B. et al. (2015). *Effectiveness and cost-effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy compared with maintenance antidepressant treatment in the prevention of depressive relapse or recurrence: a randomised controlled trial*. *Lancet*, 386(9988), S. 63–73. Doi: 10.1016/S0140-6736(14)62222-4. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25907157/>

Maier, S., Makwana, A. & Hare, T. (2015): *Acute Stress Impairs Self-Control in Goal-Directed Choice by Altering Multiple Functional Connections within the Brain's Decision Circuits*. *Neuron*. Doi.org/10.1016/j.neuron.2015.07.005. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.07.005>

Nidich, S., Rainforth, M. Haaga D. et al. (2009). *A Randomized Controlled Trial on Effects of the Transcendental Meditation Program on Blood Pressure, Psychological Distress and Coping in Young Adults*. *Am J Hypertens*. 2009 Dec;22(12): S. 1326-31. Doi: 10.1038/ajh.2009.184 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3128829/>

Ott, U. & Hölzel, B. (2010). Meditation ändert Hirnstrukturen. Vortrag Meditation und Wissenschaft 2010. <https://docplayer.org/23243697-Meditation-aendert-hirnstrukturen.html>

Pirker-Binder, I. (2016). *Prävention von Erschöpfung in der Arbeitswelt*. Wien: Springer.

Pieh, C., Budimir, S., Humer, E. & Probst, T. (2020). *Comparing Mental Health during COVID-19 Lockdown and Six Months Later in Austria: A longitudinal study*. Doi.org/10.2130/ssrn.3707580. https://www.researchgate.net/publication/350494637_Comparing_Mental_Health_During_the_COVID19_Lockdown_and_6_Months_After_the_Lockdown_in_Austria_A_Longitudinal_Study

Pieh, C., Plener P., Probst, T., Dale R. (2021). *Mental Health in Adolescents during COVID-19-Related Social Distancing and Home-Schooling* (March 1, 2021). <https://ssrn.com/abstract=3795639> und https://www.researchgate.net/publication/349711333_Mental_health_in_adolescents_during_COVID-19-related_social_distancing_and_home_schooling

PROSOZ Institut für Sozialforschung PROKIDS (2014). Kinderbarometer 2014 https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/LBS_Kinderbarometer_D_2014.pdf

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Ott, C. et. al (2020). *COPSY-Studie: Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie*. Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz. 2021 Mar 1: S. 1–10. Doi: 10.1007/s001-03-021-03291-3

Roth, G. (2012). *Psyche und Gehirn*. Vortrag. Institut für Hirnforschung Universität, Bremen. <https://docplayer.org/20740857-Gerhard-roth-psyche-und-gehirn-institut-fuer-hirnforschung-universitaet-bremen.html>

- Roth, G. (2012). *Kann der Mensch sich ändern?* Sichtweisen neurologischer Forschung zum Veränderungspotenzial von Menschen. Vortrag. Institut für Hirnforschung Universität, Bremen. <https://docplayer.org/40660008-Gerhard-roth-warum-es-so-schwierig-ist-sich-und-andere-zu-aendern.html>
- Rüegg, J. C. (2017). *Body & Mind. Wie Gehirn und Psyche die Gesundheit beeinflussen*. Stuttgart: Schattauer.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, M. (2015): *Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unserer Gesundheit ruiniert*. München: Droemer.
- Spitzer, M. (2020): *Pandemie. Was die Krise mit uns macht und wir aus ihr machen*. München: mvg.
- Tang, Y.Y., Lue, C., Geng, X., Stein, E. et al. (2010). *Short-term meditation induces white matter changes in the anterior cingulate*. *Proc Natl Acad Sci USA* 2010 Aug 31; 107(35): S. 15649–52. Doi: 10.1073/pnas.1011043107. https://www.researchgate.net/publication/45660031_Short-term_meditation_induces_white_matter_changes_in_the_anterior_cingulate
- Tang, Y., Lue, C., Feng, H., Tang, R. et al. (2015). *Short-term meditation increases blood flow in anterior cingulate cortex and insula*. *Front. Psychol.*, 26 Feb 2015. Doi: 103389/fpsyg.2015.00212. https://www.researchgate.net/publication/273951885_Short-term_meditation_increases_blood_flow_in_anterior_cingulate_cortex_and_insula

Autorin

Ursula Eichler, Mag.,

hat eine Lehrverpflichtung am BG Zehnergasse, die Leitung von Lehrer*innenfort- und ausbildung, ist Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Mitglied im „ExpertInnenpool Stressmanagement und Burnout-Prävention“ im Fachverband Personenberatung und Personenbetreuung der WKO, Praxis Gesundheitsmanagement.

Kontakt: ursula.eichler@aon.at

Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Gemeinsam durch unsichere Zeiten

Über die Bedeutung einer traumasensiblen Schule für alle,
damit *Durchatmen* für alle möglich wird

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a58>

Gerade in unsicheren Zeiten kann Schule zum sicheren Ort werden, der Stabilität sowie Halt gibt und gleichzeitig heilsame Erfahrungen in der Gruppe ermöglichen kann. Dies ist für das gesamte Schulteam bedeutsam. Es bedarf einer verstehenden, wertschätzenden Haltung in der gesamten Schulkultur, eines verlässlichen, stabilisierenden Rahmens, der Strukturen transparent macht, sowie unterstützender Praktiken (trauma)pädagogischen Handelns, welche Schutz und Stabilisierung von allen in der Schule Tätigen versprechen.

Traumapädagogik, Haltgebende Strukturen, Kulturen und Praktiken

1. Einleitung

Angst, Aggression, Vermeidung, verändertes Körper- und Zeitgefühl, eingeschränktes Leistungsvermögen – Traumatisierung hat viele Gesichter (Riedesser, 2003, S. 169 f; Zehner, 2020, S. 28–34).

Gerade in Krisenzeiten kann eine Besinnung auf traumapädagogische Grundsätze hilfreich sein, die schützend, stärkend und stabilisierend wirken sollen. Diese sind nicht nur für Personen mit einer Traumatisierung – aufgrund eines oder mehrerer Ereignisse –, die als lebensbedrohlich und -verändernd sowie nicht mit bekannten Strategien bewältigbar erlebt wurde (Baierl, 2016a, S. 23 f; Riedesser, 2003, S. 162), bedeutsam, sondern für alle Personen, die mit den Menschen in Kontakt kommen.

Erzählungen und Situationen, die Not, Leid und Emotionen wie große Angst, Ohnmacht oder auch Gewalt zum Thema haben und daraus resultierende Verhaltensweisen, die als unberechenbar, angsteinflößend oder überfordernd empfunden werden, können nur schwer aushaltbar sein. Reaktionen wie bei Traumabetroffenen können die Folge sein. Häufen sich diese Ereignisse, kann auch eine Mitempfindens-Müdigkeit, die sich durch Zynismus, Sarkasmus,

Genervtheit oder Zuschreibung von Schuld äußert, auftreten. Auch das Sich-Überengagieren für eine einzelne Person bei gleichzeitiger Vernachlässigung oder Abwertung anderer kann ein Symptom sein, das sich letztlich negativ auf alle Beteiligten auswirkt. Schuldzuweisungen, zwischenmenschliche Konflikte oder Resignation bzw. das Gefühl des Verlustes der Handlungskompetenz können die pädagogische Arbeit massiv erschweren (Baierl, 2016b, 50; Höflich, 2019; Lang, 2013, S. 221–222).

Damit Schule ein sicherer Ort für alle, die dort miteinander in Beziehung treten, wird, bedarf es eines Blickes auf Schulkulturen, Strukturen und Praktiken und die Möglichkeiten der Stärkung der Agierenden auf den unterschiedlichen Ebenen.

2. Haltgebende Kulturen – Halt durch Haltung

Laut Booth und Ainscow (2017, 23) spiegeln Kulturen Werte und Überzeugungen wider. Um Gemeinschaft zu bilden, wird reflektiert, wie die Schulgemeinschaft – die Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler*innen, Erzieher*innen, Schulassistenz, Schulfürsorge, Schulverwaltung, Reinigungspersonal usw. – konstruktiv kooperiert und respektvoll miteinander umgeht. Um inklusive Werte wie Gleichheit, Recht auf Schutz, Teilhabe, Gemeinschaft und Gewaltfreiheit zu verankern (ebd., S. 33–41), braucht es Wertschätzung, ein friedliches Miteinander, die Unterstützung einer positiven Beziehung zu sich selbst und das Bewusstsein, dass das Verhalten jeder*jedes Einzelnen zur Gesundheit und zum Wohlbefinden aller beiträgt (Baierl, 2016b, S. 48; Booth & Ainscow 2017, S. 101).

Krisenzeiten können starke Emotionen wie massive Angst, Scham, Schuld, Trauer, Wut oder Ohnmacht auslösen. Diese Gefühle können sich in Psyche wie im Körper festsetzen. Dies beeinflusst auch das Verhalten.

Betreuende können mit unverhersehbaren, nicht berechenbar wirkenden Verhaltensweisen und Emotionsausbrüchen von Kindern und Jugendlichen konfrontiert werden. Dies kann verunsichern und Versagensängste sowie Selbstwirksamkeitszweifel auslösen. Manche Gefühle wie Angst oder Wut oder Gedanken der Abwertung oder Distanz, welche nicht mit dem pädagogischen Selbstverständnis übereinstimmen, können im Arbeitsprozess auftreten. Die Krise selbst kann auch bei Erwachsenen negative Gefühle oder Verunsicherung hervorrufen und dadurch die Wahrnehmung des schulischen Geschehens ebenso wie die Handlungsfähigkeit beeinflussen, da das eigene Erleben die Sicht der Dinge beeinflusst (Lang, 2013, S. 202–222).

Herrschen belastende Umstände vor, sind Führungspersonen besonders gefragt, um Sicherheit, Stabilisierung und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Es gilt, ins Team übertragene Emotionen wie Scham, Angst oder Wut sowie Reaktionen wie Schuldzuweisungen, zwischenmenschliche Konflikte oder Resignation, die das Zutrauen in die Fähigkeiten und den Verlust der Handlungskompetenz auszulösen drohen, zu bemerken und zu handeln (Krautkrämer-Oberhoff & Haaser, 2013, S. 84; Lang, 2013, S. 202–222). Es bedarf der Anerkennung großer Belastungen (Ding, 2013, S. 67) sowie einer Haltung der Wertschätzung, der

Partizipation, des Verstehens sowie der Transparenz und der Freude, die innere Sicherheit vermitteln will (Baierl, 2016b, S. 48–55).

Das Handeln wird von der Haltung bestimmt. Um Entscheidungen, Ideen und Prozesse gut mittragen zu können, bedarf es an Eingebundenheit in diese und entsprechende Information. Das Wissen um Erwartungen, Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen macht herausfordernde Situationen besser nachvollziehbar und kann in weiterer Folge auch Kindern, Jugendlichen und Eltern ebenso wie dem pädagogischen Team Orientierung bieten. Jede*r hat Stärken, Ressourcen und Interessen. Sind die fachlichen Kompetenzen und Stärken aller bekannt, können diese wertschätzend anerkannt und situationsspezifisch genutzt werden. Gemeinsam kreative Problemlösungen zu finden, führt dazu, dass aus Objekt- ein Subjektempfinden wird und durch Mit- und Selbstbestimmung Partizipationsmöglichkeiten entstehen, die Selbstwirksamkeitserlebnisse auslösen (Herber, Grimm & Lotto, 2016, S. 287; Pav, 2014, S. 13).

Gerade angesichts unbekannter Situationen und herausfordernder Ereignisse ist ein Zurückgreifen auf bewährte Strategien und Problemlöseroutinen nur begrenzt möglich. Es bedarf oft an kreativen Ideen und unkonventionellen Betrachtungsweisen, die mit dem Verlassen üblicher Routinen und der Gefahr des Scheiterns verbunden sind. Um den Mut und die Energie zur Umsetzung neuer Wege zu bekommen, braucht es gutes Teamwork, Zusammenhalt und Vertrauen in die individuellen Fähigkeiten der Kolleg*innen. Isolation, Einzelkämpfertum und Ausgrenzung sollen vermieden und gleichzeitig soll Individualität gefördert werden. In der Gemeinschaft hat jede*r ihre*seine spezifischen Anforderungen zu erfüllen und im Miteinander solidarisch zu handeln (Herber et al., 2016, S. 287; Lang, 2013, S. 222–223; Pav, 2014, S. 13).

Die stabilisierenden Prinzipien der Wertschätzung der individuellen Persönlichkeiten und Stärken, der Transparenz, der Einschätzbarkeit, der Partizipation und der individuellen Lösungswege betreffen nicht nur das Betreuendenteam. Dieses dient vielmehr als Orientierung und Vorbild für das gesamte Schulleben, denn diese Haltung soll auch in den einzelnen Klassen gelebt werden. Es bedarf einer pädagogischen Grundhaltung der Lehrperson, die das Ziel verfolgt, alle Kinder und Jugendliche ganzheitlich zu fördern und dabei zu unterstützen, (wieder) ins Tun und somit auch in die Selbstwirksamkeit gelangen zu können (Höflich, 2018; Kühn, 2013, S. 33; Pav, 2014).

3. Haltgebende Strukturen

Die Frage nach Strukturen beleuchtet die Art der Führung und Organisation von Schulen und den Aufruf an Schule als Gesamtheit, sich herausfordernden Situationen gemeinsam zu stellen sowie Ausgrenzung oder Fernbleiben zu vermeiden (Booth & Ainscow 2017, S. 23). Für einen äußeren sicheren Ort, der für die Erreichung innerer Stabilität bedeutsam ist, braucht es Rahmenbedingungen, die durch Sicherheit, Geborgenheit, Klarheit, Entlastung, Offenheit,

Struktur, ein angemessenes Nähe-Distanz-Verhalten und Fachlichkeit gekennzeichnet sind (Pav, 2014, S. 12).

Sicherheit ist mehr als der von unvermeidbaren Risiken und Gefahren freie Zustand. Neben der Sicherung von Grundbedürfnissen und der Schaffung einer gewaltfreien Atmosphäre können eine Orientierung in Raum und Zeit, das Aushalten, Begleiten und Unterstützen bei der Bewältigung von Angst sowie räumliche wie personelle Konstanz Sicherheit anbahnen. Auch kann Raum für Austausch und ein Einblick in die Arbeitsweisen der anderen zu Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühlen, Gelassenheit, Offenheit und einen geschärfteren Blick auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen in schwierigen Situationen führen (Baierl, 2016e, S. 122; Krautkrämer-Oberhoff & Haaser, 2013, S. 82–84; Pav, 2014, S. 12). Voraussetzung dafür ist ein angstfreies Umfeld, in dem Respekt, Wertschätzung und eine positive Fehlerkultur gelebt werden. Unmittelbar mit Sicherheit und Wohlbefinden verbunden ist das Phänomen der Geborgenheit, das mit Sauberkeit, Ordnung und einer Wohlfühlatmosphäre assoziiert sein kann. Das Respektieren der persönlichen Grenzen, das Vorhandensein eines Rückzugsortes sowie die Möglichkeit der Mitgestaltung können Gelassenheit, Nähe und Wärme ermöglichen (Pav, 2014, S. 12; Tüllmann, 2016, S. 272).

Klarheit beinhaltet gleichbleibendes Vorgehen in vergleichbaren Situationen und Einbeziehung aller bei unkonventionellen Lösungsversuchen. Die Weitergabe von eindeutigen und widerspruchsfreien Informationen verhindert das Gefühl von Willkür oder Ausgrenzung. Die Sicherung des Informationsflusses und eine offene, deutliche Sprache tragen zur Eindeutigkeit bei. Destruktive Situationen zu unterbrechen, alternative Lösungswege zu finden und einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem Emotionen, Schuldgefühle oder Hilflosigkeit angesprochen werden dürfen, können zur Entlastung beitragen. Wieder Worte zu finden, Handlungsfähigkeit wiederzuerlangen und Unterstützung sowie Verständnis vorzufinden, kann zur Wiedererlangung von Halt beitragen (Pav, 2014, S. 12).

Tagesstrukturen und Dienst- oder Stundenpläne für alle transparent zu machen, Konflikte ansprechen zu können und Geheimnissen oder Tabuisierung bestimmter Themen entgegenzuwirken erzeugt Offenheit, welche die Fähigkeit fördert, sich für andere Sichtweisen zu öffnen und Perspektivenwechsel zu ermöglichen. Außerdem schaffen transparente Alltagsgestaltung, Verbindlichkeit von Vereinbarungen und klare Kommunikation Struktur (Baierl, 2016d, S. 117; Booth & Ainscow 2017, S. 123; Pav, 2014, S. 12).

Ein angemessenes Nähe-Distanz-Verhältnis erscheint im ersten Moment als etwas sehr Individuelles. In traumapädagogischer Hinsicht bedarf es eines Teamkonsens bezüglich der Ausgestaltung von Nähe und Distanz, um ein tragfähiges, stabiles Beziehungsangebot zu vermitteln (Pav, 2014, S. 12 f). Rollenklarheit und Aufgaben wie Zuständigkeiten oder Kompetenzen sollen klar sein, um zu verhindern, dass ein verlockendes Beziehungsangebot der Retterin* des Retters oder der*des Vertrauten vermittelt wird und in einem immer intensiver werdenden Beziehungsgeflecht Erwartungen und Forderungen nicht erfüllt werden können, was zum Rückzug einer Person und in weiterer Folge zu Aggression, Wut, Schuld, Scham oder Angst führen kann (Baierl, 2016c, S. 62–67, 2016, S. 117; Lang, 2013, S. 221).

Informationen, Unterstützung, Beratung und Fortbildung sind Teil der Professionalisierung und wichtig für die Handlungskompetenz (Booth & Ainscow 2017, S. 123; Ding, 2013, S. 67). Diese Fachlichkeit beinhaltet das Fachwissen über die Entstehung und die Auswirkungen von Traumatisierung und damit verbundenen Symptomatiken, über Konfliktbewältigungsmodelle, über Dynamiken von Übertragung und Gegenübertragung sowie über Methodenwissen und Selbstfürsorge, um sich mit den eigenen Bedürfnissen, Gefühlen und Symptomatiken auseinanderzusetzen (Herber et al., 2014, S. 289; Krautkrämer-Oberhoff & Hauser, 2013, S. 83; Pav, 2014, S. 13).

4. Haltgebende Praktiken

Inklusive Praktiken beschreiben gemeinsame Lernbereiche und Aktivitäten. In gegenseitiger Achtung und Wertschätzung wird gemeinsam geplant, gestaltet und reflektiert und voneinander gelernt (Booth & Ainscow 2017, S. 23).

Betreuende sind gefordert, sich angemessen und professionell im Spannungsfeld zwischen empathischem Verhalten, Zuwendung sowie Verständnis und professioneller Distanz zu bewegen (Ding, 2013, S. 67). Es bedarf der ständigen Reflexion der Situationen, des Verhaltens der Kinder und Jugendlichen und der eigenen Gefühle sowie der Achtsamkeit auf Spannungszustände und Anzeichen von Über- oder Unterforderung, die sich beispielsweise in Form von Unzufriedenheitäußerungen bemerkbar machen (Pav, 2014, S. 46).

Das Wissen um die Vielfalt an Reaktionen auf schwierige Situationen, die Botschaft bzw. Sinnhaftigkeit hinter störendem Verhalten und die limitierten Handlungsoptionen, die gleichzeitig unbewusste Überlebensstrategien sowie Resultate biografischer Erlebnisse sind, helfen, sich aus emotionalen Verstrickungen lösen, Verhaltensweisen besser und schneller einordnen, leichter aushalten bzw. gelassener reagieren zu können (Herber et al., 2014, S. 285–288).

4.1 Traumapädagogische Konzepte

Führungspersonen können die Stabilität der Betreuungspersonen fördern, indem sie ein Umfeld zur Verfügung stellen, das Emotionsregulation, Wahrnehmungen, Resilienz- und Selbstwirksamkeitsförderung (Lang, 2013, S. 224) ermöglicht und Raum zur Selbstreflexion sowie Angebote für Selbstfürsorge gibt.

4.1.1 Förderung der Emotionsregulation

Gefühle zu erkennen und zuordnen zu können ist ein elementarer Schritt, um die Kontrolle zu bewahren und handlungsfähig zu bleiben. Treten Gefühle auf, die unbekannt erscheinen oder nicht mit dem pädagogisch-professionellen Verständnis übereinstimmen, kann dies zu Verunsicherung oder Beziehungsabbruch führen. An Stelle der Frage nach störenden Verhaltensweisen kann die Frage nach den ausgelösten Emotionen in der Situation Aufschluss darüber geben, welche Gefühle hier in die Interaktion übertragen werden (Lang, 2013, S. 225).

Treten Streit, Beschimpfungen, Impulsdurchbrüche oder andere Formen von Gewalt auf, ist es wichtig, dass das Umfeld stabil in sich ruht, um angemessen reagieren zu können. Es braucht Zeit, Konsequenz und Kraft, dieses Verhalten zu durchbrechen. Ein Reframing der Situation und das Bewusstsein, dass eine Bewältigungs- und Überlebensstrategie hinter dem Verhalten liegt, kann dieses erklären, was aber nicht bedeutet, es zu akzeptieren. Ohne Beziehungsabbruch wird das unerwünschte Verhalten ausgehalten und die ausagierende Person auch in dieser Situation respektvoll behandelt, damit sie die Angebote, um gut aus dieser Lage zu kommen, annehmen kann (Bausum, 2013, S. 19; Lang, 2013, S. 220–225).

Da diese Situationen sehr herausfordernd sein können, bedarf es neben der Reflexion der Lage und des Wahrnehmens der ausgelösten Gefühle auch der Strategien zur Emotionsregulation. Diese reichen von interaktiven Strategien wie Kontakt aufnehmen, mit jemandem reden oder sich Unterstützung holen, über kognitive Regulationsstrategien wie das Denken an etwas anderes, Herunterspielen der Situation oder Uminterpretieren bis zum Rückzug aus der emotionsauslösenden Situation durch Weggehen. Auch Aufmerksamkeitslenkung durch das Denken an etwas Schönes, Selbstberuhigungsstrategien wie Singen, Summen oder Selbstgespräche oder externale Regulationsstrategien wie das körperliche Ausagieren werden angewandt. In manchen Situationen ist das Maskieren, das Verbergen der eigenen Emotionen, sinnvoll, um zur Deeskalation beizutragen (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 73).

Die Maßnahmen sind situationsspezifisch bzw. individuell unterschiedlich. Diese bereits in emotional entspannter Situation erprobten sowie als erfolgversprechend eingeschätzten und daher eingeübten Methoden können in Stresssituationen helfen, handlungsfähig zu bleiben.

4.1.2 Förderung der Wahrnehmung

Sinneswahrnehmungen beeinflussen das Wohlbefinden und unterstützen die Einschätzung und Einordnung des Umfeldes, in welchem man agiert. Erreichen zu viele sensorische Reize den Menschen, kann er diese nur noch bruchstückhaft erkennen, fokussiert nur noch einzelne Bereiche und nicht mehr die Gesamtheit. Dies kann zur Folge haben, dass Reaktionen nicht mehr authentisch oder vom Gegenüber eindeutig zu entziffern sind (Lang, 2013, S. 224). Achtsamkeit und Besinnung bzw. Übung von Wahrnehmungsbereichen können zu einer Beruhigung der Gesamtsituation führen. Die bewusste Aktivierung der Sinne und das Benennen der zu sehenden, fühlenden, hörenden und riechenden Umgebung kann zur Vergegenwärtigung führen. Dies ist auch eine Strategie, Kinder und Jugendliche wieder ins Hier und Jetzt zu führen, wenn diese dissoziieren oder erstarren (Zehner, 2020, S. 28–34).

Über die Körperwahrnehmung gelingt es, aus der Erstarrung und Hilflosigkeit in die Aktivität zu gelangen. Um körperlich und emotional in Bewegung zu kommen, signalisieren Atemübungen, Gähnen oder Armbewegungen Kraft und Selbstwirksamkeit an Stelle lähmender Angst. Um aus schreckbedingter Sprachlosigkeit zu gelangen, helfen mimische Lockerungsübungen wie Grimassenschneiden. Selbstbewusste Körperhaltung und Aufwärtsbewegungen wirken auf die Einstellung und das Lebensgefühl. Bei Anlehnungsbedürfnis können ein festes Anlehnen an die Wand oder an den Rücken einer Partnerin* eines Partners ebenso wie Umar-

mungen – auch Selbstumarmungen – Geborgenheit vermitteln. Kraftvolle Bewegungen unterstützen Selbstwahrnehmung und den Glauben an die Veränderbarkeit von Situationen aus eigener Kraft (Croos-Müller, 2017, S. 25–53).

4.1.3 Förderung der Resilienz und der Selbstwirksamkeit

Traumatisierung geschieht aufgrund eines Erlebnisses völliger Ohnmacht und Unwirksamkeit. Es bedarf der Wege in die Aktivität, um über positive Erfolgserfahrungen zu positivem Selbstbewusstsein und zu Selbstwirksamkeit zu gelangen und so besser mit Stress umzugehen sowie sozial kompetent an Problemlösungsfindungen heranzugehen. Humor, Mut, Loslassen können, Phantasie, Kreativität, das Einbringen eigener Ideen und Ressourcen und Lösungsorientierung sind resilienzförderliche Elemente, die etwas Leichtigkeit in schwierige Situationen bringen, einen Beitrag zur Vergrößerung von Handlungsspektren leisten und so neue Lösungswege eröffnen können. Dazu zählt, über Ungeschicklichkeit und überraschende Momente lachen zu können. Eine positive Fehlerkultur in einer Atmosphäre der Offenheit bewirkt, dass gelassener an herausfordernde Situationen herangegangen werden kann. Auf der Führungsseite bedeutet dies auch, intensive Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, Rückhalt zu versichern und den Pädagog*innen wie auch den Kindern und Jugendlichen zuzutrauen, selbst Lösungen zu finden (Baierl, 2016, S. 124; Herber et al., 2014, S. 287; Lang, 2013, S. 224 f).

4.2 Selbstreflexion

Neben Sachkompetenz, die sich beispielsweise durch Wissen über Psychotraumatologie und Psychohygiene definiert, bedarf es auch an Selbstreflexion und Selbstkompetenz, welche Selbstaufmerksamkeit, die Wahrnehmung und Akzeptanz von eigenen und fremden Gefühlen sowie die Akzeptanz und das Aushalten von Leiden miteinschließt. Nicht immer können Krisen zeitnah gelöst werden, nicht immer werden Wege eingeschlagen, die man sich für sich und andere gewünscht hätte.

Selbstreflexion hilft dabei, zu einer Verringerung subjektiver Wahrnehmungen und Verzerrungen zu gelangen und über die Betrachtung der eigenen Lebensgeschichte zu einer Reflexion von Normen und eigenen Werten zu kommen. Intervention, Selbsterfahrungsgruppen und Supervision können dabei unterstützend wirken (Baierl, Götz-Kühne, Hensel, Lang & Strauss, 2017; Höflich, 2020; Lang, 2013, S. 227 f; Pav, 2014; Tüllmann, 2017).

4.3 Selbstfürsorge

Selbstfürsorge ist für alle Menschen bedeutsam und für Menschen, die mit Krisen konfrontiert sind bzw. mit Traumatisierten leben und arbeiten, unbedingt notwendig, um gut für sich selbst zu sorgen und für andere da sein zu können. Erleben sich Pädagog*innen als stabil und sorgen sie gut für sich selbst, profitieren auch Kinder und Jugendliche sowie die Kolleg*innen von dieser inneren Stärke. Sie können so Halt sowie Orientierung finden und das Vertrauen in ihre eigene Kraft bekommen, um stark, selbstwirksam und selbständig zu werden (Baierl, 2016b, S. 54; Höflich, 2020).

Wissen sowie stärkende Maßnahmen und Methoden bieten Möglichkeiten, Vertrauen in die eigene Kraft zu entwickeln bzw. sich dieses zu erhalten und somit auch in herausfordernden Zeiten handlungsfähig zu bleiben. Die Fähigkeit, Ruhe zu bewahren bzw. Möglichkeiten zu kennen, sich selbst aus der Emotionalität zu holen (vgl. 4.1.1), eigene Grenzen zu erkennen, Hilfe zu holen und Netzwerke zu nutzen, ist im Sinne der Selbstfürsorge bedeutsam, um handlungskompetent zu bleiben (Pav, 2014, S. 17, S. 44).

Daher bedarf es der Schaffung und Nutzung von Kraftquellen innerhalb und außerhalb der Schule sowie bewussten Erlebens beruflicher wie privater Freude. Dies kann sich von guten Gesprächen, Verfolgen eines Hobbys, Entspannung in der Natur, Bewegung, Kontakt zu Tieren, Musik, Tanz bis zum Genuss eines guten Buches oder einer kulinarischen Köstlichkeit erstrecken. Es gilt, Achtsamkeit konsequent auf die eigenen Bedürfnisse zu richten. Eine Ermunterung, gut auf sich selbst zu achten, ist manchmal von außen notwendig, wenn der Fokus nur auf dem Wohl des anderen liegt und das Bewusstsein in den Hintergrund gerät, dass nur jemand, der selbst sicher im Leben steht, anderen Halt geben kann (Baierl, 2016e, S. 126).

5. Fazit

Basierend auf einer Haltung der Wertschätzung, Partizipation und Freude werden schulische Rahmenbedingungen geschaffen, die Sicherheit, Geborgenheit, Klarheit, Entlastung, Offenheit, Struktur bzw. Transparenz sowie Zusammenhalt bieten. An einem solchen sicheren Ort können Strategien erprobt werden, die zu stärkenden Ritualen werden können. Durch diese kann der Alltag erfolgreich bewältigt werden bzw. können alle in der Gemeinschaft der Schule Geborgenheit finden und so körperlich wie geistig in Bewegung kommen, mit kreativen und biografischen oder auch kognitiven Aktivitäten Kraft schöpfen und zu Selbstwirksamkeit gelangen.

Die Rolle der Schulleitung ist hier eine bedeutsame, da diese durch Aufmerksamkeit sowie Anerkennung eine Schutz versprechende Atmosphäre herstellt, Möglichkeiten für Fort- und Weiterbildung sowie Raum und Zeit für Austausch und gemeinschaftsfördernde Aktivitäten gibt. Dies hilft, Gefühle und Erwartungen besser wahrnehmen und einordnen zu können sowie Konflikt- und Stressbewältigung als bedeutsame Faktoren professionellen Handelns zu erkennen. Diese Unterstützung beim produktiven Umgang mit Krisen und Aushalten von Fehlern sowie Finden von Lösungsmöglichkeiten kann Schule auch in unsicheren Zeiten zu einem sicheren Ort machen, an dem es auch bei Herausforderungen die Möglichkeiten des Durchatmens, Innehaltens, Beobachtens, Reflektierens und Kraftschöpfens gibt.

Literaturverzeichnis

- Baierl, M. (2016a). Mit Verständnis statt Missverständnis. Grundwissen und Grundintentionen. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 19–46.
- Baierl, M. (2016b). Liebe allein genügt nicht, doch ohne Liebe genügt nichts: Werte und Haltung in der Traumapädagogik. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 46–55.
- Baierl, M. (2016c). Mit Sicherheit ein gutes Leben: Die fünf sicheren Orte. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 56–72.
- Baierl, M. (2016d). Gemeinsam können wir dich halten: Vernetzung. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 116–120.
- Baierl, M. (2016e). Ist der Mitarbeiter gesund, freut sich das Kind: Mitarbeiterfürsorge und Selbstfürsorge für Mitarbeiter. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 121–127.
- Baierl, M., Götz-Kühne, C., Hensel, T., Lang, B. & Strauss, J. (2017). Traumaspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In S. Gahleitner, M. Baierl, M. Kühn & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 59–71.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim - Basel: Beltz.
- Croos-Müller, C. (2012). *Nur Mut! Das kleine Überlebensbuch. Soforthilfe bei Herzklopfen, Angst, Panik & Co*. München: 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.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. 3. Auflage. Weinheim und München: Beltz Juventa. S. 56–67.
- Herber, D., Grimm, F. & Lotto, Ch. (2016). Traumapädagogik erfolgreich implementieren: Beschreibung der Weiterentwicklung einer Jugendhilfeeinrichtung. In M. Baierl & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 276–291.
- Höflich, S. (2018). Traumasensibler Unterricht. Die Bedeutung einer traumapädagogischen Grundhaltung in der Schule. *R&Esource*, 9. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/440>, Stand vom 27. Mai 2021.
- Höflich, S. (2019). Weil Schule ein sicherer Ort für alle sein soll – Möglichkeiten traumasensibler Unterrichtsgestaltung, die für Schüler/innen und Pädagoginnen und Pädagogen gleichermaßen bedeutsam sind. *Heilpädagogik* 2, S. 2–14.

Höflich, S. (2020). Am sicheren Ort. Über die Bedeutung von Selbstfürsorge für Kinder, Jugendliche und Erziehende im Kontext von Traumatisierung. *R&E-SOURCE*, S 20. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/934/855>, Stand vom 27. Mai 2021.

Krautkrämer-Oberhoff, M. & Haaser, K. (2013). Traumapädagogik und Jugendhilfe. Eine Institution macht sich auf den Weg – Werkstattbericht. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. 3. Auflage. Weinheim und München: Beltz Juventa. S. 68–90.

Lang, B. (2013). Stabilisierung und (Selbst)Fürsorge für pädagogische Fachkräfte als institutioneller Auftrag. In J. Bausum (Hrsg.), *Traumapädagogik*. Weinheim und München: Beltz Juventa. S. 220–228.

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

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Riedesser, P. (2003). Entwicklungspsychopathologie von Kindern mit traumatischen Erfahrungen. In K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.), *Bindung und Trauma: Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 160–171.

Tüllmann, T. (2016). Selbstfürsorge als Schlüssel zur Gesundheit. In M. Baier & K. Frey (Hrsg.), *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 267–275.

Autorin

Sabine Höflich, Prof. Mag. Dr. BEd.

Volks- und Sonderschullehrerin, Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion – Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung inkl. Traumapädagogik; Forschung: Resilienz, Autismus und Pädagogisch-praktische Studien.

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

Petra Heißenberger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Julia Niederfriniger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Ziel- und evidenzbasiert durchstarten?!

Impulsgestärkt durch den Hochschullehrgang mit
Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell
führen – nachhaltig entwickeln“

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a64>

Das Bildungsreformgesetz 2017 hatte maßgeblichen Einfluss auf qualitätssichernde Maßnahmen an Schulen. Durch das Qualitätsmanagementsystem für Schulen (QMS), welches nun seit Jänner 2021 maßgeblich das steuernde Element für Schulentwicklung darstellt, entstehen für Weiterbildungsmaßnahmen an Pädagogischen Hochschulen Reflexions- und Handlungsbedarf. Es ist an den durchführenden Institutionen ein Konsens darüber herzustellen, welche Korrespondenz und Kongruenz zwischen einem Curriculum für die Weiterbildung und dem staatlich auferlegten Auftrag durch QMS an die Schulleitungen zu realisieren ist. Es werden die Ergebnisse einer Studie präsentiert, die zeigen, dass der im QMS geforderten Evidenzbasiertheit für schulische und unterrichtliche Entscheidungen klare und überprüfbare Ziele vorausgehen müssen. Im Beitrag werden weiters einige ausgewählte Aspekte eines professionsbasierten Schulleitungshandelns vorgestellt.

Hochschullehrgang, Qualitätsmanagementsystem für Schulen, Schulentwicklung, Gelingensbedingungen, Evidenzbasiertheit

„Nur wer sein Ziel kennt, findet den Weg.“

Laotse

Ist Schulqualität ohne Zielklarheit und Evidenzbasiertheit möglich?

Eine geplante und von der Bildungsadministration beauftragte Schulentwicklung soll im Idealfall zu einer Steigerung von Schulqualität führen. Dieser konstruktive Begriff wird in der

Praxis in scheinbar klarer Bedeutung verwendet. Nach kritischer Reflexion wird aber die Unklarheit des Begriffes deutlich: An welchen Merkmalen ist zu erkennen, ob eine Schule qualitativ arbeitet? Ist die Qualität einer Schule am guten Unterricht oder an beispielhafter Kommunikation mit den Eltern zu erkennen? Und woran ist guter Unterricht festzumachen? Es gibt viele Facetten des Begriffs Schulqualität. Schulqualität kann aber nur dann festgestellt werden, wenn dieses Konstrukt, dieser „Sammelbegriff“, so konkret und beobachtbar dargelegt wird, dass Außenstehende Veränderungen feststellen können.

Um Schulqualität überprüfbar zu machen, wurden im österreichischen Bildungssystem in den letzten Jahren diverse Reformen (Radnitzky, 2015, S. 8) auf den Weg gebracht. Eine maßgebliche Reform stellt das Bildungsreformgesetz 2017 dar. Darin wurde u. a. beschlossen, dass die beiden bestehenden Qualitätssicherungsmaßnahmen Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) im allgemeinbildenden Schulwesen und die „QualitätsInitiative Berufsbildung“ (QIBB) in berufsbildenden höheren Schulen sowie Berufsschulen fusioniert und neugestaltet werden. Daraus entstand das neue System Qualitätsmanagement für Schulen (kurz QMS genannt). QMS wird seit Jänner 2021 Schritt für Schritt an den Schulen implementiert, mit dem Ziel, einen Weg in Richtung autonome, evidenzbasierte und kontextabhängige Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an österreichischen Schulen einzuschlagen (QMS, 2021).

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, einen datenbasierten Blick auf die Umsetzung der gesetzlich vorgeschriebenen Maßnahme zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Schulpraxis zu werfen. In diesem Zusammenhang soll aufgezeigt werden, wie Erkenntnisse aus einer Befragung von Schulleiter*innen und Lehrer*innen zur Umsetzung der verpflichtenden Schulentwicklungsmaßnahmen in einer Weiterbildungsmaßnahme der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich aufgegriffen wurden.

Zur Auswahl und Umsetzung von Schulentwicklungsthemen – ein Rückblick

Niederfriniger und Schwetz (2021) untersuchten die Umsetzung der verpflichtenden Schulentwicklungsaktivitäten im Zuge von SQA an ausgewählten Schulen. Ziel war es zu analysieren, in welcher Weise die von den Schulen beschlossenen Schulentwicklungsmaßnahmen der Intention von SQA entsprachen.

Als Datenmaterial dienen schriftliche Arbeiten, die im Rahmen des Hochschullehrgangs mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ (HLG SMM) von teilnehmenden Lehrer*innen und Schulleiter*innen verfasst wurden. In diesen Arbeiten berichteten die Pädagog*innen über Schulentwicklungsaktivitäten ihrer Stammschule. Es interessierte, welche Schulentwicklungsthemen gewählt und welche Ziele damit verfolgt werden sollten. Ferner sollten die Befragten angeben, welches Erhebungsdesign (Ausgangstestung und/oder Endtestung) zur Anwendung kam und mit welchen Erhebungsinstrumenten (Fragebogen etc.) die Zielerreichung überprüft wurde. Die Datenerhebung erfolgte im ersten

Semester ihres Studiums, um die Lernvoraussetzungen der Studierenden in Bezug auf evidenzbasierte Schulentwicklung zu erkennen und dahingehend die Lehre zu planen.

Zu ausgewählten Gelingensbedingungen einer evidenzbasierten Schulentwicklung

Im Zuge von SQA mussten laut Vorgaben des bmbwf (2019, S. 3) pro Schulstandort mindestens zwei Schulentwicklungsthemen gewählt werden, die dem Themenfeld „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemein bildenden Schulen in Richtung Individualisierung, Kompetenzorientierung und inklusiver Settings“ zuzuordnen waren.

Von den insgesamt 20 befragten Lehrer*innen und Schulleiter*innen gaben 17 Personen zwei Themen an, eine Person meldete vier Themen, eine weitere Person gab fünf Themen an und eine Person berichtete, sechs Themen im Entwicklungsplan ihrer Schule identifiziert zu haben. Demnach konnten 49 Themen ausgewertet werden. Die Themenvielfalt wird in Abbildung 1 dargestellt.



Abbildung 1: Schulentwicklungsthemen geclustert (Niederfriniger & Schwetz, 2021)

In einem nächsten Schritt wurden die Themen dahingehend eingeordnet, ob sie, wie gesetzlich gefordert (bmbwf, 2019, S. 3), in direkter Verbindung zu Lehren und Lernen stehen. Helmke (2017, S. 29) spricht in diesem Zusammenhang von unterrichtsproximal, z.B. Kompetenzaufbau in den Fächern Deutsch, Mathematik und/oder Lernen, und unterrichtsdistal, z.B. Schulumbau. Diese Einteilung ergibt, dass 75,5 % (n = 37) der Themen unterrichtsproximal und 24,5 % (n = 12) der Themen unterrichtsdistal, also in entfernter oder sehr loser Verbindung zum Auftrag „Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens“, gewählt wurden.

Bedeutung der Zielformulierung und Evaluierung der gesetzten Interventionen

Ob eine Evaluierung der gesetzten Ziele möglich ist, hängt davon ab, wie konkret und überprüfbar das zu erreichende Ziel formuliert wurde. Ein vielgenanntes Ziel lautete „Förderung der Lesekompetenz“. Aus dieser Zielformulierung geht nicht hervor, ob der Fokus der Entwicklungsmaßnahmen auf Leseanimation mittels Bücherkisten, auf die Erweiterung des Wortschatzes oder auf die Förderung der Leseflüssigkeit gelegt wurde.

Bei dem angeführten Beispiel handelt es sich um ein Ziel, welches auf der Richtzielebene formuliert wurde. Der Inhalt („Lesekompetenz“) sowie die Handlung („Förderung“) bleiben unbestimmt. Das Richtziel weist den geringsten Grad an Eindeutigkeit auf und ist abstrakt formuliert. Aufgrund des beträchtlichen Interpretationsspielraums gestaltet sich eine Überprüfung schwierig. Das Grobziel weist einen mittleren Grad an Eindeutigkeit auf, ist jedoch immer noch sehr allgemein formuliert und lässt daher eine Reihe an Alternativen offen. Als Beispiel wäre „Förderung der Lesekompetenz durch stufenspezifisch entwickelte Texte“ zu nennen. Der Inhalt ist nach wie vor sehr unkonkret, die Handlung wurde spezifiziert. Ein auf Feinzielebene formuliertes Ziel ist präzise, klar und gibt an, wie es überprüfbar ist, z.B.: „Steigerung des sinnerfassenden Lesens über die Förderung der Leseflüssigkeit durch stufenspezifisch entwickelte Texte in einer 3. Klasse Volksschule.“

Die von den befragten Pädagog*innen angegebenen Ziele wurden entsprechend ihrer Konkretheit in Richt-, Grob- und Feinziele eingeordnet (Jank & Meyer, 2019, S. 124). Die Analyse ergab, dass 93,9% (n = 46) der angegebenen Ziele auf Richtzielebene, 4,1% (n = 2), auf Grobzielebene und 2% (n = 1) auf Feinzielebene formuliert wurden.

Das Präzisionsniveau des formulierten Zieles stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Wahl der Intervention bzw. der Fördermaßnahme dar. Auch die Auswahl eines geeigneten Erhebungsinstrumentes für die Überprüfung der Zielerreichung ist damit eng verknüpft. Da nur 2% der analysierten Schulentwicklungsaktivitäten auf Feinzielebene formuliert wurden, war es nicht verwunderlich, dass mehrheitlich die Zielerreichung nur durch Beobachtung und Eindrücke der Lehrpersonen festgestellt werden konnte. Bei 61,2% (n = 30) der angegebenen Ziele wurde weder eine Ausgangstestung noch eine Testung nach Beendigung der Fördermaßnahme durchgeführt. 16,3% bzw. acht Personen gaben an, dass zu Beginn der Intervention die Ausgangslage erhoben, die Wirkung der Intervention jedoch nicht erfasst wurde. Lediglich an 22,4% (n = 11) der getesteten Schulen wurde mittels Baselinetestung bzw. Ausgangstestung und Nachtest die Wirksamkeit der Intervention und somit der Grad der Zielerreichung überprüft.

Durchhalten: Von der Themenwahl und Zielformulierung zur Evaluierung von Schulentwicklungsmaßnahmen

Die Interpretation der Studienergebnisse führt zu folgenden Implikationen für die praktische Arbeit bzw. für die Qualifizierung von Schulleiter*innen:

Es lässt vermuten, dass die gewählten Schulentwicklungsthemen zu großflächig und unkonkret im Sinne von „anything is possible“ formuliert wurden. Es wurde bereits in diesem Beitrag hervorgehoben, dass die Bereitstellung von Evidenz für Entscheidungen ohne klaren Fokus nicht möglich ist. Dies hat zur Konsequenz, dass weder eine adäquate Intervention (z.B. Fördermaßnahme) noch eine Überprüfung in Hinblick auf deren Wirkung möglich ist. Als Beispiel für ein zu breit angelegtes Thema kann „Leseförderung“ angeführt werden. Bei diesem gewählten Thema geht nicht klar hervor, ob das Weltwissen, die Leseflüssigkeit oder die Wortdekodierung oder alle drei Aspekte zusammen gefördert werden sollen. Ferner wird nicht klar dargelegt, durch welche Intervention bzw. Fördermaßnahme das Ziel erreicht werden soll. Ein auf Feinzielebene formuliertes, also ein eng gefasstes Thema könnte folgendermaßen lauten: Förderung der Leseflüssigkeit durch das „Lautleseverfahren Tandemlesen“. Als Erhebungsinstrument wäre in diesem Fall ein standardisierter Fragebogen, Verlaufsdiagnostik sinnerfassendes Lesen (kurz VSL; Walter, 2013) heranzuziehen. Dieser bietet, im Vergleich zum Salzburger Lesescreening (SLS), verschiedene Testhefte und ermöglicht daher die Durchführung mehrerer Testungen im Laufe eines Schuljahres. Eine formative Evaluation würde die Möglichkeit bieten, Lernprozesse sowie die Bewertung und Beurteilung der Lernenden zu optimieren.

Als Implikation für die Praxis ist festzuhalten, dass evidenzbasierte Schulentwicklung verstärkt in Qualifizierungsmaßnahmen für Pädagog*innen bzw. schulische Führungspersonen thematisiert werden muss. Der Fokus soll einerseits auf bearbeitbare Schulentwicklungsthemen gelegt werden, andererseits sollen mögliche Wege zur Überprüfung der Zielerreichung aufgezeigt werden.

Zum erweiterten Leitungsverständnis von Schulleitungen

Pädagogische Führung ist eine überaus vielschichtige und komplexe Aufgabe mit reichhaltigen Herausforderungen. Schulleiter*innen nehmen eine zentrale Position bei der Entwicklung und Sicherung von Qualität ein (Capaul et al., 2020, S. 33f). Dabei sind unterschiedliche Ansätze, Wege und Ausrichtungen zu beachten und vor allem zu reflektieren (Heißenberger & Niederfriniger, 2018). Reflexivität und ein Rahmen für ein reflexives Führungshandeln sind die wesentlichen Gelingensbedingungen für eine nachhaltige Schulentwicklung.

Ein für die Reflexion wertvoller Ansatz ist das Konzept der Führungskultur einer österreichischen „Initiativgruppe“¹ (Schratz et al., 2016, S. 232), welche „die pädagogische Führungskultur als Grundlage für erfolgreiches Führungshandeln“ (ebd.) definiert. Unter „Führungskultur im schulpädagogischen Kontext wird ein visionsgeleitetes Führungshandeln in ganzheitlicher Leitungsverantwortung als personales, soziales, organisationales, systemisches sowie wert- und sinnorientiertes Fühlen, Denken und Einwirken zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben und Erreichung von Zielen in geteilter Verantwortung verstanden.“ (Ebd.; Heißenberger, 2019, S. 35)

Die im Rahmen des Erasmus+-Projektes INNOVITAS thematisierten Kompetenzen für Schulleitung können den Qualitätsdimensionen im Rahmen von QMS und den Modulen des Curriculums des Hochschullehrganges mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ zugeordnet werden. Folgende Kompetenzen wurden (in alphabetischer Reihenfolge) in der Befragung im Rahmen des Projektes genannt: Delegieren, Empathie, Entscheidungsstärke, Fähigkeit zur Selbstorganisation, Innovationen einbringen, Kommunikationskompetenz, Konfliktfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Kreativität fördern, Leistungsbereitschaft, Mitarbeiterorientierung, Optimismus, Organisationskompetenz, Personalentwicklung und -führung, Repräsentation der Schule nach Außen, Sachorientierung, Selbstvertrauen, Weiterentwicklung der eigenen Professionalität, Verantwortung für die Qualität des Unterrichts und visionäres Denken (Heißenberger, 2019, S. 16, 17).

Der Blick nach vorne: Was kann eine ausgewählte Qualifizierungsmaßnahme für (zukünftige) Schulleiter*innen in Bezug auf Schulentwicklung leisten?

Aufgabe von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten ist es unter anderem, gesetzlich verankerte Neuerungen (z. B. QMS) aufzugreifen und den Studierenden und Lehrpersonen sowie Schulleitungen zu vermitteln. Daher war es notwendig, in einem ersten Schritt das Curriculum des HLG SMM einer Prüfung zu unterziehen. Es stellte sich die Frage, inwiefern sich das neue Qualitätsmanagementsystem für alle Schulformen dort abbildet, und es musste die Frage des Modifikationsbedarfs geklärt werden. Ein Blick auf das Curriculum des HLGs und die Qualitätsdimensionen des QMS verdeutlicht, dass alle fünf Qualitätsdimensionen in den einzelnen Modulen des HLG SMM abgebildet sind (siehe nachstehende Abbildung).

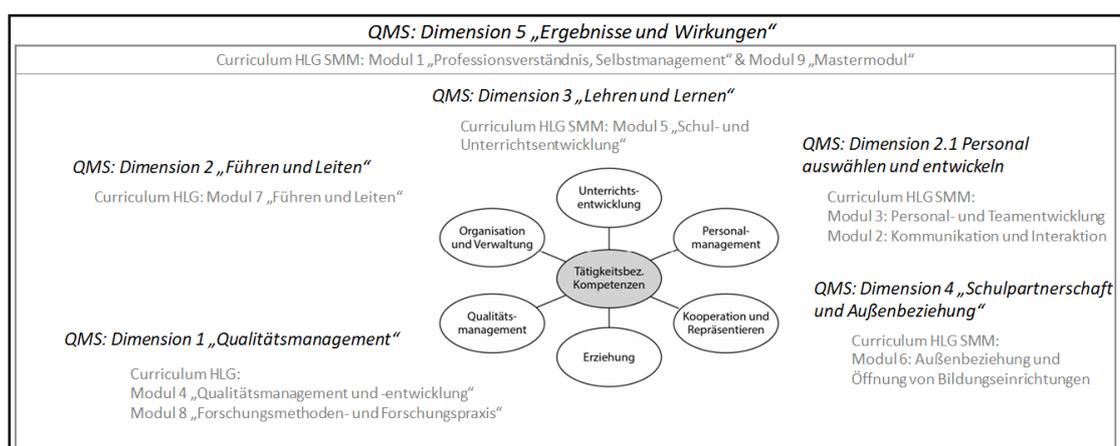


Abbildung 2: QMS verankert im Curriculum des HLG SMM (Heißenberger & Niederfriniger, 2021)

Im Curriculum des HLGs sind in den einzelnen Modulen die tätigkeitsspezifischen Kompetenzen pädagogischer Führung abgebildet: Die Module *Kommunikation und Interaktion* und *Personal- und Teamentwicklung* des oben genannten HLGs finden sich in der Qualitätsdimension

Personal auswählen und entwickeln wieder. Das Modul *Außenbeziehung und Öffnung von Bildungseinrichtungen* des HLGs ist abgebildet in der Qualitätsdimension *Schulpartnerschaft und Außenbeziehung*. Die Dimension *Lehren und Lernen* wird im Curriculum sichtbar im Modul *Schul- und Unterrichtsentwicklung*. Die Qualitätsdimension *Führen und Leiten* wird im gleichlautenden Modul des HLGs thematisiert, die schulischen Führungskräfte und an schulischer Führung interessierten Personen werden eingeladen, die eigene Rolle zu reflektieren und mit anderen zu diskutieren. In den Modulen *Qualitätsmanagement und -entwicklung* und *Forschungsmethoden und Forschungspraxis* wird die Dimension *Qualitätsmanagement* sichtbar. Die Qualitätsdimension *Ergebnisse und Wirkungen* spiegelt sich vordergründig in den Modulen *Professionsverständnis, Selbstmanagement* und *Mastermodul wider* (QMS, 2021; Curriculum HLG SMM, 2018).

In einem zweiten Schritt wurde die Lehre hochschuldidaktisch dahingehend konzipiert, dass die Pädagog*innen durch den HLG SMM impulsgestärkt an ihren Schulstandorten mit evidenzbasierter Schulentwicklung durchstarten können.

In dem Wissen, dass vor allem in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Zumbach et al., 2008, S. 1) zwischen Theorie und Praxis ein Spannungsverhältnis besteht, wurde das hochschuldidaktische Format des fallbasierten Lernens gewählt. Das Lernen mit authentischen Fällen, auch Case-Based-Reasoning (CBR) genannt, findet vor allem in Bereichen Anwendung, wo es sich um komplexe Probleme und Herausforderungen handelt (Zumbach et al., 2008, S. 2).

So kann man sich das fallbasierte Lernen im HLG SMM mit Fokus auf die verpflichtenden Schulentwicklungsaktivitäten vorstellen: Die Studierenden wählen eines ihrer am Schulstandort festgelegten Schulentwicklungsthemen und bearbeiten dieses im Rahmen verschiedener Lehrveranstaltungen. In einem ersten Schritt geht es darum, das Thema einzugrenzen und damit bearbeitbar zu machen. Dafür ist es notwendig, eine beantwortbare und erschöpfende Forschungsfrage zu formulieren. Die Relevanz der Formulierung wurde bereits im vorherigen Kapitel unter *Bedeutung der Zielformulierung und Evaluierung der gesetzten Interventionen* näher erläutert.

In einem zweiten Schritt sollen die Studierenden Wissen zu möglichen Erklärungsmodellen (theoretische Zugänge und Ziele des Entwicklungsplans) erwerben und sich Forschungskompetenzen (qualitative und quantitative Forschungsmethoden, Forschungsdesign, Auswertung der Daten, Ergebnisdarstellung und Ergebnisinterpretation sowie Ableitung von möglichen Implikationen für weitere Schulentwicklungsaktivitäten) aneignen. Im Fokus jeder Lehrinheit steht immer das von den Studierenden gewählte Schulentwicklungsthema – das neu erworbene Wissen bzw. die neu erworbenen Kompetenzen sollen konkrete Anwendung finden. Mit diesem hochschuldidaktischen Konzept des fallbasierten Lernens ist die Erwartung verbunden, dass Schulleiter*innen impulsgestärkt ihre Schulentwicklungsaktivitäten in Richtung mehr Evidenzen umsetzen.

Ein langer Weg

Die Schulleitung hat nicht mehr nur die Aufgabe zu verwalten, also den alltäglichen Schulbetrieb sicherzustellen. Verstärkt durch das QMS, kommt ihr neben der Rolle der Verwalterin nun auch jene der Gestalterin zu. Mehr denn je wird von ihr erwartet, dass sie auf Basis von Evidenzen Schule weiterentwickelt und die eingeschlagenen Wege reflektiert. Für eine evidenzbasierte Schulentwicklung bedarf es Forschungskompetenzen (Huber & Reinmann, 2019).

Im vorliegenden Beitrag wurde ausgeführt, dass die Kompetenz für klare und überprüfbare Zielsetzungen im Rahmen der Schulentwicklung und der datengestützten Entscheidungen an der Schule nur durch eine entsprechende Qualifizierungsmaßnahme gewährleistet werden kann. Diese hat jenes Wissen und jene Kompetenzen zu vermitteln, welche für eine leistbare und evidenzbasierte Schulqualität notwendig sind. Mit der berichteten Studie zu den Zielsetzungen im Rahmen der Schulentwicklungspläne wurde gezeigt, dass vor dem „Durchstarten“ noch einige Vorarbeiten erforderlich scheinen. Ohne Zielklarheit und ohne konkrete Angabe der Wege zur Erreichung der gesetzten Ziele ist Evidenzorientierung nicht möglich. Das Ziel einer datengestützten Schulentwicklung bliebe eine in weite Ferne gerückte Vision.

Literaturverzeichnis

bmbwf: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Rundschreiben Nr. 6/20-19: Schulentwicklung mit SQA – Schulqualität Allgemeine Richtlinien September 2019. Anpassung mit Jänner 2020*. Abgerufen am 05.01.2021 unter <https://www.sqa.at/pluginfile.php/1208/course/section/498/Rundschreiben%206-2019%20Anpassung%20J%C3%A4nner%202020.pdf>

Capaul, R., Seitz, H. & Keller, M. (2020). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis* (4. Aufl.). Bern: Haupt.

Curriculum HLG SMM 2018: *Curriculum für den Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Schulmanagement: Professionell führen – nachhaltig entwickeln“ an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich* (2018). Abgerufen am 10.05.2021 unter [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/740_1-45 PHNOE HLG SMM Version 2018.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/lehrgaenge/740_1-45_PHNOE_HLG_SMM_Version_2018.pdf)

Heißenberger, P. & Niederfriniger, J. (2018). Shadowing als innovativer Unterrichtsansatz in der Hochschullehre. Professionalisierung durch kollegiales Lernen. *R&E Source: Open Online Journal for Research and Education*, April, 1–7. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/48-7/549>

Heißenberger, P. (2019). *Berufsbild Schulleiter/in. Europäische Qualifizierungsimpulse*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Innovitas-/Broschuere_Schulleiter_Internet.pdf

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Kallmeyer: Seelze-Velber.

Huber, L. & Reinmann, G. (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen. Wege der Bildung durch Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer.

Niederfriniger, J. & Schwetz, H. (2021). Eine Analyse von Schulentwicklungsaktivitäten mit Fokus auf Heterogenität. *Erziehung und Unterricht*, 171(3-4), S. 382–389.

QMS (2021a). *Das Qualitätsmanagement für Schulen*. Abgerufen am 14.05.2021 unter <https://www.qms.at/>

Radnitzky, E. (2015). Vereinbarung und Verbindlichkeit. Die Rolle der österreichischen Schulaufsicht in SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. *Journal für Schulentwicklung*, 3/2015, S. 9–15.

Schratz, M., Wiesner, C., Kemethofer, D., George, A. C., Rauscher, E., Krenn, S. & Huber, S. G. (2016). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur. In M. Brunefort, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2015. Fokussierte Analysen und bildungspolitische Schwerpunktthemen, Band 2*, S. 221–262. Leykam.

Walter, J. (2013). *Verlaufsdagnostik sinnerfassenden Lesens (VSL)*. Göttingen: Hogrefe

Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 1–11). Göttingen: Hogrefe.

Anmerkungen

¹ Die Initiativgruppe Führungskultur besteht aus Erwin Rauscher, Michael Schratz, Petra Heißenberger, Silvia Krenn, Helmuth Aigner, Christian Wiesner u.a.m.

Autorinnen

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

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

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

Julia Niederfriniger, BEd., Prof. Mag.

Organisatorische Leiterin der Hochschullehrgänge mit Masterabschluss; Lehre, Forschungstätigkeiten und Publikationen im Bereich Schulmanagement.

Kontakt: julia.niederfriniger@ph-noe.ac.at

Ursula Eichler

BG Zehnergasse, Wiener Neustadt

Kurt Kratena

Centre of Economic Scenario Analysis and Research, Wien

Vital4Heart-Studien

Die Wirkung von Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen auf das Stressempfinden und den Aufbau von Resilienz

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a47>

Erkenntnisse über die Auswirkungen von Stress und Entspannung, berufsbedingte Erfahrungen zur Burnout-Prophylaxe für Lehrer*innen und der praxisbedingte Wunsch nach Entspannungsmethoden, die unmittelbar im Unterricht anwendbar sind, führten zu dem Programm *Vital4Heart*. Die begleitenden Studien wurden am BG Zehnergasse, Wiener Neustadt, durchgeführt. Sie werden im folgenden Artikel vorgestellt.

Entspannung, Stress, Resilienz, Regulationsfähigkeit

„Wenn Schulen die Kinder auf das Leben vorbereiten wollen,
dann müssen sie Selbstregulation der Kinder fördern!“

Kubesch, 2016

Internationale Studien sehen immer dringenderen Bedarf an präventiv gesundheitsfördernden Maßnahmen, insbesondere an Schulen. Der Aufbau von Resilienz und das Erlernen von stressreduzierenden Maßnahmen scheinen vor allem in Hinblick auf die Aufarbeitung der Belastungen der Pandemie-Zeit sinnvoll. Dies benötigt im Schulbereich die Mitwirkung aller beteiligten Personen und ein zielgerichtetes systematisches Vorgehen. Der Erforschung potenzieller Wirkungen von Entspannungsübungen auf das Stressempfinden und dem Aufbau von Resilienz von Schüler*innen widmeten sich die im Folgenden dargestellten Studien *Vital4Heart*, durchgeführt in den Jahren 2016–2021 am Bundesgymnasium Zehnergasse, Wiener Neustadt. Im Rahmen des Projektes wurde ein Entspannungs- und Achtsamkeitsprogramm

für den direkten Einsatz im Unterricht entwickelt und in drei Studien in verschiedenen Schulstufen umgesetzt und überprüft.

Das Programm baut auf verschiedenen anerkannten Entspannungsverfahren sowie von der Autorin entwickelten Übungen auf, die für den Einsatz im Schulbereich adaptiert wurden. Ziel der Studien war die Testung der Wirksamkeit der *Vital4Heart*-Übungen auf die Entspannungsfähigkeit, Konzentrationsleistung und die subjektive Befindlichkeit (Stresswahrnehmung, Schlafverhalten, Schmerzempfinden) und die Überprüfung der selbstständigen Anwendung der Übungen von Schüler*innen in Krisenzeiten.

Die Ergebnisse der *Vital4Heart*-Studien bestätigen, dass Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen bei Schüler*innen geeignet sind, um Stressbelastungen entgegenzuwirken und resilientes Verhalten aufzubauen.

Einleitung

Seit den frühen 2000er-Jahren zeigen Studien auf, dass Kinder zunehmend unter Stress leiden. Wurde 2014 von rund einem Drittel der Kinder berichtet (PROSOZ Institut für Sozialforschung PROKIDS 2014, S. 115), so waren es 2017 bereits 43% der Schüler*innen, die unter Stress und den daraus resultierenden gesundheitlichen Folgen (32% Schlafstörungen, 35% Kopfschmerzen, 21% Bauchschmerzen) litten. Dabei zeigte sich ein eindeutig starker Zusammenhang zwischen subjektivem Stresserleben und dem Auftreten von somatischen Beschwerden (Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord 2017, S. 13–15). Depressionen, Ängste und Schlafprobleme sind auf das Drei- bis Fünffache der Werte vor der Pandemie angestiegen (Pieh, Budimir, Humer et al. 2020, S. 1). 71% der Kinder und Jugendlichen fühlten sich – verstärkt solche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien – seelisch belastet und litten vermehrt an psychosomatischen Beschwerden wie Einschlafproblemen und Kopf- und Bauchschmerzen. Gleichzeitig achteten sie weniger auf ihre Gesundheit, aßen mehr Süßigkeiten, betrieben weniger Sport, machten weniger Bewegung und verbrachten mehr Zeit vor Handy oder Fernseher (Ravens-Sieberer, Kaman, Ott et al. 2020, S. 1–10).

Diesen Stressbelastungen kann durch Meditation und Entspannungsübungen entgegengewirkt werden. Sie führen zu einem subjektiv besseren Gefühl und zu vermindertem Stresserleben und bewirken gleichzeitig psychisch und kognitiv positive Veränderungen im Gehirn, wie eine Studie an der Harvard Medical School unter Hölzel et al. bereits 2010 nachweisen konnte. Nach dem Achtsamkeitstraining über einen bestimmten Zeitraum nahm die graue Substanz im linken Hippocampus, die eine wichtige Rolle beim Lernen und Erinnern spielt, signifikant zu. Gleichzeitig nahm die graue Hirnmasse rund um die Amygdala ab, sie wird mit Stress und Ängsten in Verbindung gebracht (Hölzel, Carmody, Evans et al. 2010, S. 11–17). Stork und seine Forscherkolleg*innen berichten in einer Studie (2020) von stressreduzierender Wirkung bei Studierenden an der Hochschule Darmstadt, die nachwies, dass sich nach einem halben Jahr Achtsamkeitspraxis die Lebenszufriedenheit signifikant verbessert hatte, während die Kontrollgruppe sogar noch eine weitere Verschlechterung zu verzeichnen hatte

(Stork, Heimes, Aatz, Boll 2020, S. III). Kuyken et al. zeigten in einer im *The Lancet* veröffentlichten Studie an der Universität Oxford nach einem zweijährigen Versuch auf, dass achtsamkeitsbasierte Meditation ebenso gut wie Medikamente einen Rückfall in eine Depression verhindern kann (Kuyken, Hayes, Barrett et al. 2015, S. 72).

Die Vital4Heart-Studien

Die *Vital4Heart*-Studien untersuchten von 2016 bis 2021 die Wirkungen von zwei Mal wöchentlich (5–12 Minuten) über neun Wochen angewandten Entspannungs- und Achtsamkeitsübungen auf Schüler*innen der Sekundarstufe 1 und 2 (10–18 Jahre). Dabei wurden etablierte Parameter (siehe unten) zur Bestimmung der Entspannungsfähigkeit und Aufmerksamkeitsleistung sowie speziell entwickelte Fragebögen zur Analyse eingesetzt. Diese drei Querschnittsstudien wurden in deskriptiven Statistiken einzeln ausgewertet, untereinander in Beziehung gesetzt und verglichen. Im März 2020 kam es während dieser Arbeiten zum ersten COVID-19-Lockdown und damit zur ersten Distance Learning-Phase der Pandemie, die mit fehlenden sozialen Kontakten und Auflösung der gewohnten Tagesstruktur einherging. Da angenommen wurde, dass dies mit Ängsten, Ungewissheit und subjektivem Bedrohungs-erleben einhergehen würde, wurde die Studie 2021 um eine Post-Lockdown-Erhebung erweitert, um die subjektive Befindlichkeit und Anwendbarkeit der Übungen in Krisenzeiten zu untersuchen.

Ziele der Studien und Fragestellung

Ziel der *Vital4Heart*-Studien war es, den Einfluss von Bewegungsübungen mit erhöhtem Entspannungs- und Achtsamkeitsanteil auf Schüler*innen zu erheben. In den Studien wird der Fragestellung nachgegangen, ob zweimal wöchentlich (jeweils für 5–12 Minuten) über neun Wochen trainierte Übungen positive Effekte auf die Entspannungsfähigkeit, die Konzentrationsleistung und die subjektive Befindlichkeit von Schüler*innen haben.

Studien-Design

Studie 2017: Schuljahr 2016/17

- Zwei Testungen: Eingangstestung Kalenderwoche (KW) 14; Ausgangstestung KW 22
- Grundgesamtheit N=358 Beobachtungen; 179 Schüler*innen (55,4% weiblich)
- Klassen: vier Interventions- und vier Kontrollklassen (je zwei 2. und 6. Klassen; 11–12, 15–16 Jahre), davon je zwei Sportklassen, Auswahl: mittels Zufallsprinzip

Studie 2019 (Langzeitstudie): Schuljahr 2018/19

- Die Langzeitstudie erhebt mögliche Wirkungen zwei Jahre nach der ersten Studie.
- Eine Testung: KW 23 und 25

- Grundgesamtheit N=86; 86 Schüler*innen (59,4% weiblich)
- Klassen: vier Interventionsklassen (je zwei 4. und 8. Klassen; 13–14, 17–18 Jahre), davon je eine Sportklasse, Auswahl: dieselben Schüler*innen wie bei Studie 2017

Studie 2021 (Prä- und Post-Lockdown): Schuljahre 2019/20/21

- Lockdown aufgrund der Pandemie, damit verbunden Schulschließungen und Umstellung auf Distance Learning
- Zwei Testungen Prä-Lockdown: Eingangstestung KW 40; Ausgangstestung KW 50, 2019
- Eine Testung Post-Lockdown (Lockdown 1 vom 16.3. bis 30.4.2020 und Distance Learning Unterstufe vom 18.3. bis 15.5.2020): Testung KW 20–21, 2020
- Grundgesamtheit N=346; 173 Schüler*innen (49,1% weiblich)
- Klassen: sieben Interventionsklassen (1. Klassen, 10–11 Jahre),
- davon zwei Sportklassen, Auswahl: alle Klassen des Jahrgangs

Datenerhebungsmethode und -instrumente

Die methodischen Grundlagen wurden in den Studien 2017 und 2019 erarbeitet. Die Daten von standardisierten Parametern, die Entspannungsfähigkeit messen, wurden statistisch ausgewertet und durch eine deskriptive statistische Analyse der Fragebogenergebnisse ergänzt. Die Analyse erfasste sowohl die Betrachtung der Veränderung der Mittelwerte als auch die Verteilung zwischen Eingangs- und Ausgangstestung.

Die Messungen erfolgten gemeinsam mit der Autorin und eingeschulten Kolleginnen in einem für die Testzwecke adaptierten Klassenraum (für die HRV-Messung im Einzelsetting) sowie im jeweiligen Klassenverband (Fragebogen-Testungen) während der Unterrichtszeit. Die Einwilligungserklärung der Eltern wurde vorweg eingeholt.

Drei Datenerhebungsinstrumente

1. HRV-Messung (Herzratenvariabilitäts-Messung)

Die HRV-Messungen wurden bei zeitgleicher Analysedauer und zum gleichen Zeitpunkt (vormittags) in einer ruhigen Umgebung und aufrechten Sitzposition durchgeführt. Die Daten wurden gefiltert und Artefakte eliminiert.

Die RMSSD-Messung (Root Mean Square of Successive Differences-Messung) misst die Entspannungsfähigkeit mithilfe der 1-Minuten RSA-Messung (Respiratorische Sinusarrhythmie-Messung). Der Parameter RMSSD gehört zu den zeitbezogenen Parametern der Herzratenvariabilität, gilt als Standardmaß der parasympathischen Herzregulation und zeigt die schnellen (hochfrequenten) Schwankungen der Herzfrequenz (Wittling & Wittling, 2012, S. 132). Höhere Werte weisen auf vermehrte Entspannungsfähigkeit, vermehrte parasympathische Aktivität, hin.

Die Kohärenz-Messung misst das Zusammenspiel von Herzschlag, Atmung, Blutdruck mithilfe einer 3-Minuten-Biofeedbackmessung. Der Gleichklang der im Körper erzeugten Schwingungen wird Kohärenz genannt und weist ein harmonisches Wechselspiel zwischen sympathischen und parasympathischen Aktivitäten auf (Pirker-Binder 2016, S. 111). Entspannungsfähigkeit und Herzkohärenz korrelieren mit autonomer Fitness und stehen in Zusammenhang mit Selbstregulationsprozessen (Hottenrott 2010, S. 9).

2. Der Test d2 (Aufmerksamkeits-Belastungs-Test) misst die individuelle Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit

Konzentration wird hier als bestimmte Form der Aufmerksamkeit gesehen, die sich in der erhöhten Ausprägung der Absichtlichkeit, dem Grad der Anstrengung und Koordination, Steuerung und Kontrolle von Reizen gegenüber der Aufmerksamkeit abgrenzt (Brickenkamp, 2002, S. 6).

3. Die Fragebögen „Befindlichkeit“ und „Freie Befragung“ erheben die subjektive Befindlichkeit und selbständige Anwendung der Übungen

Der Fragebogen „Befindlichkeit“ ermittelt die subjektive Befindlichkeit vor und nach den Übungen mittels vier Fragen einer verbalisierten Skala, jeder Skalenpunkt mit verbaler Benennung (von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“), niederster Wert entspricht der besten Wertung (1), höchster Wert der schlechtesten Wertung (4 bzw. 5), zutreffendes Feld (Smiley) wird angekreuzt. Die Skalenbreite ist mehrstufig, keine legitime Fluchtkategorie (weiß nicht), die Ratingskala kindergerecht, symmetrisch, ausbalanciert.

Der Fragebogen „Freie Befragung“ ermittelt die selbstständige Anwendbarkeit der Übungen im Sinne der Steigerung der Stress-Selbstkompetenz nach Intervention. Drei Fragen wurden gestellt: 1. „Haben dir die Übungen etwas im ersten Lockdown gebracht?“, 2. „Wenn ja, was?“ (Kategorien Stress, Wohlbefinden [Schlaf, Schmerz], Konzentration) und 3. „Wann hattest du mehr Stress? (Home-Schooling/Schulzeit)“. Die erste und dritte Frage waren mit einer einfachen Nominalskala anzukreuzen, bei der zweiten Frage wurde eine offene Fragestellung verwendet.

Datenauswertung und -interpretation

Ausgangslage vor Intervention

Für die 1. Klassen zeigt sich zu Beginn, dass 45,7% der Schüler*innen von Stress belastet sind, 32,9% geben Schlafprobleme an, 37,6% empfinden Schmerzen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass bei den in den bisherigen *Vital4Heart*-Studien untersuchten Klassen etwa die Hälfte, (55,1%) der Schüler*innen vor Anwendung der Übungen, Stress empfunden hat. Bei etwas mehr als einem Drittel (37,2%) der Schüler*innen aller Altersklassen traten Schmerzen auf und ca. ein Drittel (32,8%) gab Schlafprobleme an.

Die Ergebnisse im Vergleich der Studien 2017 und 2019 zeigen, dass die Schüler*innen der 1. Klassen im Vergleich zu jenen der 2. und 6. Klassen sowohl stress- als auch schlaf- und schmerzthematisch geringer belastet sind.

Ergebnisse nach Intervention: Ergebnisse V4H-Studie 2017

Die Studie 2017 zeigte bei Schüler*innen der 2. und 6. Klassen (Sekundarstufe 1 und 2) nach neunwöchiger Intervention eine signifikante, durch die Intervention bewirkte Verbesserung der Entspannungsfähigkeit (um 27,5%), der Kohärenzwert verdoppelte sich nach der Intervention, während die Kontrollklassen de facto keine Änderungen oder sogar eine weitere Verschlechterung aufwiesen. Eine Regressionsanalyse erklärte für die 6. Klassen den gesamten Unterschied im Mittelwert zwischen 1. und 2. Messung für den Kohärenzwert und für den Anteil „grün“ in der Kohärenzampel und bestätigte somit einen hoch signifikanten Einfluss der Intervention (Tabelle 1). Die Ergebnisse des Fragebogens korrelieren bezüglich des subjektiven Befindens stark mit den Testergebnissen zu den objektiven physiologischen Werten (RMSSD, Kohärenz).

<i>Parameter</i>	RMSSD	Kohärenz	Anteil, grün
Konstante	0.0	1.0	49.1
Intervention	nicht sign.	0.5	11.8
Signifikanz	-	0	0
Mittelwerte			
Kontrollklassen	82.4	1.0	41.8
Interventionsklassen	87.2	1.5	57.7
Differenz	4.8	0.5	15.8

Tabelle 1: Parameter der Regressionsanalyse für alle Variablen (Einfluss Intervention), V4H-Studie 2017 (Eichler & Kratena, 2018, S. 24)

Die Konzentrationsleistung verbesserte sich bei den Interventionsklassen (d2-Tests) um 6%-Punkte mehr als bei den Kontrollklassen. Parallel zu diesen objektiven Tests wurde eine Befragung der Schüler*innen zur subjektiven Befindlichkeit (in der Fragebogenerhebung „Befindlichkeit“ und „Freie Befragung“) gemacht. Es zeigte sich, dass die „objektiven“ Testergebnisse der standardisierten Parameter eng mit den „subjektiven“ Fragebogenergebnissen korrelieren.

Bei der „Freien Befragung“ gaben nach der Intervention 50% der Schüler*innen eine deutliche Reduzierung ihres Stress- und Angstverhaltens, 8,3% ein gesteigertes Gesundheitsempfinden (Schlaf, Schmerz) und 8,8% eine verbesserte Konzentration an.

Eine Verteilungsanalyse zu der Fragebogenerhebung „Befindlichkeit“ (gemessen in einem Notensystem von 1 bis 5) für „Stress“ ergab, dass sich eine „rechtsschiefe“ Verteilung mit mehr als 40% der Note 3 („häufig Stress“) und ca. 20% der Note 4 („sehr oft Stress“) vor Intervention zu einer steilen Verteilung mit der dominierenden Note 2 („manchmal Stress“, ca. 70%)

nach Intervention verschob. In den Kategorie „Stress“ ergab sich somit insgesamt eine gesunkene Stressbelastung von 63,4%-Punkten, bei „Schmerz“ 36,9%-Punkte und „Schlaf“ 23,7%-Punkte.

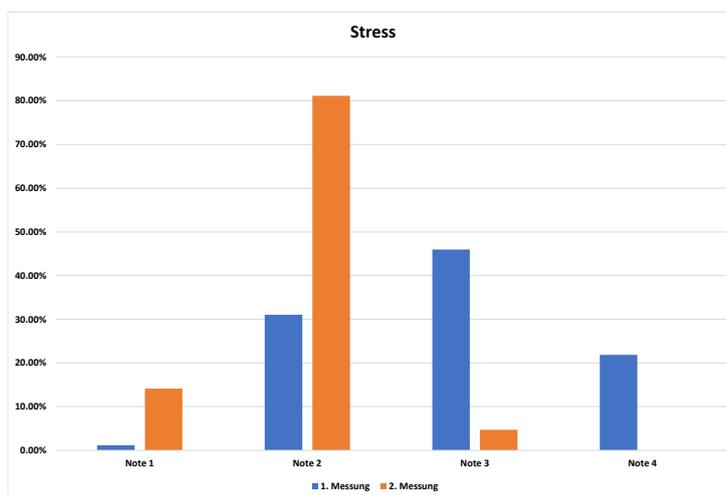


Abb. 1: „Stress“, 1. und 2. Messung vor/nach Intervention, V4H-Studie 2017 (Eichler & Kratena, 2018, S. 31,32)

Der Anstieg der Kurtosis der Verteilung der Noten bestätigt das Bild einer deutlich steilgipfligeren Verteilung bei der 2. Messung (Abb. 1, Grundgesamtheit unter Einbeziehung der Nullfälle). Es lag kein ‚selection bias‘ bei den Interventionsklassen vor, der ein positiv verzerrtes Bild zeichnen würde, da die Ausgangswerte für die Interventionsklassen sogar schlechter waren.

Es verbessern sich daher bei der 2. Messung vor allem jene Schüler*innen der Interventionsklassen überdurchschnittlich, die bei der 1. Messung und damit vor dem Beginn der Intervention stark unter Stress litten.

Ergebnisse nach Intervention: Ergebnisse V4H-Studie 2019

Die Studie 2019 bestätigte mit denselben Schüler*innen zwei Jahre später (nunmehr 4. und 8. Klasse) generell die Ergebnisse der Studie 2017, indem sich die objektiven Testwerte (RM-SSD, Kohärenz) und die subjektiven Befragungsergebnisse („Befindlichkeit“ und „Freie Befragung“) entweder gegenüber der Ausgangsmessung in der Studie 2017 verbesserten oder zumindest einen verbesserten Wert gegenüber der Eingangsmessung in der Studie 2017 aufwiesen. Letzteres war ausreichend, um auf eine langfristig nachhaltige Wirkung der mit der Intervention erlernten Entspannungstechniken zu schließen.

Ergebnisse nach Intervention: Ergebnisse V4H-Studie 2021

Die Studie 2021 mit Schüler*innen der 1. Klassen (Sekundarstufe 1) zeigte im Durchschnitt ähnliche, aber geringere Effekte als die Studie 2017. In der Ausgangssituation waren die Schüler*innen der 1. Klassen (Studie 2021) im Vergleich zu den älteren Schüler*innen der 2. und 6. Klassen (Studie 2017) sowohl stress- als auch schlaf- und schmerzthematisch geringer belastet.

Es kam aber auch für die 1. Klassen nach der Intervention in allen Kategorien zu signifikanten Verbesserungen. Der Anteil der Schüler*innen, die in einer Kategorie belastet waren (Note 3 bis 5), sank nach der Intervention um 27,4%-Punkte (Stress), um 9,8%-Punkte (Schmerzen) und um 11,7%-Punkte (Schlaf).

Für alle Interventionsklassen der beiden Studien 2017 und 2021 kam es insgesamt zu einer gesunkenen Stressbelastung um 39,2%-Punkte, einem verminderten Schmerzempfinden um 18,6%-Punkte und einer um 15,7%-Punkte geringeren Schlafbelastung. Insgesamt ist aber über alle Studien bei höheren Klassen (2.–8. Klasse) eine höhere Stress-, Schmerz- und Schlafbelastung festzustellen.

Stress						
	Studie-2021	Studie-2021		Studie-2017/21	Studie-2017/21	
	1. Messung	2. Messung	Veränderung	1. Messung	2. Messung	Veränderung
	1.Klassen	1.Klassen	1.Klassen	Alle Klassen	Alle Klassen	Alle Klassen
Note 1	5.8%	13.1%	7.3%	4.2%	13.5%	9.3%
Note 2	48.5%	68.6%	20.1%	42.7%	72.7%	30.0%
Note 3	26.6%	13.7%	-12.9%	33.1%	10.8%	-22.3%
Note 4	16.8%	4.6%	-12.2%	18.5%	3.1%	-15.4%
Note 5	2.3%	0.0%	-2.3%	1.5%	0.0%	-1.5%
INSGESAMT	100.0%	100.0%		100.0%	100.0%	
Note 3 bis 5	45.7%	18.3%	-27.4%	53.1%	13.9%	-39.2%
Schmerzen						
	Studie-2021	Studie-2021		Studie-2017/21	Studie-2017/21	
	1. Messung	2. Messung	Veränderung	1. Messung	2. Messung	Veränderung
	1.Klassen	1.Klassen	1.Klassen	Alle Klassen	Alle Klassen	Alle Klassen
Note 1	13.9%	21.4%	7.5%	10.4%	23.6%	13.2%
Note 2	48.5%	50.8%	2.3%	50.0%	55.4%	5.4%
Note 3	20.2%	22.0%	1.8%	23.5%	17.1%	-6.4%
Note 4	14.5%	5.2%	-9.3%	14.2%	3.5%	-10.7%
Note 5	2.9%	0.6%	-2.3%	1.9%	0.4%	-1.5%
INSGESAMT	100.0%	100.0%		100.0%	100.0%	
Note 3 bis 5	37.6%	27.8%	-9.8%	39.6%	21.0%	-18.6%
Schlaf						
	Studie-2021	Studie-2021		Studie-2017/21	Studie-2017/21	
	1. Messung	2. Messung	Veränderung	1. Messung	2. Messung	Veränderung
	1.Klassen	1.Klassen	1.Klassen	Alle Klassen	Alle Klassen	Alle Klassen
Note 1	19.1%	33.4%	14.3%	19.2%	33.7%	14.5%
Note 2	48.0%	45.4%	-2.6%	46.9%	48.1%	1.2%
Note 3	18.5%	16.7%	-1.8%	20.8%	14.7%	-6.1%
Note 4	12.7%	3.4%	-9.3%	11.9%	2.7%	-9.2%
Note 5	1.7%	1.1%	-0.6%	1.2%	0.8%	-0.4%
INSGESAMT	100.0%	100.0%		100.0%	100.0%	
Note 3 bis 5	32.9%	21.2%	-11.7%	33.9%	18.2%	-15.7%

Tabelle 2: Verteilung nach Notenskala (1 für keine, 5 für höchste Belastung) und Kategorien; vor/nach Intervention; eigene Darstellung des Vergleichs V4H-Studie 2017 (Eichler & Kratena, 2018, S. 1–50) und V4H-Studie 2021 (Eichler & Kratena, 2021, S. 1–58, unveröffentlicht)

Für die Kategorie „Stress“ wurde die gleiche deskriptive statistische Verteilungsanalyse wie in der ersten Studie durchgeführt. Aus Abb. 2 ist ersichtlich, dass die Verbesserung im Mittelwert der Note für „Stress“ bei der 2. Messung dadurch erreicht wird, dass Note 3 („häufig Stress“) stark reduziert, Note 4 („sehr oft Stress“) fast vollständig und die Note 5 (immer Stress) vollständig eliminiert wird. Dadurch wird Note 2 („manchmal Stress“) zur dominierenden Note, also ähnlich hoch wie in der Studie 2017.

In der Kategorie „Stress“ kommt diese gesamte Veränderung im Bereich der Noten 3 bis 5, wie in der Studie 2017, durch eine massive Verschiebung der Anteile von Note 4 zu Note 2 zustande. Die Verbesserung wird somit davon getrieben, dass stark belastete Schüler*innen ihre Situation verbessern können.

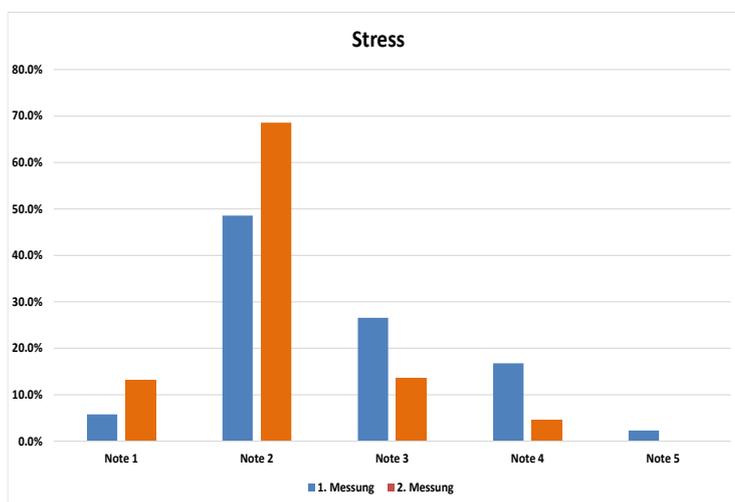


Abb. 2: „Stress“, 1. und 2. Messung vor/nach Intervention, Studie Vital4Heart 2021 (Eichler & Kratena, 2021, S. 26,27)

Messung Post-Lockdown

Während der Auswertung der Studie erfolgte im März 2020 der erste Lockdown aufgrund der COVID-19-Pandemie. Damit einhergehend begann die mit Distance Learning verbundene Home-Schooling-Phase an Österreichs Schulen. Die dritte Studie wurde also erweitert - um die Erhebung der subjektiven Befindlichkeit der Schüler*innen in Pandemiezeiten im Vergleich zur „normalen“ Schulzeit, weiters wurde die Intervention auf ihre Krisentauglichkeit hin untersucht.

Der verwendete Fragebogen „Freie Antworten“ unterscheidet sich von der ursprünglichen Version dadurch, dass er Fragen zur Belastung durch Home-Schooling/COVID-19-Lockdown und den entsprechenden Einfluss auf die Effektivität der *Vital4Heart*-Übungen enthält.

Die Fragestellung „Haben dir die V4H-Übungen etwas im Lockdown, Home-Schooling-Zeit, gebracht?“ ergab bei 60,1% der Schüler*innen „Ja“.

Die Fragestellung: „Wann hattest du mehr Stress? Home-Schooling oder Schulzeit?“ ergab bei 54,3% der Schüler*innen eine erhöhte Stressbelastung im ersten Lockdown.

Bei der Fragestellung: „Was haben dir die *Vital4Heart*-Übungen gebracht?“, gaben

- 55,7% der Schüler*innen weniger Stress/Angst,
- 23,5 % ein verbessertes Gesundheitsempfinden (Schlaf, Schmerz usw.),
- 20,8 % verbesserte Konzentration an.

Im Vergleich dazu gaben die Schüler*innen bei der Studie 2017 (2. und 6. Klassen) – wohlge-merkt in „Normalzeiten“ – auf die Frage: „Was haben dir die Übungen gebracht?“

- 50% weniger Stress/Angst,
- 8,3% ein verbessertes Gesundheitsempfinden und
- 8,8% verbesserte Konzentration an.

Die Anwendbarkeit der Übungen für Schüler*innen, die sich im ersten Lockdown belastet fühlten, konnte bestätigt werden. Betrachtet man die Ergebnisse allerdings genauer, stellen sich abhängig von der Klassenzugehörigkeit große Unterschiede dar.

Clusterauswertung Sportklassen versus alle anderen Klassen

Auffällig ist die Verteilung der Antworten über die einzelnen Klassen nach Clustern: 1A & 1B (Sportklassen) und 1C–1G (alle anderen Klassen).

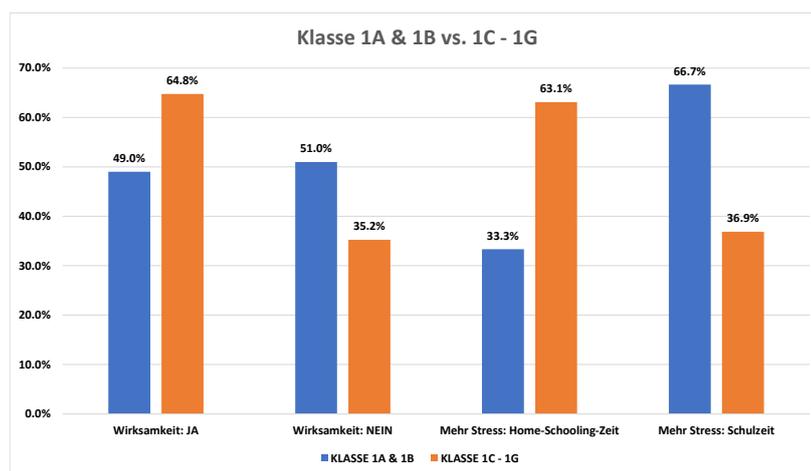


Abb. 3: „Freie Antworten“, Cluster 1. Klassen, Home-Schooling vs. Schulzeit, Post-Lockdown; (Eichler & Kratena, 2021, S. 33)

Die Ergebnisse der Klassen 1A & 1B zeigen sich bezüglich der dritten Frage nach der „relativen Stressbelastung“ gegengleich zu jenen aller anderen Klassen (Abb. 3). Bezüglich der ersten Frage nach der „Wirksamkeit“ zeigen die Ergebnisse der Klassen 1A & 1B Indifferenz, während die anderen Klassen symmetrische Ergebnisse zur dritten Frage aufweisen. Dabei besteht die Symmetrie in einer Entsprechung bzw. Korrelation zwischen höherem Stressempfinden in der Home-Schooling-Zeit und höherer Wirksamkeit der Übungen in dieser Phase, ersichtlich an den Antworten nach Clustern.

Nach Clustern A & B und C-G ergab sich folgendes Bild bei der ersten Fragestellung: „Haben dir die *Vital4Heart*-Übungen etwas im Lockdown, Home-Schooling-Zeit, gebracht?“: Waren es über alle 1. Klassen 60,1%, so waren es bei der Berechnung nach Clustern im Cluster A & B (Sportklassen) 49% der Schüler*innen und in allen anderen Klassen (C–G) 64,8%, die mit „Ja“ antworteten.

Nach Clustern A & B und C–G ergab die zweite Fragestellung: „Wann hattest du mehr Stress?“:

Über alle 1. Klassen gaben 54,3% der Schüler*innen eine höhere Stressbelastung im ersten Lockdown an. Im Cluster A & B (Sportklassen) fühlten sich 33,3% im ersten Lockdown mehr belastet, in allen anderen Klassen (C–G) hingegen fühlte sich 63,1,% der Schüler*innen im ersten Lockdown mehr belastet als in der normalen Schulzeit.

Es ist ersichtlich, dass die Intervention insbesondere jenen Schüler*innen half, die sich in der Lockdown-Zeit des Home-Schooling mehr belastet fühlten als in normalen Schulzeiten. Das Programm scheint in der Lage zu sein, Schüler*innen rechtzeitig auf schwierige Lebenssituationen vorzubereiten.

Genderauswertung aller Studien

Insgesamt ist über alle teilnehmenden Schüler*innen in allen Studien das Geschlechterverhältnis in etwa ausgewogen. Bei der Studie 2017 war der weibliche Anteil der teilnehmenden Schüler*innen 55,4%, bei der Studie 2019 war der weibliche Anteil 59,4% und bei der Studie 2021 betrug er 40,1%. Es besteht somit ein geringer Überhang an Schülerinnen.

In den Ergebnissen sieht man, dass sich der höhere Anteil von Schülerinnen generell proportional wiederfindet. Eine Verzerrung der Ergebnisse aufgrund der Geschlechteranteile kann daher in allen drei Studien ausgeschlossen werden.

In der Detailanalyse der Studie 2021 nach Clustern (1A & 1B, Sportklassen im Vergleich zu allen anderen Klassen C–G) zeigt sich, dass die Wirksamkeit der Übungen von den Schülerinnen und Schülern jeweils zu mehr als 60% bestätigt werden. Der Effekt der Geschlechterzugehörigkeit ist daher relativ unbedeutend im Vergleich zum Effekt der Clusterzugehörigkeit.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der *Vital4Heart*-Studie 2017 zeigten, dass nach neun Wochen zwei Mal wöchentlicher Intervention über 5–12 Minuten die Entspannungsfähigkeit, Konzentrationsleis-

tung und subjektive Befindlichkeit (Stress, Schlaf, Schmerz) verbessert werden können. Die „objektiven“ Testergebnisse der standardisierten Parameter korrelieren eng mit den „subjektiven“ Fragebogenergebnissen. Zwei weitere Studien 2019 und 2021 untermauern und reproduzieren die Ergebnisse. Die Zusammenschau aller drei Studien lässt insgesamt auf eine kontinuierliche, langfristige Wirkung durch die Intervention schließen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass einerseits Entspannungsübungen, über einen gewissen Zeitraum trainiert, eine langzeitige Wirkung entfalten können und andererseits, dass Schüler*innen die Übungen im Sinne der resilienten Selbstbefähigung ohne weitere schulische Anleitung weiter angewandt haben.

Die Praxisrelevanz spiegelt sich insbesondere in der Post-Lockdown-Befragung der Studie wider. Die Intervention half sichtlich genau jenen Schüler*innen, die verstärkt unter Stress und Ängsten litten und sich in der Krisenzeit belastet fühlten. Sozio-ökonomische Faktoren scheinen dabei eine entscheidende Rolle zu spielen, in den Sportklassen sind tendenziell weniger Schüler*innen mit Migrationshintergrund, die finanziellen Möglichkeiten auch im Hinblick auf die Wohnsituation sind besser einzustufen. Jene Schüler*innen, die sich im ersten Lockdown vermehrt belastet fühlten, profitierten am meisten von der Intervention, sie waren sichtlich in der Lage, selbstwirksam Stress entgegenzuwirken.

Weitere Studien sollten jedenfalls mit verschiedenen Probanden-Kollektiven aus allen Alters- und Schulstufen sowie Sport- und Regelklassen zu den Spätfolgen der Pandemie folgen.

Schlussbemerkungen

Ein möglichst frühzeitiges Erlernen von Entspannungs- und Regulationstechniken wäre, wie die Studien zeigen konnten, gerade präventiv eingesetzt, in Schulen sinnvoll. Entspannungs- und Achtsamkeitstraining wird darüberhinaus fest verankert in die Lehraktivitäten für alle Studierenden empfohlen (Stork, Heimes, Aatz, Boll 2020, S. III). Auch im Hinblick auf die Vorbereitung auf Krisensituationen sieht Pieh (2021) die dringende Notwendigkeit für Präventivstrategien aufgrund seiner im Corona-Jahr durchgeführten Studien (S. 2).

Kindergehirne scheinen jedenfalls Techniken der Selbstregulation sehr viel schneller aufzunehmen, wahrscheinlich bedingt durch ihre hohe Plastizität, als jene von Erwachsenen. Entspannung kann auf vielen verschiedenen Wegen gelernt werden. Jede Methode wird bei jedem Menschen anders ankommen. Die Lieblingsübungen in der Klasse immer wieder zu wiederholen, einzuprägen, sodass sie im richtigen Moment in ein oder zwei Atemzügen abgerufen werden können, ist das Ziel. Raum für kurze Entspannung geben, Ruhe gönnen und damit Körper und Geist in Einklang bringen, um wieder klar zu denken und auf kreative Lösungen zu kommen, ist die Folge.

Nehmen wir es also in der Schule wörtlich: Richtig durchatmen und durchstarten!

Literaturverzeichnis

- Birkenkamp, R. (2002). *Manual d2, Test d2 Aufmerksamkeits-Belastungstest*. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- Eichler, U. (2021). Richtig Durchatmen, aber wie? Stressreduktion durch einfache Bewegungsübungen. #schuleverantworten 2021_1 (in dieser Ausgabe)
- Eichler U. & Kratena, K. (2018), *Studie Vital4Heart*. Testung des Einflusses von Bewegungs- und Achtsamkeitsübungen auf die Entspannungsfähigkeit und Aufmerksamkeitsleistung. Wien. Öffentlich zugänglich: <https://www.simplystrong.at/wp-content/uploads/2018/10/VITAL4HEART-Studie.pdf>
- Eichler U. & Kratena, K. (2020). *Langzeitstudie Vital4Heart*. Testung des langfristigen Einflusses von Bewegungs- und Achtsamkeitsübungen auf Entspannungsfähigkeit und Aufmerksamkeitsleistung. Wien. Öffentlich zugänglich: <https://www.simplystrong.at/download>
- Eichler U. & Kratena, K. (2021). *Studie Vital4Heart – Prä- und Posterhebung Lockdown COVID-19*. Testung des Einflusses von Bewegungsübungen mit hohem Entspannungs- und Achtsamkeitsanteil auf das Stressempfinden. Wien. Öffentlich zugänglich: <https://www.simplystrong.at/download>
- Hölzel, B., Carmody J., Evans C. et al. (2010). *Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2010 Mar;5(1): S. 11-17. DOI: 10.1093/scan/nsp034. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2840837/>
- Hölzel, B. & Lazar S. et al. (2011). *Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. Psychiatry Research: NeuroImaging* 191, 2011, S. 36-43 doi:10.1016/j.psychresns. 2010.-08.006. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3004979/>
- Hottenrott, K. (2010). *5. Int. Symposium Herzratenvariabilität: Autonome Fitness als Zielgröße von Training und Gesundheitsförderung*, Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg. URL: www.hrv-sport.de und https://www.researchgate.net/publication/6759535_Heart_rate_variability_and_physical_exercise_Current_status
- Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord (2017) DAK-Präventionsradar. Kinder und Jugendgesundheit in Schulen. Kiel. <https://www.dak.de/praeventionsradar-2116188.pdf>
- Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord (2020) DAK-Präventionsradar. Stimmungsbild: Lehergesundheit in der Corona-Pandemie. Befragung zur Lehergesundheit. Kiel. https://www.praeventionsradar.de/downloads/Ergebnisbericht_LeGu_2020.pdf
- Kubesch, S. (2016). *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in der pädagogischen Praxis*. Hogrefe Verlag, Bern.
- Kuyken, W., Hayes, R., Barrett, B. et al. (2015). *Effectiveness and cost-effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy compared with maintenance antidepressant treatment in the prevention of depressive relapse or recurrence: a randomised controlled trial. Lancet*. 20. April 2015; S. 386(9988): S. 63-73. doi: 10.1016/S0140-6736(14)62222-4. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25907157/>
- Ott, U. & Hölzel, B. (2010). Meditation ändert Hirnstrukturen. Vortrag Meditation und Wissenschaft 2010. <https://docplayer.org/23243697-Meditation-aendert-hirnstrukturen.html>

Pieh, C., Budimir, S., Humer, E., & Probst, T. (2020). Comparing Mental Health during COVID-19 Lockdown and Six Months Later in Austria: A longitudinal study. [Doi.org/10.2130/ssrn.3707580](https://doi.org/10.2130/ssrn.3707580). https://www.researchgate.net/publication/350494637_Comparing_Mental_Health_During_the_COVID19_Lockdown_and_6_Months_After_the_Lockdown_in_Austria_A_Longitudinal_Study

Pieh, C., Plener, P., Probst, T., Dale, R. (2021). Mental Health in Adolescents during COVID-19-Related Social Distancing and Home-Schooling (March 1, 2021). <https://ssrn.com/abstract=3795639> und https://www.researchgate.net/publication/349711333_Mental_health_in_adolescents_during_COVID-19-related_social_distancing_and_home_schooling

Pirker-Binder, I. (2016). *Prävention von Erschöpfung in der Arbeitswelt*. Springer, Wien.

PROSOZ Institut für Sozialforschung PROKIDS (2014). Kinderbarometer 2014. https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/LBS_Kinderbarometer_D_2014.pdf

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A, Ott, C. et. al (2020). Copsy-Studie: Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie. Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz. 2021 Mar 1 : S. 1–10. doi: 10.1007/s00103-021-03291-3

Stork, W., Heimes, S., Aatz, H., & Boll, J. (2020). Achtsamkeit und Resilienz in der Hochschullehre: Zur Wirksamkeit stressreduzierender und resilienzfördernder Maßnahmen im Studium – Ergebnis und Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Studie RODS II an der Hochschule Darmstadt. <http://hdl.handle.net/10419/227490>

Wittling, W. & Wittling, R.A. (2012). *Herzschlagvariabilität: Frühwarnsystem, Stress- und Fitnessindikator*. Eichsfeld Verlag, Heiligenstadt.

Autor*innen

Ursula Eichler, Mag.

Lehrverpflichtung am BG Zehnergasse, Leitung von Lehrer*innenfort- und ausbildung, Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Mitglied im Expert*innenpool Stressmanagement und Burnout-Prävention, Fachverband Personenberatung und Personenbetreuung WKO, Praxis Gesundheitsmanagement.

Kontakt: ursula.eichler@aon.at

Kurt Kratena, Dr.

Leitung des Centre of Economic Scenario Analysis and Research (CESAR) in Sevilla und Wien, ehemals Konsulent am WIFO sowie Universitätslektor am IFF (Universität für Bodenkultur) und an der Universidad Loyola Andalucia (Sevilla).

Kontakt: kurt.kratena@cesarecon.at

Andrea Preußker

Robert Bosch Stiftung, Stuttgart

Michael Schratz

Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck

Den digitalen Rückenwind zum Musterwechsel nutzen

Der Deutsche Schulpreis weist Wege zur *Next Practice*

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a53>

Die Corona-Krise samt all ihren Erschwernissen kann auch als Chance für Schulentwicklung genutzt werden. Zahlreiche deutsche Schulen haben die Gelegenheit ergriffen – der *Deutsche Schulpreis SPEZIAL* stellt ihr pädagogisches Tun vor den Vorhang und bezeugt, wie kreativ und diszipliniert man aus der (gesundheitlichen) Notsituation eine pädagogische Tugend machen kann. Der Beitrag berichtet von den Aktivitäten und verlinkt diese, um aus diesen Beispielen allen Schulleiter*innen für eigene Initiativen in Krisenzeiten und darüber hinaus Mut zu machen.

Deutscher Schulpreis, Next Practice, Corona-Krise, Bildungsgerechtigkeit

Krisen: Beschleuniger und Verstärker

Krisen sind Entwicklungsbeschleuniger und Problemverstärker. Das haben die plötzlichen Schulschließungen verdeutlicht. Von einem Tag auf den anderen wurde der Unterricht auf den Kopf gestellt: Nicht mehr die Schüler*innen mussten aufgrund der Schulpflicht in die Schule kommen, sondern der Lehrstoff zu ihnen nach Hause.

Unerwartet auftauchende Krisen widerfahren so plötzlich, dass alles Bisherige außer Kraft gesetzt und die gewohnte Sicherheit abrupt verloren geht. Die mit der Schulschließung erzwungene Umstellung auf das virtuelle Lehren und Lernen hat von einem Tag auf den nächsten neue Kommunikations- und Organisationsformen erforderlich gemacht. Als die Schulen geschlossen wurden, herrschte bei der Schülerschaft noch Vorfreude auf unverhoffte „Corona-Ferien“. Anders die Situation auf Seiten der Lehrerschaft, was folgender Einblick offenbart.

Wir Lehrer*innen hingegen fragten uns eher, wie wir von jetzt auf gleich binnendifferenziert und kompetenzorientiert zu digital natives werden sollten, die die Bedürfnisse des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin im Blick behalten und gleichzeitig Berge von verzweifelten E-Mails beantworten und unzählige Schülerergebnisse korrigieren sollten, ohne direkt selbst zu Robotern zu mutieren. Wir fühlten uns wie die moderne Version des Don Quijote – wir kämpften gegen unsere vollen Postfächer und leeren Druckerpatronen und folgten dabei sehr unterschiedlichen Überlebensstrategien: erstmal alles, was geht, einfach auf der schuleigenen Lernplattform hochladen und die Schüler*innen abarbeiten lassen, mit allen 33 Schüler*innen einer Klasse per E-Mail über mögliche Verbesserungen korrespondieren, Lösungen einscannen, Videokonferenzen mit 33 Teilnehmer*innen abhalten, täglich telefonieren, Wochenpläne anfertigen oder erste langfristige Projektideen entwickeln. Unsere Schüler*innen waren zwar dankbar für die lang etablierte Schulplattform, merkten aber schnell, dass sie ebenfalls (wie auch die meisten Lehrer*innen) nicht als digital natives geboren wurden und sich der Spruch ‚Jeder Lehrer tickt anders‘ insbesondere im Bereich des digitalen Distanzunterrichts zu bewahrheiten schien. Zusammengefasst lässt sich sagen, der Wille war da, aber zunächst überwog das engagierte Chaos. (Schley & Schratz, im Druck)

An dieser Erfahrungssequenz wird deutlich, dass Extremsituationen Schwachstellen zutage bringen. Seit Jahren liegen Forderungen, Empfehlungen, Konzepte und Erfahrungen zu einer neuen Unterrichtskultur im digitalen Zeitalter in vielerprobter Form vor. Sie wurden über Fortbildungsveranstaltungen angeboten, in Modellversuchen umgesetzt, in der Breite aber nur zögerlich angenommen und selten an Schulen systematisch umgesetzt. Es hing meist vom Engagement einzelner Lehrkräfte oder Schulleitungen ab, ob und wie Unterricht im Zeitalter der Digitalität gestaltet worden war.

Die Schulschließungen haben bewirkt, wozu ministerielle Verordnungen, Aus- und Fortbildungsveranstaltungen Jahre gebraucht hätten. Die Pandemie hat – nicht nur im Bildungswesen, sondern in der Weltgesellschaft – Routinen außer Kraft gesetzt und neue Sicht- und Handlungsweisen gefordert. Daher spricht Stöcker (2020, 15) vom „größten Experiment der Menschheitsgeschichte, allerdings eines ohne Kontrollgruppe“, da alle gesellschaftlichen Bereiche weltweit davon betroffen waren. In dieser Hinsicht könnte das erzwungene Aussetzen schulischer Routinen als Jahrhundertchance angesehen werden, um aus den disruptiven Erfahrungen zu lernen und Schule in der digitalen vernetzten Welt neu zu denken.

Was aber kann aus diesen gemeinsamen Erfahrungen gelernt werden? Einmal haben sie gezeigt, dass die üblichen Linienvorgaben der zahlreichen Behördenebenen keine verlässliche Basis für lokale Entscheidungen mehr geboten hatten. An vielen Schulen wurde zum ersten Mal das Experiment der autonomen Schule – im Sinne einer realen Eigenverantwortlichkeit – erprobt: jeder Standort musste selbst in aller Eile jene Konzepte und Maßnahmen entwickeln, die es ihnen in der Ausnahmesituation der Schulschließung ermöglichten, den Erziehungs- und Bildungsauftrag weiterhin zu erfüllen. Was ein tückisches Virus weltweit geschafft hatte, wäre wohl über herkömmliche Steuerungsmaßnahmen in zehn Jahren nicht erreichbar gewesen.

Der Wegfall der strukturierten Regelungsdichte hat zunächst zum Verlust von Orientierung und Sicherheit geführt, aber auch die unerwartete Chance eröffnet, aus den eingefahrenen

Strukturen auszubrechen, zu experimentieren und sich auf Unbekanntes einzulassen. Dazu der O-Ton aus einer Schule: „Corona bildete in dieser Zeit nicht nur eine enorme Herausforderung, sondern auch einen unverhofften Anstoß überkommene Strukturen infrage zu stellen und aufzubrechen, und das in einer Geschwindigkeit, die in einer normalen Situation unwahrscheinlich gewesen wäre.“

Krisen: gute Auslöser – schlechte Lehrmeister

Dass Krisen als Entwicklungsbeschleuniger und Problemverstärker wirken, hat sich in den Defiziten technischer Ausstattung sowie den fehlenden Konzepten und Erfahrungen der Lehrkräfte für eine digitale Unterrichtskultur gezeigt. Es wurde aber auch eindrücklich sichtbar, dass die Schüler*innen mit geringem Bildungskapital (Bourdieu 1992) vielfach auf der Strecke blieben und die Schule für sie als Lern- und Lebensort existenzielle Bedeutung hat.

Insofern sind Krisen zwar gute Auslöser, aber schlechte Lehrmeister. Dies lässt sich am hohen Prozentsatz von Lehrpersonen aufzeigen, die analoge Formate des Präsenzunterrichts auf die digitale Fernlehre übertrugen, aber keine nachhaltigen Konzepte für die Digitalisierung des Unterrichts entwickelt hatten (Deutsches Schulbarometer Spezial – Corona Krise). Umso mehr sollte der von der Pandemie ausgelöste digitale Rückenwind genutzt werden, die Erfahrungen kritisch zu reflektieren und sowohl auf bildungspolitischer Ebene als auch am jeweiligen Schulstandort zukunftsorientierte Maßnahmen umzusetzen.

Analoge Unterrichtskonzepte haben sich über die Distanz nicht bewährt – alternative Lernwege wurden erforderlich. Die Innovationsforschung erkennt in der Außerkraftsetzung von Routinen eine Inkubationsphase für das Entstehen von Neuem. Diese gilt es zu nutzen, um der Schule aufgrund der schöpferischen Phase neuen Sinn zu geben. Schüler*innen in schwierigen Ausgangslagen erforderten eine besondere Aufmerksamkeit und der Kontakt mit der deutschen Sprache nicht kundigen Eltern dolmetschende Vermittlung. Schulen mutierten zu Orten des Experimentierens und Erfindens und damit zu Zukunftswerkstätten des neuen Lehrens und Lernens.

Viele Schulen haben die Krise genutzt, um ihrer Schule einen neuen Sinn und damit eine neue Perspektive zu geben. Den Reichtum an schöpferischen Lösungen, die Schulen ge- und erfunden haben, durften wir in den Bewerbungen für den Deutschen Schulpreis 2020/21 Spezial erfahren. Sie haben die Krise zum Anlass genommen, innovative Wege einzuschlagen, das Lernen und Lehren neu zu denken und damit andere Schulen zu inspirieren, bewährte Strukturen und Handlungsweisen infrage zu stellen.

Den Schulpreis neu denken

Auch die für den Deutschen Schulpreis Verantwortlichen (Robert Bosch Stiftung und Heidehof Stiftung) mussten neu denken. Als die Pandemie im Frühjahr 2020 Deutschland erreichte, war schnell klar, dass Schulen den aktuellen Herausforderungen begegnen und ihre Organisa-

tion völlig auf „Fernbetrieb“ umstellen mussten. Dies nahmen die Stiftungen zum Anlass, um gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis die Ausschreibung für den Deutschen Schulpreis neu zu konzipieren. Sie setzten auf die schöpferische Kraft der einzelnen Schulen, um deren Umgang mit dem Musterwechsel zur „next practice“ (Schratz 2008) sichtbar zu machen und zukunftstaugliche Ideen und Konzepte, die sie im Umgang mit der Krise entwickelt hatten, mit dem Deutschen Schulpreis 20|21 Spezial auszuloben.

Die Resonanz auf die Ausschreibung war groß: 366 Schulen, darunter 24 Deutsche Auslandsschulen, reichten ihre zukunftsweisenden Ansätze ein, die sie in den vergangenen Monaten entwickelt hatten. Die Vielzahl der Bewerbungen für den Deutschen Schulpreis 20|21 zeigt: Für viele Schulen ist die Pandemie trotz aller Anstrengungen ein Weckruf. Wichtige Entwicklungsschritte, die manche Schulen lange vor sich hergeschoben oder noch gar nicht auf ihre Agenda gesetzt hatten, wurden in der Pandemie beschleunigt umgesetzt. „Die Corona-Pandemie bot uns die großartige Chance, Schule neu zu denken!“, wie es eine Schulleiterin ausdrückte. „Neu denken“ meint, jenen Träumen und Visionen zum Durchbruch zu verhelfen, die viele als innere Bilder einer in Zukunft wünschenswerten Schule in sich tragen. „Das Bedürfnis nach Veränderung war schon vorher da, aber der Zeitpunkt nicht“, hieß es an einer anderen Schule.

Der Mut, der Tatendrang und die Kreativität dieser Schulen wurden bereits beim Lesen der Bewerbungen spürbar. Die Antworten und Lösungen, die die Schulen in der Corona-Zeit gefunden haben, sind so vielfältig, wie die Schulen selbst. Die Bandbreite der Themen und Schwerpunktsetzungen zeigt, dass es kein Patentrezept zur Neuausrichtung von Schule gibt, sondern ganz individuelle Antworten und Strategien gefunden werden müssen, um den Herausforderungen der Pandemie zu begegnen. Aus dem Eigensinn der Lehrkräfte für ihre Fächer wuchs der identitätsstiftende Gemeinsinn, der die schöpferische Energie freizusetzen vermochte, um die Schule neu zu erfinden.

Mit allen Bewerberschulen wurden im Rahmen des Auswahlprozesses Video-Interviews geführt, um die einzelnen Schulen, deren Erleben und Alltag und den aktuellen Entwicklungsstand der Konzepte und ihrer Umsetzung kennenzulernen. Auf Grundlage der Bewerbungsunterlagen und der Interviews wurden vom Auswahlgremium 121 Schulen für das Schulpreis-Camp (im Online-Modus) empfohlen. Über einen Vergleich der Bewerbungen und der Empfehlungen des Auswahlgremiums wurden folgende sieben übergreifende Themen ausgemacht, in denen diese Schulen während der Schulschließung einen Schwerpunkt gelegt hatten.

Beziehungen wirksam gestalten

Erfolgreiches Lernen braucht gute pädagogische Beziehungen – umso mehr, wenn in der Corona-Krise die Schule als sozialer Raum und als Ort der Begegnung wegfällt. Viele Schulen zeigen, wie in der Pandemie die Resilienz der Schüler*innen gestärkt und gute, vertrauensvolle Beziehungen zwischen Lernenden, Lehrkräften und Eltern fortgeführt und ausgebaut werden

können. Schulen haben beispielsweise regelmäßig Fotopost an die Kinder verschickt, eine Telefonsprechstunde eingeführt oder ein gemeinschaftliches Buchprojekt umgesetzt.

Bildungsgerechtigkeit fördern

In der Corona-Krise haben Schulen innovative Wege gefunden, um sicherzustellen, dass – unabhängig der sozialen Herkunft – kein Kind zurückbleibt. Sie haben zukunftsfähige Konzepte erarbeitet, damit alle Schüler*innen während der Pandemie am Unterricht teilhaben können und damit unterschiedliche Bildungschancen ausgeglichen werden. So ermöglichten die Schulen beispielsweise dank WLAN-Hotspots und Guthaben-Karten, dass alle Lernenden am digitalen Unterricht teilhaben können. Sie nutzten verschiedene Kommunikationskanäle, um alle Schüler*innen im sehr heterogenen Sozialraum zu erreichen oder waren als „24h-Anlaufstelle“ eine konstante Stütze für Kinder in instabilen Familienkonstellationen.

Digitale Lösungen umsetzen

Das digital gestützte Lernen und Lehren zählt für viele Schulen während der Pandemie zu den größten Herausforderungen. Eine funktionierende technische Infrastruktur zu realisieren stand dabei meist in ihrem Fokus. Doch zahlreiche Schulen haben darüber hinausgedacht und kreative digitale Lösungen für den Unterricht entwickelt. Sie haben – zum Teil auch ohne übliche technische Ausstattung – einen Weg gefunden, die digitale Schule neu zu denken und zum Beispiel virtuelle Betriebsbesichtigungen ermöglicht, Lernpatenschaften im digitalen Raum umgesetzt oder Schüler*innen dazu befähigt, eigene digitale Anwendungen zu entwickeln.

Alle Schüler*innen individuell fördern

Zahlreiche Schulen mit einer sehr heterogenen Schüler*innenschaft sind in Zeiten von Corona noch mehr als sonst gefordert, individuelle Unterstützungsangebote für ihre Kinder und Jugendlichen zu entwerfen und über vielfältige Wege an die Familien heranzutragen. Sie bieten zum Beispiel wöchentliche digitale Lerncoachings, Sprechstunden und Hausbesuche an, erarbeiten individuelle Lernpläne und stellen sicher, dass regelmäßige Feedbackschleifen stattfinden. Lehrkräfte drehten eigens Videos für Kinder, die nicht lesen können oder entwerfen gemeinsam differenziertes, fächerübergreifendes Unterrichtsmaterial für eine Projektwoche in der Natur.

Tragfähige Netzwerke knüpfen

Schulen brauchen starke Partner für die Umsetzung ihrer Konzepte – Partner, die zum Beispiel dabei unterstützen, alle Kinder zu erreichen, die Nachbarschaft zu integrieren und au-

ßerschulische Lern- und Erfahrungsräume zu eröffnen. Dies gilt besonders in herausfordernden Zeiten wie der aktuellen Corona-Pandemie. Viele Schulen haben deshalb ihre Netzwerke gestärkt und ausgebaut. Sie haben beispielsweise zusammen mit Universitäten die Lernenden auf das wissenschaftliche Arbeiten vorbereitet, die Schulseelsorge mit Unterstützung der Kirchengemeinde auch im Lockdown virtuell fortgesetzt oder gemeinsam mit der Nachbarschule ein Sommercamp für Kinder mit Unterstützungsbedarf organisiert.

Selbstorganisiertes Lernen ermöglichen

Auch in der Pandemie setzen viele Schulen auf die Eigenverantwortlichkeit ihrer Schüler*innen: Sie entwickeln und erproben innovative Konzepte, um Selbstlernkompetenzen in Zeiten von Fern- oder Hybridunterricht weiter zu stärken. Die Schulen richteten zum Beispiel eine „Studyhall“ ein, die es den Schüler*innen ermöglichte, trotz Lockdown an einem physischen Arbeitsplatz selbstorganisiert zu lernen. Begleitend konzipierten die meisten Schulen Wochenpläne oder Portfolios und trainierten das Formulieren von Lernzielen und das selbstständige Planen von Lern- und Pausenzeiten, so beispielsweise in digitalen Lernbüros.

Zusammenarbeit in Teams stärken

Wenn Lehrkräfte professionell kooperieren, können sie gemeinsam Ressourcen nutzen und vielfältige Potenziale entfalten – sie können voneinander lernen, Neues ausprobieren, Projekte zusammen umsetzen oder Konflikte lösen. Viele Beispiele innovativer Schulen zeigen, wie dies in der Corona-Krise gelingen kann. Sie haben unter anderem Unterrichtseinheiten über eine Plattform für das gesamte Kollegium zur Verfügung gestellt, auch im Digitalunterricht gegenseitig hospitiert, einen Krisenstab gegründet oder auf digital erfahrene Lehrkräfte gesetzt, um das Kollegium fortzubilden.

In diesen sieben Themengruppen präsentierten die 121 Schulen während des Schulpreis-Camps einander ihre Konzepte, diskutierten über ihre Erfahrungen während der Schulschließung und berichteten über Gelingensbedingungen und Stolpersteine. Als externe Anregung zur Auseinandersetzung stellten Wissenschaftler*innen über Kurzvorträge den aktuellen Stand der Forschung in den einzelnen Themenbereichen vor. Die Konzepte der am Camp teilnehmenden Schulen finden sich [hier](#).

Über alle Themen hinweg zeigte sich, dass Schulen die Krise vergleichsweise gut gemeistert hatten, wenn sie flexibel und bedarfsorientiert auf die konkreten vor Ort reagieren konnten. Schulen, die sich als lernende Schulen begriffen und neuer Erkenntnisse aus der Schulentwicklungsforschung umgesetzt hatten, waren oftmals im Vorteil: Sie konnten rasch die konkreten Bedarfe und Bedürfnisse der Schüler*innen, Kolleg*innen und der Elternschaft identifizieren und passgenaue Maßnahmen definieren, mit denen sie auch während der Pandemie wirksame Lehr-Lernbeziehungen sicherstellen konnten.

Als wichtige Erkenntnis zeigte sich in der Auseinandersetzung der Schulen, dass die Rahmenbedingungen vor Ort (sozialräumliche Lage, Zusammensetzung der Lehrerschaft, Schulbiografie etc.) im Umgang mit der Krise eine zentrale Rolle spielten. Die *eine* Lösung zum Umgang mit Herausforderungen gab und gibt es nicht, vielmehr haben die Bewerberschulen des DSP Spezial eine Vielzahl von innovativen Konzepten entwickelt. An vielen Schulen war und ist die Krise Anlass für die weitere Entwicklungsarbeit: Während der Schulschließung erprobte Ideen und Konzepte werden überprüft, angepasst und modifiziert. Auf diese Weise entstehen tragfähige Ansätze zur Verbesserung der schulischen Arbeit, die auch langfristig Bestand haben können.

Im Anschluss an das Schulpreis-Camp beriet die Jury über die vorgestellten Konzepte und nominierte 18 Schulen für den Deutschen Schulpreis 20|21 Spezial. An diesen Schulen fanden im Frühjahr 2021 digitale Schulbesuche statt, welche die Grundlage für die finale Auswahl der Preisträgerschulen bildeten. Dabei ging es vor allem darum, die Übertragbarkeit der Erfahrungen in die Breite zum Nutzen anderer Schulen zu überprüfen und die Nachhaltigkeit der Konzepte sicherzustellen. Die Preisverleihung an die ausgezeichneten Schulen erfolgte im Mai 2021 durch Bundespräsident Steinmeier im Online-Format und kann [hier](#) angesehen werden.

„Es gibt nichts Gutes, außer man tut es ...“

Mit diesem Zitat von Erich Kästner laden wir ein, von den Bewerberschulen zu lernen. Ihre Erfahrungen, Ideen und Konzepte geben Impulse für die Neugestaltung der Beziehung von Lernen und Lehren. Die Schulen haben in der Krise gezeigt: Stillstand gibt es nicht. Niemand kann gegen Lernen immunisiert oder für die Entwicklung visionärer Konzepte unter Quarantäne gestellt werden. Die Schulgemeinschaft hat während der Pandemie voneinander und miteinander gelernt und beeindruckend Neues entstehen lassen. Jetzt richten sie ihren Blick nach vorn und arbeiten daran, ihre neuen Ansätze im Präsenzunterricht weiterzuentwickeln.

Sie eint die Überzeugung, dass es eine Rückkehr zu Schule und Unterricht vor Covid-19 nicht geben darf. Im Bildungswesen gibt es keine zentralen Lösungen für lokale Herausforderungen. Daher ist die Innovationskraft vor Ort am einzelnen Standort entscheidend, um das Schulsystem zukunftsfähig zu machen.

Literaturverzeichnis

Schley, W. & Schratz, M. (im Druck). *Führen mit Präsenz und Empathie*. Werkzeuge zur schöpferischen Neugestaltung von Schule und Unterricht. Weinheim: Beltz.

Schratz, M. (2008). Von best practice zu next practice. Musterwechsel braucht Leadership. In U. Stadler-Altmann, J. Schindele & A. Schraut (Hrsg.), *Neue Lernkultur – neue Leistungskultur* (S. 331–344). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stöcker, C. (2020). *Das Experiment sind wir*. Unsere Welt verändert sich in einem so atemberaubenden Tempo, dass wir von Krise zu Krise taumeln. Wir müssen lernen, diese enorme Beschleunigung zu lenken. München: Blessing.

Autor*innen

Andrea Preußker

Teamleiterin im Bildungsbereich der Robert Bosch Stiftung. Seit 2012 verantwortet sie mit ihrem Team den Deutschen Schulpreis.

Kontakt: andrea.preussker@bosch-stiftung.de

Michael Schratz, Univ.-Prof. Mag. Dr.

Professor i. R. für Schulpädagogik am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck, Gründungsdekan der School of Education. Arbeitsbereiche: Lehrerbildung und Qualifizierung von Führungskräften mit den Schwerpunkten Leadership und Lernen, Schul-, Unterrichts- und Systementwicklung. Wissenschaftlicher Leiter der Leadership Academy, Past President von ICSEI (International Conference for School Effectiveness and Improvement), Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.

Kontakt: michael.schratz@uibk.ac.at

Stephan Gerhard Huber

Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der Pädagogischen Hochschule Zug

Schule neu erfinden oder nach dem Spuk wie vorher?

Empfehlungen zur Arbeit mit der BIO-Strategie – Schulentwicklung in der Balance von Bewahren, Optimieren, Innovieren

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a74>

Gerade in dieser aktuellen Situation am Ausgang der COVID-Krise sind Führungskräfte konfrontiert mit Kolleginnen und Kollegen, die eine hohe Motivation haben, Schule gar neu erfinden wollen, aber auch mit Kolleg*innen, die am liebsten zurückkehren wollen zu alten Gewohnheiten. Alle erleben eine hohe Belastung, einige verbunden mit hohen Erschöpfungsgraden. Vor diesem Hintergrund sind schulische Strategiearbeit und ein fokussiertes Vorgehen von besonderer Bedeutung, damit das Richtige gemacht wird und das Richtige auch richtig gemacht wird – das kann Innovieren, Optimieren und Bewahren sein – alles zugleich in einer abgestimmten Balance. Dabei braucht es verantwortliches Handeln mit verschiedenen Perspektiven.

Schulqualität, Schulentwicklung, Schulmanagement, Strategie

Schulentwicklung ausbalancieren

In der Schulentwicklung im Rahmen von Qualitätsmanagement kann es nicht nur einseitig um (Weiter-)Entwicklung gehen. Es braucht auch, strategisch verankert und mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet, Verstetigung und Nachhaltigkeit. Das gilt für Systeme, Organisationen, Programme, Gruppen und Einzelpersonen. Zwar gilt es, ausgehend von den Ansprüchen von Best Practice, für den eigenen Verantwortungsraum vor dem Hintergrund der Realitäten und davon abhängigen Machbarkeiten zu Möglichkeiten von Next Practice zu kommen, also

die bisherige Praxis zu optimieren und Neues einzuführen. Aber es gilt stets auch, Bewährtes zu bewahren.

In der eigenen Strategie geht es folglich – und das ist kein Widerspruch –, um eine Integration der drei Aspekte Bewahren, Optimieren, Innovieren. Es gibt in jeder Organisation oder Organisationseinheit, in jedem Programm, bei jedem professionellen Handeln Aspekte, die zu bewahren sind, andere, die optimiert werden können (und sollten), und wiederum andere, die neu zu etablieren sind. Dabei ist eine Balance zu finden vor dem Hintergrund von kontextuellen Bedingungen (einerseits der individuellen oder institutionellen Historie mit ihrem Potenzial [gestern und morgen], andererseits der Machbarkeiten aufgrund von Ressourcen und Sozialdynamiken [heute]), wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Diese Triade von Bewahren, Optimieren und Innovieren lässt sich auch als Abfolgelogik verstehen, als Dreischritt im Rahmen eines Entwicklungsprozesses: zunächst die Innovation, gefolgt von der Optimierung, und dann die Verstetigung zugunsten einer nachhaltigen Wirksamkeit (vgl. Abb. 1).

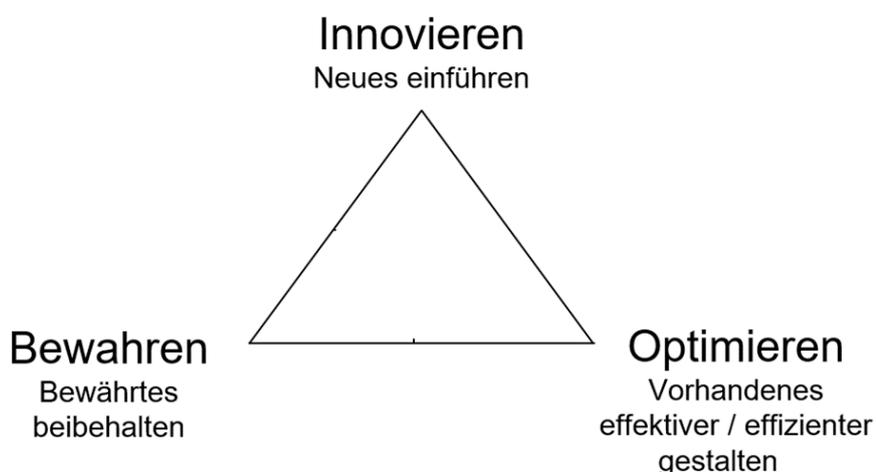


Abbildung 1: Triade: Bewahren, Optimieren, Innovieren

Qualitätsmanagement als zentrales Handlungsfeld von Schulleitung bzw. Responsible Leadership

Qualitätsmanagement ist für Schulleitungen von großer Relevanz. Zum Ziel hat Qualitätsmanagement die kontinuierliche Verbesserung unter Anpassung an sich verändernde Rahmenbedingungen und Anforderungen. Zum einen geht es dabei um die Entwicklung von (Arbeits-)Abläufen und Prozessen in Richtung dessen, was schulspezifisch angestrebt und/oder gesetzlich gefordert ist (Qualitätsentwicklung), und zum anderen um die Erhaltung einer bestehenden (guten) Praxis sowie die Sicherung der Veränderungen und Verbesserungen, die infolge dieser Entwicklung erreicht werden (Qualitätssicherung). Das Management von Qualität meint das bewusste Gestalten dieser beiden Vorgänge. Es geht nicht um die Frage, was zu-

erst geschehen muss, die Entwicklung oder die Sicherung von Qualität. Es geht vielmehr darum, wie diese beiden Arbeitsbereiche systematisch und sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt werden (Huber & Schneider, 2018, S. 121).

Qualitätsmanagement: Kreislauf des Planens, Handelns, Prüfens und Verbesserns

Qualitätsmanagement ist ein zyklischer Prozess, ein „ständige[r] Kreislauf des Planens, Handelns, Prüfens und Verbesserns“ (Reese, 2005, S. 2). Als erster wesentlicher Schritt zu einem Qualitätsmanagement gilt die Ist-Stand-Erhebung in Form einer kriterienbezogenen Qualitätsanalyse bzw. einer Bestandsaufnahme. Mit der Erhebung des Ist-Standes können Stärken und Schwächen identifiziert werden. Die genaue Analyse der Verbesserungsbereiche ermöglicht eine Ableitung von Zielen und der nächsten Entwicklungsschritte, verbunden mit der Erstellung eines Aktionsplans („von der Vision zur Aktion“). Im nächsten Schritt erfolgt die konsequente Umsetzung dieses Plans, idealtypisch in drei sich überlappenden Phasen:

Initiierung-Implementierung-Institutionalisierung:

- die Initiierung, das heißt das Einbringen neuer Ideen und Methoden sowie das Werben um Akzeptanz und Engagement dafür,
- die Implementierung, also ihre konkrete Umsetzung,
- die Institutionalisierung, in der die Neuerungen integrierter Bestandteil der Normen, Strukturen und Arbeitsroutinen der Schule werden.

Der Entwicklungskreislauf schließt sich, wenn der Institutionalisierung eine Evaluation folgt, die Hinweise auf den Erfolg des Entwicklungsprozesses sowie auf die zu planenden nächsten Schritte gibt. Damit wiederholt sich der Prozess quasi, um eine kontinuierliche Qualitätsverbesserung zu ermöglichen.

Schulentwicklung im Rahmen von Qualitätsmanagement folgt demzufolge dem theoretischen Modell des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses, Veränderungskreislaufs bzw. Change-Prozesses. Dieses theoretische Modell zu kennen und bei Maßnahmen der Schulentwicklung im Blick zu haben hilft, sich als Kollegium nicht in einem Dschungel von Ideen, Projekten und Maßnahmen zu verlieren, sondern die Komplexität zu reduzieren und sich auf das Wesentliche zu fokussieren. Die Schulleitung in ihrer Steuerungsfunktion sollte, wie auch die Schulaufsicht, dieses Modell nutzen, um Schulentwicklung oder Veränderungsprozesse zu „managen“. Aber auch Lehrkräfte sollten das Modell kennen, um Veränderungsprozesse zu reflektieren.

Das Modell unterteilt den Entwicklungs- bzw. Verbesserungsprozess in verschiedene Subprozesse oder Phasen, die wiederum unterschiedliche Überlegungen und Handlungsschritte erfordern. Der Verbesserungsprozess ist keineswegs linear, sondern verläuft zyklisch oder spiralförmig. Abbildung 2 soll idealtypisch die verschiedenen Phasen, Schritte bzw. Teilprozesse veranschaulichen:

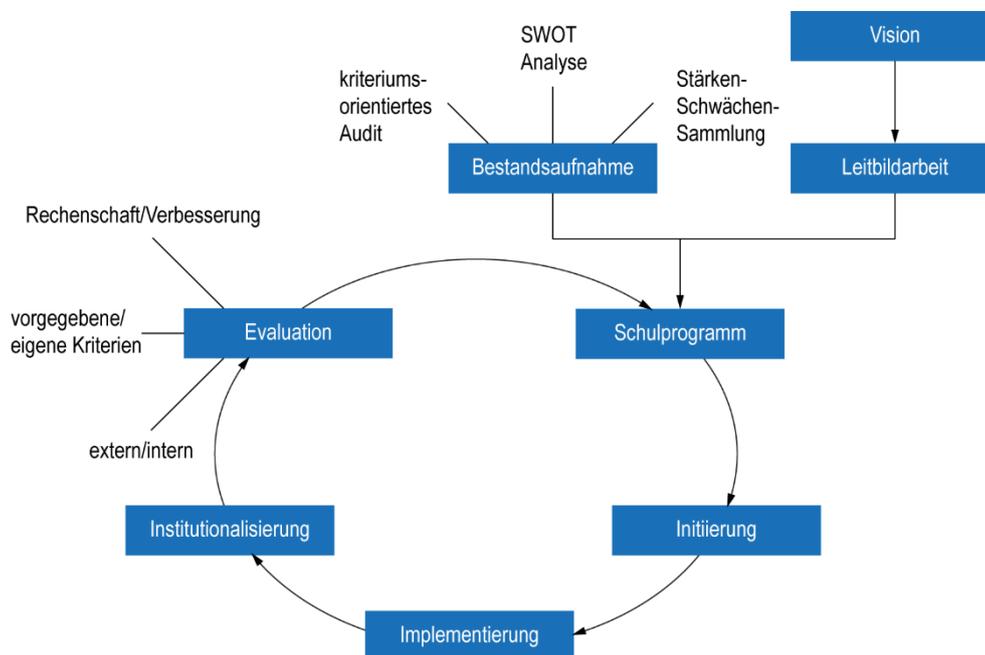


Abbildung 2: Phasen der Schulentwicklung in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess (Huber & Schneider 2018)

Nachhaltige Qualitätsentwicklung erfordert eine Balance von Impulsen von unten (bottom up) und oben (top down). Die externe Evaluation steht in diesem Spannungsfeld in einer vermittelnden Position, indem sie sowohl die Schule selbst als auch die Schulaufsicht mit Informationen zu qualitätsrelevanten Aspekten der Schule bedient.

Strategie heißt: vom Nutzen aus denken

Im Mittelpunkt von Qualitätsmanagement muss immer die Frage nach dem Nutzen stehen: Welchen Nutzen hat das, was wir tun, bzw. haben die Maßnahmen für die Förderung und die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen?

Die Ideen für solche Maßnahmen sind an jeder Einzelschule sicher vielfältig. Ihnen stehen stets unterschiedliche Kontextbedingungen mit jeweils eigenen Realisierbarkeiten gegenüber. Vor diesem Hintergrund ist es die Aufgabe von pädagogischen Führungskräften, allen voran der Schulleitung, aber auch allen anderen Schulgestalterinnen und Schulgestaltern, in ihrem jeweiligen Verantwortungs- und Aufgabenbereich Handlungsmöglichkeiten auszuloten und Lösungen zu entwickeln – Bewährtes zu bewahren, die bisherige Praxis zu optimieren und neue Praxis zu innovieren. Es braucht dabei eine auf die jeweilige Schule zugeschnittene Strategie, damit die Maßnahmen nicht unverbunden und ohne gegenseitige Bezüge nebeneinanderstehen, sowie eine Balance, damit letztlich auch Machbarkeiten und Akzeptanz der

Maßnahmen gewährleistet sind. Evaluation, Zielvereinbarungen, Teamentwicklung, Steuergruppen usw. sind letztlich Techniken, Verfahren, (Hilfs-)Mittel, die einem konkreten Zweck dienen.

Aufbauend auf diesen Überlegungen schlägt Mintrop (2016 a, b) das Konzept der designbasierten Schulentwicklung vor: „Eine solche Konzeption von Schulentwicklung würde Planung, Leistungstransparenz und evidenzbasierte Unterrichts- oder Organisationsdesigns so miteinander verbinden, dass die Bedürfnisse der Lernenden und Lehrenden vor Ort im Zentrum stehen und schulinternes Problemlösen mit externen Partnern in Netzwerken verknüpft wird.“ (Mintrop 2016a, S. 399)

Strategie heißt auch: kontextuale Integration, Balance und Abfolgelogik

In der Qualitätsentwicklung geht es auch darum, die vielen Ansprüche, Erwartungen und Ideale auszuloten und in Einklang zu bringen – zum einen die Ansprüche an sich selbst als Pädagog*in bzw. pädagogische Führungskraft aufgrund der eigenen Professionalität und aller dort angesiedelter Aspirationsniveaus, zum anderen existieren aber auch mannigfaltige Erwartungen an weitere Akteure, die Lernenden, deren Eltern, die Partner im Bildungsprozess, aber auch Ansprüche an Verwaltung und Aufsicht, an Politik und andere gesellschaftliche Akteur*innen. Diese Ansprüche, Erwartungen und Ideale sind nicht nur vielfältig, sondern sie widersprechen sich teilweise sogar. Deshalb sind differenzierte Analyse, Ambiguitätstoleranz und Komplexitätsaffinität sowie systematisches Handeln nötig, um je nach Passung und Kontext die zielführendste Strategie auszuhandeln, indem Bewährtes bewahrt, die bisherige Praxis optimiert und neue Praxis innoviert wird (vgl. Abb. 1).

Je nach Organisation sind zudem bezüglich der Ressourcierung von Schulentwicklungsanstrengungen unterschiedliche Gewichtungen vorzunehmen. Eine sehr erfolgreiche Schule, in der in den letzten Jahren viel erreicht wurde, wird ihren Fokus in den Anstrengungen auf die Nachhaltigkeit legen und damit auf das Bewahren und nur gut dosiert innovieren. Eine Schule, die aufgrund von ungünstigen Entwicklungen in schwieriger Lage ist, wird einen Schwerpunkt auf Innovation setzen müssen. Unterschiedliche Gewichtungen führen dann zu unterschiedlichen Strategien (vgl. Abb. 3).



Abbildung 3: Unterschiedliche Gewichtungen in der Schulentwicklung

Diese Triade lässt sich auch als Dreischritt im Rahmen eines Entwicklungsprozesses verstehen, zunächst die Innovation, gefolgt von der Optimierung und dann die Verstetigung im Sinne einer nachhaltigen Wirksamkeit (vgl. Abb. 4).

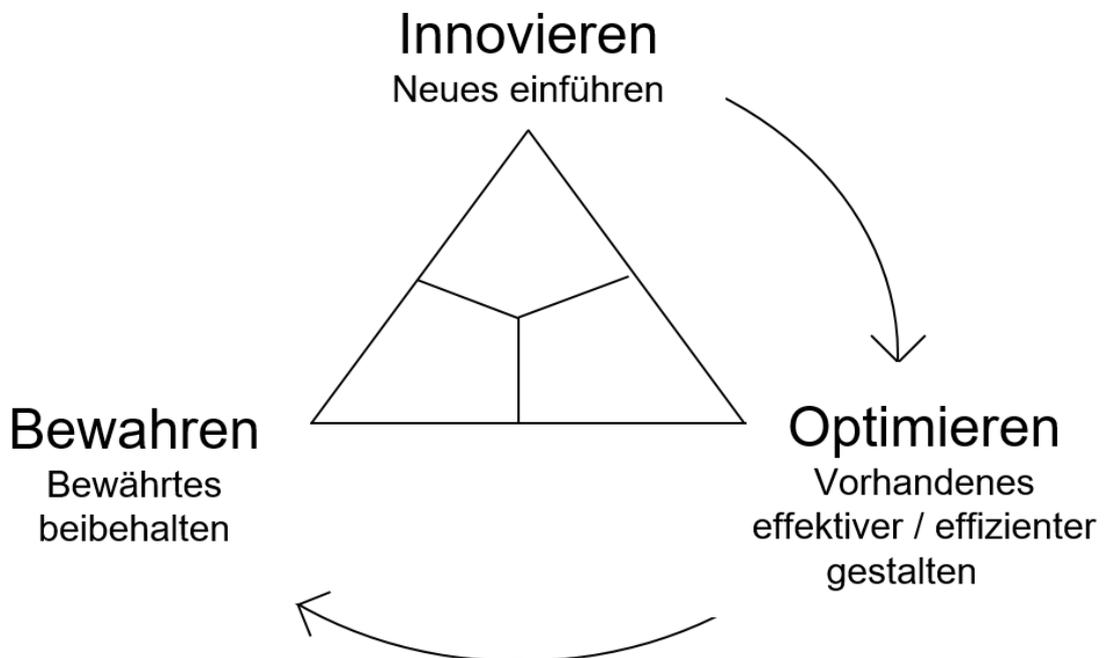


Abbildung 4: Integration der drei Aspekte Bewahren, Optimieren, Innovieren

Qualitätsentwicklung als Gestaltungsaufgabe verantwortungsvoll handelnder Akteur*innen

Qualitätsentwicklung bleibt ohne Verantwortungsübernahme für Bildung – für die Akteur*innen, Prozesse und Ergebnisse – eine leere Hülle. Im Sinne einer systemischen, kohärenten und wertorientierten Qualitätsentwicklung und Professionalisierung an Schulen gilt es, in einer Responsible Leadership mit allen Beteiligten gemeinsame Entwicklungsziele abzustimmen, die einen von allen gelebten Wertekanon einschließen. Unserer Auffassung nach sind es folgende Merkmale, die ein Responsible Leadership im schulischen Kontext auszeichnen:

Professionelles Handeln

Verantwortungsvoll Führende zeichnen sich durch eine hohe Reflexion ihrer Handlungskompetenz aus. Sie erweitern ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, richten ihre Motivation auf die in ihrem Gestaltungsraum anstehenden Anforderungen aus. Sie reflektieren ihre Handlungsoptionen hinsichtlich situativer Stimmigkeit und funktionaler Passung. Dazu gehört auch, besonders in Kontexten mit großen Herausforderungen, ein profundes und persistentes Handeln.

Analytisches Handeln

Verantwortungsvoll Führende nehmen eine umsichtige und sorgsame Analyse des zu beurteilenden Gegenstands bzw. der zu beurteilenden Situation vor, der eine kritische, kriteriengeleitete und sachliche Beurteilung folgt. Sie bewältigen in der Analyse ein großes Ausmaß an Komplexität.

Moralisches Handeln

Verantwortungsvoll Führende haben Mut, wertende Positionen und eine wertebasierte Haltung einzunehmen. Sie sind in der Lage, diese Positionen – wann und wo immer angebracht – der Sache verpflichtet zu vertreten. Sie erkennen auch andere Positionen und Haltungen, mit denen sie konfrontiert sind, an und gehen mit ihnen der Sache verpflichtet angemessen um. Ihr moralisches Handeln fußt auf einem Wertekodex, der sowohl selbstreflexiv entwickelt als auch innerhalb der Organisation immer wieder neu ausgehandelt und justiert wird.

Kooperatives, transformatives und sinnstiftendes/-kommunizierendes Handeln

Verantwortungsvoll Führende handeln kooperativ. Sie beziehen relevante Akteur*innen und Akteursgruppen in ihr Handeln und ihre Entscheidungen mit ein. Ihre Führung basiert dabei auf wechselseitigem Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen ihnen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Transformative Leadership achtet auf diese Interaktionsqualitäten in besonderer Weise.

Wichtig dabei sind die Bereitschaft und das Engagement aller Beteiligten, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Auch das Finden

einer gemeinsamen Sprache und die Einigung auf gemeinsame Ziele sind zentrale Gelingensbedingungen. Sinn kann durch entsprechende Kommunikation erarbeitet und umgesetzt werden, das Nutzen-Aufwand-Verhältnis spielt in kognitiven Bewertungsprozessen eine große Rolle.

Handeln als Modell

Verantwortungsvoll Führende bleiben auch in ihrer auf Leitung ausgerichteten Funktion pädagogischen Werten wie Mündigkeit, Anerkennung, Selbsttätigkeit oder Kooperation verpflichtet. Ihr Führungshandeln ist damit auch Modell dafür, wozu die Schule erziehen will (vgl. Rosenbusch, 2005), das heißt, pädagogisch Führende – begriffen als Responsible Leaders – gestalten einen anschaulichen und modellhaften Erfahrungsraum für alle Beteiligten, in dem pädagogische Zielvorstellungen zum Nutzen der Organisation und des*der Einzelnen verwirklicht werden können.

Das Konzept von Responsible Leadership ist also die Umsetzung einer wertebasierten kooperativen Führung mit Modellfunktion, ausgerichtet an der Zieltätigkeit von Schule, nämlich Bildung als Prozess und Produkt.

Entscheidend ist, dass das Qualitätsmanagement von der Schulleitung und dem Kollegium als genuine Gestaltungsaufgabe erlebt wird, deren Ziel über die Professionalisierung und Professionalität es letztlich ist, Kinder und Jugendliche bestmöglich in ihrer Bildung zu fördern.

Literaturverzeichnis

Arnold, E., Bastian, J. & Reh, S. (2004). Spannungsfelder der Schulprogrammarbeit – Akzeptanzprobleme eines neuen Entwicklungsinstruments. In H.G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 44–60). Weinheim: Juventa.

Huber, S. G. (2019). Zerreißprobe oder klare Strategie? *b:sl Beruf Schulleitung* 4, 14. Jahrgang, S. 13–16.

Huber, S. G. & Schneider, N. (2018). Qualitätsmanagement und Controlling – Modelle und Verfahren im Überblick. In C. Martin & A. Zurwehne (Hrsg.), *Das große Handbuch Qualitätsmanagement in der Schule* (S. 119–191). Köln: Wolters Kluwer.

Huber, S. G., Hader-Popp, S. & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule: Basiswissen Schulmanagement* (Reihe »BildungsWissen Lehramt«). Weinheim und Basel: Beltz.

Mintrop, R. (2016a). Konzepte der organisationalen und designbasierten Schulentwicklung im US-amerikanischen Kontext. *DDS – Die Deutsche Schule* 108/4, 399–411, online abrufbar über https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102060&uid=frei, Stand vom 29.7.2019.

Mintrop, R. (2016b). *Design-Based School Improvement. A Practical Guide for Education Leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Reese, M. (2005). Qualitätsmanagement für Schulen. Worin besteht der Nutzen? In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (20.21). München: Wolters Kluwer.

Rolff, H.-G. (2011). *Qualität mit System. Arbeitsbuch für Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement*. Köln: LinkLuchterhand.

Rosenbusch, H. S. (2005). Können, dürfen, müssen Schulleiterinnen und Schulleiter Vorbilder für die Lehrkräfte ihrer Schule sein? In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (41.11). München: Wolters Kluwer.

Schratz, M. (2011). Leitbild und Schulprogramm. In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Carl Link, 3. Auflage.

Autor

Stephan Gerhard Huber, Prof. Dr.

Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der Pädagogischen Hochschule Zug, Gastprofessor an der JKU in Linz und Dozent an den PHs OÖ, NÖ, LU, SZ, ZH, WG sowie Adjunct Professor am Institute for Education Research der Griffith University in Brisbane sowie Senior Research Fellow an der Education University of Hong Kong. Er leitet das Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und die Schweiz (www.Schul-Barometer.net), die World School Leadership Study, den Young Adult Survey Switzerland (www.chx.ch/YASS) und das World Education Leadership Symposium (WELS.EduLead.net).

Kontakt: stephan.huber@phzg.ch

Anmerkung der Redaktion

Die Redaktion dankt Stephan Gerhard Huber, verweist jedoch darauf, dass es sich um eine Zweitveröffentlichung handelt. Erstveröffentlichung in der Verbandszeitschrift des Allgemeinen Schulleitungsverbandes Deutschland *b:sl – Beruf Schulleitung* 4/2019, S. 13–16.

Barbara Urban

Reformpädagogische Volksschule Karl Löwe Gasse, Wien

Donauwelle PLUS

Internationale Kooperation und Vernetzung als Chancengeber

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a42>

Die Stärkung der Zusammenarbeit innerhalb einer Schulgemeinschaft, in einer Region und innerhalb einer Gruppierung von thematisch verbundenen Bildungseinrichtungen, und die (Weiter-)Entwicklung von fachbezogenen Kompetenzen treffen im Feld der internationalen Kooperation mittels des Angebots von Erasmus+ auf fruchtbaren Boden. Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Chance der Teilhabe und Wissenserweiterung für Lehrpersonen über die Grenzen Österreichs hinaus mittels Erfahrungen, Vernetzungen und Prozessen im Rahmen des Projektes „Donauwelle PLUS“. Nachfolgende Darstellung gibt einen Einblick in die durchlaufenen Stationen des konzipierten Prozesses. Der Fokus wird zudem auf optionale ergänzende Arbeitsphasen zur Einbindung von Erkenntnissen in den schulischen Alltag gelegt. Die Ausführungen sollen Mut machen, das Interesse und die Neugierde wecken sowie die Qualitätssteigerung für das nationale Bildungssystem durch den „Blick über den Tellerrand“ veranschaulichen.

Erasmus, Wissenserweiterung, Innovation, Steuerungselemente

„Mut steht am Anfang des Handelns, Glück am Ende.“
Demokrit

Schulische Führungskräfte müssen im Schulalltag immer wieder Alternativen und Antriebsmechanismen für Weiterentwicklung und Stärkung der Vielfalt des Standortes einbinden. Dieser Artikel zeigt anhand des Erasmus+-Projektes „Donauwelle PLUS“ einen exemplarischen Weg auf.

Gestaltung und Steuerung mittels des Programms Erasmus+ Schulbildung (KA1)

Schulischen Führungskräften stehen unterschiedliche Steuerungselemente zur Verfügung. Wertschätzung, Stärkenorientierung, Toleranz, gelebte Teilhabe und ehrliche Dialogbereitschaft sind in diesem Zusammenhang für die Erweiterung und/oder den Wechsel der Perspektiven von Lehrpersonen unverzichtbar. Dabei eröffnen Erasmus+-Projekte eine einzigartige Chance, um Partnerschaften mit Institutionen im europäischen Raum einzugehen. Die Studie *Erasmus+ staff mobility comparative data analysis* (Lam & Ferencz, 2021) hebt als Hauptmotivation der an Projekten teilnehmenden Personen die positiven Auswirkungen der Vernetzung und das Kennenlernen bewährter Verfahren im Ausland für die persönliche und berufliche Entwicklung hervor (S. 38). Der Austausch von Kenntnissen und Fähigkeiten im Rahmen der Erasmus+-Personalmobilität wurde durch die erhobenen Daten ebenfalls als positive Auswirkung auf die Lehre und das Lernen bestätigt (S. 39).

Der Begriff Schulentwicklung impliziert den Anspruch auf Erneuerung, Modernisierung, Gestaltung, Adaptierung und geht einher mit der Entwicklung von Prozessen und Strukturen (Muftić 2012, S. 62–70). Die Gestaltung erfolgt bewusst, systematisch und unter Einbeziehung der „Schule als Ganzes“ (Fuchs 2017, S. 19). Innovative pädagogische Konzepte und das Bestreben, jede Schülerin und jeden Schüler im Einklang mit den individuellen Interessen und Stärken zu fördern, sind unverzichtbare Trägersäulen des Schulalltags. In diesem Kontext stellen Fortbildungen, Vernetzungen und Kooperationen mit vielfältigen Expertinnen und Experten zwecks Wissenserweiterung einen unerlässlichen Bestandteil dar. Dieser Fokus führte fünf zertifizierte Wiener Begabungssiegelschulen¹ und das Begabungsförderungszentrum der Bildungsdirektion für Wien zur Umsetzung des Erasmus+-Projektes im Bereich Schulbildung unter dem Titel „Donauwelle PLUS“. Die Laufzeit des Projektes war ursprünglich für den Zeitraum 1. September 2018 bis 31. August 2020 vorgesehen, wurde allerdings bedingt durch die Covid-Pandemie um ein Kalenderjahr verlängert.

Vereinbarte Zielsetzung des Erasmus+-Projektes war die Auseinandersetzung mit Umsetzungsmöglichkeiten der Begabungsförderung in ausgewählten Schulen in Deutschland, in den Städten Berlin und Hamburg (siehe Abbildung 1). Bedingt durch die Pandemie musste die Mobilität nach Hamburg letzten Endes im April 2021 mittels Vernetzung im virtuellen Raum erfolgen.

Um den Grundsätzen der begabungsfördernden Ausrichtung des Unterrichts im Sinne der Differenzierung und Individualisierung noch besser entsprechen zu können, bedarf es des Einblicks in erfolgreiche Lehr- und Lernarrangements im internationalen Kontext. Der damit einhergehende Austausch über Realisierungsmöglichkeiten zur Thematik des begabungsfördernden Schulsettings ist eine Notwendigkeit der Schulentwicklung. Entwicklungsfördernde und lernunterstützende Umgebungen sollen geschaffen und im Sinne der Chancengerechtig-

keit an einer hohen Zahl an Standorten (in Wien) implementiert werden. Ergänzend ermöglichte die Teilnahme an internationalen Fortbildungen in Münster, Passau und München (siehe Abbildung 1) zum Themenfeld der Begabungsförderung eine Wissenserweiterung basierend auf dem Input von weltweit anerkannten Expert*innen. Diese Zugänge wurden mittels der durchgeführten Mobilitäten (siehe Abbildung 2) eröffnet. Begleitende Prozesse in Form von schulübergreifenden Fortbildungen, pädagogischen Konferenzen, digitalen Meetings, Kooperationen über Plattformen und vernetzenden Expert*innen-Runden bewerkstelligten Vertiefung, Auseinandersetzung und Implementierung im Kontext der Begabungsförderung in Wien.



Legende: → internationale Fortbildungen; → Job-Shadowing

Abbildung 1: Donauwelle PLUS, geographische Darstellung der Mobilitäten im Rahmen des Programms Erasmus+ Schulbildung (KA1) (eigene Darstellung)



Abbildung 2: Donauwelle PLUS, zeitliche Darstellung der Mobilitäten (eigene Darstellung)

Stationen des Wissensmanagements im Erasmus-Prozess

Nachfolgende kurze Darstellung erlaubt einen kleinen Einblick in die erfolgten Schwerpunktsetzungen im Rahmen des Job-Shadowings und der Teilnahme an internationalen Fortbildungsformaten. Die vielfältigen Aktivitäten während der Mobilitäten und die ergänzenden Arbeitsphasen in Wien gingen mit begleitenden Reflexionen und Evaluationen Hand in Hand. Bei Erhebung und Auswertung der Daten wurden die dargestellten Schritte berücksichtigt (siehe Abbildung 3).



Abbildung 3: Darstellung der Schritte im Evaluationsprozess (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin, 2017, S. 22)

Die Ermöglichung des laufenden Lernens aller Akteur*innen konnte mittels der erlangten Einsichten, gepaart mit Vernetzungstreffen, Diskussionen, Adaptierungen von Standortkonzepten und Festlegung von Perspektiven der Weiterentwicklung realisiert werden.

Bildungskongress Münster

„Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit für alle!“ – so lautete der Titel des 6. Münsterschen Bildungskongresses². Das Programm umfasste Beiträge aus Wissenschaft, Forschung und Praxis. In den Haupt- und Parallelvorträgen wurden allgemeine und theoretische Aspekte aufgegriffen und diskutiert. Etwa 150 Expert*innen setzten sich mit spezifischen Themenbereichen auseinander. Im Rahmen dieser Veranstaltung fand auch ein Treffen der Initiative „Leistung macht Schule“ (LEMAS) statt.

Die Teilnehmer*innen aus Wien besuchten folgende exemplarische Vorträge und setzten den inhaltlichen Dialog anschließend auch in Wien an den jeweiligen Bildungseinrichtungen fort:

- Talentförderung und Bildungsgerechtigkeit im Kontext der PISA-Befunde / Prof. Andreas Schleicher
- Referenzrahmen Schulqualität NRW – Begleitung, Unterstützung & Impulsgebung für Schulentwicklungsprozesse / Dr. Saskia Koltermann
- Brains wired differently: Understanding the twice-exceptional Learner / Prof. Susan Baum
- Bildung in Deutschland vor neuen Herausforderungen – Intrapersonaler Bereich / Dr. Julian Nida-Rümelin
- Mit der richtigen „Haltung“ klappt’s auch mit der Begabungsförderung!?! / Prof. Dr. Claudia Solzbacher
- Von Neuromythen zu evidenzbasierter Begabungsförderung / Prof. Dr. Roland Grabner
- Wie kann die Förderung Hochbegabter im Unterricht einer Regelklasse gelingen? / Prof. Dr. Miriam Vock

Job-Shadowing Berlin

In der ersten Aprilwoche 2019 öffneten sich an drei Schulstandorten in Berlin die Tore für das Job-Shadowing der Pädagog*innen aus Wien. Einblicke in das Unterrichtsgeschehen und der fachliche Austausch erfolgten an der Franz-Marc-Grundschule, der Anna-Lindh-Schule und der Carl-Craemer Grundschule. Als ergänzendes Instrument im Prozess des Job-Shadowings fand eine Dokumentenanalyse (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 241–323) der abrufbaren Mitschriften der Teilnehmer*innen statt (siehe Abbildung 4).

Der Aufenthalt in der geschichtsträchtigen Stadt wurde auch für den Besuch des Berliner Zentrums für Kinder- und Jugendliteratur *LesArt* genutzt. Vielfältige literarische Stationenreisen wecken in dieser beeindruckenden Institution die Neugierde auf Literatur bei heranwachsenden Leser*innen. Fortbildungsformate für das pädagogische Personal gehören ebenfalls zu dem weitreichenden Angebot der Einrichtung.

Mobilität Berlin / 2.4. – 6.4.2019



Job-Shadowing Anna-Lindh-Schule / 3.4.2019

Bereich	Nr.	Fragestellung
Gebäude / Raum / Architektur	1	Lässt die Raumgestaltung / vorbereitete Umgebung begabungsfördernde Organisationsformen erkennen?
	2	Steht die Architektur im Dialog mit der Umgebung, mit der Landschaft, mit dem umliegenden Stadtgebiet?
	3	Unter pädagogischer Architektur ist die Pädagogik zu verstehen, die sich die Räume, in und mit denen sie arbeitet, zu eigen macht und sie einbezieht. Ist dies an dem Schulstandort der Fall? Wodurch ist dies bemerkbar?
Organisations- struktur	4	Wie ist die Ebene der Schulleitung organisiert? Ist ein Sekretariat / administrative Unterstützung vorhanden?
	5	Ist ein Teilbereich der Finanzen Agenda der schulautonomen Verwaltung? Welche Verwendungsbereiche sind in diesem Fall vorgegeben bzw. nach autonomen Bedürfnissen flexibel einsetzbar?
	6	Wie viele Lehrer/innen betreuen eine Klasse? Werden Stärken / Interessen / Ausbildungen der Lehrpersonen in der Organisationsstruktur berücksichtigt?
	7	Gibt es Hausaufgaben? Wer ist für die Lernbetreuung verantwortlich?
Unterricht	8	Wie ist die Rhythmisierung des schulischen Alltages / des Unterrichts gestaltet?
	9	Sind Enrichmentangebote implementiert - während der Unterrichtszeit bzw. als zusätzliche Angebote?
	10	Welche Formen der Feedback-Kultur sind im Schulalltag vertreten?
Akteurinnen & Akteure / Personal	11	Wie erfolgt die Auswahl / Zuteilung / Anstellung von Lehrpersonen?
	12	Wer hat die Verantwortung und wie erfolgt die Auswahl von Fortbildungsformaten für einzelne Lehrpersonen bzw. für den Entwicklungsprozess an dem Standort?
	13	Welche Zusatzqualifikationen - im Sinne der Begabungsförderung - haben Lehrpersonen bzw. können diese nutzen?
	14	Sind Kooperationen mit vielfältigen Expert/innen und / oder Institutionen im schulischen Alltag verankert?

Aufzeichnungen zum Job-Shadowing	Zuordnung der Textstellen zu Nr.
Der Standort hat pro SJ € zur Verfügung. <u>Von dieser Summe können auch Honorare für außerschulische Kulturagent/innen beglichen werden.</u>	5

Abbildung 4: Job-Shadowing Berlin, Vorlage Dokumentenanalyse (eigene Darstellung)

Einige Projekte an den gastgebenden Einrichtungen wurden mit zusätzlichem Interesse wahrgenommen:

- „Brotzeit“ ... Gefördert von LIDL; Senior*innen bereiten ab 6:00 Uhr das Frühstück vor; die Kinder können ab 7:30 Uhr ohne Anmeldung zum Frühstück kommen.
- Die Schüler*innen haben zweimal pro Tag eine Hofpause. Dabei gibt es „Konfliktlotsen“. Für die darin ausgebildeten Schüler*innen der 5. und 6. Schulstufe gibt es einen eigenen „Dienstplan“.
- „Rucksackprojekt“ ... Eltern, die gut Deutsch sprechen, erhalten Honorarverträge (ca. sechs Stunden/Woche) und sprechen mit Eltern mit anderen Erstsprachen und coachen diese (vorher: Ausbildung der Coaches).
- „Bauwagenprojekt“ ... Die Schule hat einen Bauwagen angemietet und daraus ein Forscherlabor gemacht.
- „Architekturgruppe“ ... Ein Ideenworkshop mit den Lernenden: Was braucht ihr, damit ihr euch wohlfühlt? Architekt*innen planen mit Schüler*innen Möbel, welche diese dann selbst bauen.

Bildungskreistagung Passau & München

Die Verortung der Bildungskreistagung an unterschiedlichen Institutionen erlaubte einen vielfältigen Einblick in die Gestaltungsvariationen von begabungsfördernden Umsetzungen. An der Städtischen Willy-Brandt-Gesamtschule (WBG) in München wird seit Anfang der 1970er-Jahre nach den Prinzipien der Ganztags-Gesamtschule – alle lernen so lange wie möglich gemeinsam – gearbeitet. Schrittweise wachsen die Schüler*innen in die für sie am besten geeignete Schulart (Mittelschule, Realschule oder Gymnasium) hinein. Ab der 6. Klasse findet die Förderung durch ein Kurssystem mit unterschiedlichen Lernniveaus statt. Das Münchner Lernhauskonzept³ kommt an der Bildungseinrichtung zur Umsetzung.

Das umfassende Programm beinhaltete auch den Bereich Technik und führte die interessierten Lehrenden in die Wissenswerkstatt in Passau⁴ (<https://www.wiwe-pa.de/>), welchen Kindern und Jugendlichen das Erleben von Phänomenen aus Naturwissenschaft und Technik sowie spannende Versuche und Projekte bietet. Darüber hinaus wird das erworbene Wissen durch handwerkliche Arbeiten in echte Produkte umgesetzt. In Experimenten, durch den ei-

genhändigen Bau von Produkten oder im Austausch mit Profis aus erfolgreichen Unternehmen der Region wird erlebbar, was man selbst mit der „richtigen Technik“ erreichen kann. Die Wissenswerkstatt ist eine ideale Ergänzung des Lehrplans der Schule praktische Inhalte betreffend. In der Wortwolke Wissenswerkstatt (siehe Abbildung 5) sind einige Flashlights zu der Institution festgehalten.



Abbildung 5: Wortwolke Wissenswerkstatt Passau (eigene Darstellung)

Abschließend führte uns ein Schwerpunkt der Veranstaltung noch in die Mathematik-Lernwerkstatt der Universität Passau. Hier können Besucher*innen mit mathematischen Materialien und Phänomenen aus dem Alltag experimentieren. Im Mathematikunterricht der Grundschule gilt es, gemeinsam Besonderes aufzuspüren. Durch Beobachtung der Schüler*innen im Unterricht kommt die Lehrkraft zur Analyse und passgenauen Förderung.

Hamburg – Vernetzung im virtuellen Raum

Bedingt durch die Pandemie-Situation konnte die Vernetzung mit vielfältigen begabungsfördernden Institutionen nur mittels Zoom-Meetings erfolgen. Natürlich kann diese Form des Kontaktes die „analoge“ Begegnung nicht ersetzen, allerdings wurde so die Möglichkeit der Teilhabe für eine weit größere Zahl an Lehrenden aus Wien zur Realität.

Den Auftakt machte eine Veranstaltung mit der Max-Brauer-Grundschule (MBS) und dem Schulverbund Blick über den Zaun (BüZ)⁵. Die existente Heterogenität der Lernenden wird hier bewusst bejaht und als Reichtum verstanden, weil gewollte Vielheit mehr und nicht weniger Leistung bringt, wenn sie mit einem positiven Menschenbild und einer konsequenten Individualisierung verknüpft ist.

Im Feld der Schwerpunktsetzung MINT und Digitalisierung gewährten die Meetings mit der Technischen Universität Hamburg/ROBOTIK (TUHH) und der Hackerschool interessante Einblicke. Zielsetzung ist, unabhängig von Geschlecht und Herkunft der Teilnehmer*innen, die digitale Welt verstehen und mitgestalten zu können, einmal programmiert zu haben und sich mit der Kunst der Konstruktion auseinanderzusetzen.

Abschließend hatten wir das Glück der Vernetzung mit der Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB)⁶ in Hamburg. Jan Kwietniewski informierte uns im Rahmen seiner Leitungsagenden der Institution über das umfassende Angebot:

- Formate von Informations- und Beratungsangeboten
- Fortbildungs- und Fachberatungsangebot für Lehrkräfte, schulische Funktionsträger*innen und Bildungseinrichtungen
- Inner- und außerschulische Förderangebote für Schüler*innen
- Fachkräfte für Begabtenförderung (BBF)

Der „Blick über den Tellerrand“ als Chancengeber

Der dreijährige Prozess des Erasmus+-Projektes „Donauwelle PLUS“ war von Intensität, großem Arbeitsaufwand und Herausforderungen geprägt. Belohnt wurden die Mühe und der Einsatz mit einem umfassenden Spektrum an Einblicken, sinnstiftenden Ideen, Dialogen mit Expert*innen, einem Innovationsschub an den teilnehmenden Institutionen aus Wien und der Entstehung neuer Kontakte im Feld des gemeinsamen Interesses. Bezugnehmend auf die schulische Autonomie bieten internationale, durch die EU finanzierte Projekte eine ideale Basis, um den thematisch fokussierten Blick in andere Länder, sozusagen „über den Tellerrand“, zu wagen und zu realisieren. Der Kompetenzerwerb der Lehrenden, Lernenden und Leitenden ist in diesem Zusammenhang vielfältig.

Die eigenverantwortliche Schule benötigt kompetente Pädagog*innen und Führungskräfte mit Selbstbewusstsein. Die Wege einer Schule oder von Standorten der Region sollten sich an den Notwendigkeiten, Interessensfeldern, Schwerpunkten und definierten Zielsetzungen orientieren (Helfberend 2020, S. 181). Begründet durch den gesammelten Erfahrungsschatz stellt für mich die Partizipation an internationalen Projekten einen Chancengeber für die angeführten Rahmenbedingungen im Bildungsbereich dar.

Ziele fokussieren – auf den Prozess einlassen – durchatmen – reflektieren – durchstarten – vernetzen – austauschen – Mut zu Veränderungen beweisen ... All dies spiegelt Stationen im

Erasmus+-Projekt wider. Durch Interesse und unermüdliche Energien ist es gelungen den oftmals schwierigen Weg zu gehen. Neue Projekte sind bereits in Umsetzung und ebenfalls in der aktuellen Einreichungsphase bei der Nationalagentur OeAD in Begutachtung.

Literaturverzeichnis

- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.
- Fuchs, M. (2017). *Kulturelle Schulentwicklung*. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Helfberend, A. (2020). Qualitätsmanagement in eigenverantwortlichen Schulen. In S. G. Huber, S. Arnz & T. Klieme (Hrsg.), *Schulaufsicht im Wandel. Rollen und Aufgaben neu denken* (S. 165–182). Stuttgart: Raabe.
- Lam, Q. & Ferencz, I. (2021). *Erasmus+ staff mobility comparative data analysis*. Academic Cooperation Association (ACA): Brussels. https://6kywp25ru3q2da9io37dyvc8-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2021/03/TCA-Report-16-March-2021_FINAL.pdf, Stand vom 21. Mai 2021
- Muftić, A. (2012). *Schulentwicklung. Begriff – Theorie – Definition*. Marburg: Tectum.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin. (2017). *Schule INKLUSIVE Kulturelle Bildung. Praxisleitfaden.*, http://www.schule-inklusive-kulturelle-bildung.eu/wp-content/uploads/2017/08/LF_Kulturelle_Bildung_web.pdf, Stand vom 23. Mai 2021

Anmerkungen

¹ Das Begabungssiegel ist eine Auszeichnung der Bildungsdirektion für Wien in Zusammenarbeit mit dem Begabungsförderungszentrum und wird an Wiener Schulen, welche sich zur Förderung von Begabungen im Schulprofil bekennen und diese in der Unterrichtsgestaltung realisieren, jeweils für drei Jahre verliehen. Für eine neuerliche Anerkennung des Begabungssiegels muss sich die Bildungseinrichtung bewerben und ein Evaluationsverfahren durchlaufen. Die Qualifizierungen der Lehrpersonen durch gezielte Fortbildungen sind in diesem Zusammenhang ebenfalls maßgeblich.

² Der Münstersche Bildungskongress wird vom Internationalen Centrum für Begabungsforschung (IC-BF) der Westfälischen Universität Münster ausgerichtet und kooperiert mit dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW sowie dem Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung.

³ Das Lernhauskonzept gliedert Schule in kleine, überschaubare Einheiten, in der die Jahrgangsstufen zusammengefasst werden – kleine schulische Verbünde innerhalb einer großen Bildungsgemeinschaft. Dabei werden soziale, zeitliche und räumliche Organisation eines Schultages konsequent von den Lernbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgehend fokussiert.

⁴ Auf einer Fläche von ca. 550 Quadratmetern im ehemaligen Postgebäude steht das „Selbermachen“ in der Wissenswerkstatt in Passau im Vordergrund. Eine mechanische Werkstatt mit Metall- und Holzbearbeitungsmaschinen, EDV sowie Labore für Physik, Elektro- und Steuerungstechnik stehen zur Verfügung. Kinder und Jugendliche können dort in selbst durchgeführten Versuchen und spannenden Experimenten technische Phänomene erleben und begreifen.

⁵ Blick über den Zaun (BüZ) ist ein Verbund reformpädagogisch orientierter Schulen, der seit 1989 besteht, um Schulentwicklung „von unten“ zu betreiben (<https://www.blickueberdenzaun.de/>).



⁶ Die Beratungsstelle besondere Begabungen (BbB) ist eine Einrichtung der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung und gehört zum Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Hamburg. Unterstützende Beratungen werden für Schulen, Lehrkräfte, Eltern und Schüler/innen angeboten.

Autorin

Barbara Urban, MEd.

Seit 2012 Schulleiterin der Reformpädagogischen Volksschule Karl Löwe Gasse in 1120 Wien. Mit hohem Engagement widmet sie sich vielfältigsten Kooperationen (national und international) und dem Feld der Kulturellen Bildung in Prozessen des Schulmanagements und der schulischen Weiterentwicklung.

Kontakt: barbara.urban@schule.wien.gv.at

Kerstin Angelika Zechner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Sommer trifft Schulpraxis

Inklusive Einblicke aus der Retrospektive

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a75>

Was passiert, wenn der Sommer auf die Schule trifft? Ein Erfolgsprojekt, das Bildungsnachteilen entgegenwirkt und das seinesgleichen sucht, entsteht in Zeiten einer weltweiten Pandemie. Die Sommerschule 2020 ist gekommen, um zu bleiben. Der sommerliche Expansionskurs bedeutet gleichermaßen die Erweiterung der Schularten wie die Erweiterung der Fächer. Was passiert zudem, wenn die Sommerschule auf die Schulpraxis trifft? Eine kongeniale Freundschaft entsteht, welche die Pädagogisch-praktischen Studien sommerlich qualitativ ergänzt. Über diese besondere Freundschaft, mit dem Fokus auf chancengerechte Bildung, seien im Zuge des Beitrages inklusive Einblicke aus Studierenden-sicht geboten.

Bildung, Sommer, Schule, Schulpraxis

„Einer ist groß, einer ist klein, und du darfst rein ...“¹

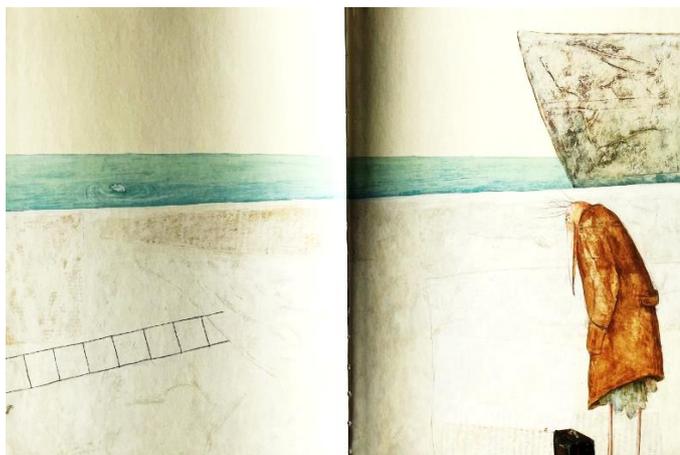


Abbildung 1: Janisch & Bansch 2010 | © Jungbrunnen

Als eindeutiges Erfolgsprojekt expandiert die Sommerschule mit Sommer 2021. Bereits 35.000 Schüler*innen sind heuer für die Sommerschule angemeldet. Insgesamt haben sich 760 Schulstandorte als Sommerschulstandorte für die Durchführung der Sommerschule gemeldet. Deutsch als Unterrichtssprache steht noch immer im Fokus des Sommerschulgeschehens, jedoch wird in der Sommerschule 2021 auch Mathematik projektorientiert unterrichtet sowie in der Volksschule auch Sachunterricht. Freiwillig und kostenlos stellt sich die Sommerschule abermals vor und fließt positiv in die Mitarbeitsnote ein.

Die Sommerschule findet in den letzten beiden Ferienwochen statt: In den östlichen Bundesländern von 23. August bis 3. September, im Westen von 30. August bis 10. September. In der Oberstufe finden die Kurse auch nur eine Woche lang statt.

Der Unterricht in der Sommerschule hebt sich in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I vom ganzjährigen Unterricht ab. Am Beginn steht ein Tag des Kennenlernens, da die Gruppen zumeist heterogen und oft standortübergreifend sind. Der Unterricht verläuft in einem Abwechslungsspiel themenzentriert, lehrerzentriert und projektorientiert. Alternierend gibt es fachlichen und überfachlichen Unterricht. Im Zentrum der Sommerschule steht die Stärkung des Sprachbewusstseins in der Unterrichtssprache Deutsch im Bereich des Lesens, Schreibens, Hörverstehens und Sprechens sowie der Erwerb von mathematischen Grundkompetenzen und sachunterrichtliche Vertiefung. Alle Schüler*innen nehmen an allen Schulfächern im Sinne einer Projektorientierung teil.

Hauptsächlich gestalten Studierende der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen den Sommerschulunterricht. Sie bekommen für ihre Tätigkeit an der Sommerschule 5 ECTS-Anrechnungspunkte sowie eine Materialentschädigung. Zusätzlich unterrichten auch Lehrkräfte auf freiwilliger Basis, und Buddies unterstützen an den Sommerschulen. Diese Schüler*innen der Oberstufen können sich freiwillig für diese Tätigkeit melden. Der Einsatz der Schulleitungen und der pädagogischen Teams vor Ort macht die Sommerschule erst möglich, neben dem engagierten Einsatz der Studierenden!

„Eine bleibt stehen, einer geht vorbei, schon sind wir zwei.“

Seitens der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich nehmen an der diesjährigen Sommerschule 2021 über 150 Studierende teil, darunter die beiden Studierenden Sonja Reisinger und Daniel Osztovcics. Bereits im Rahmen der Sommerschule 2020 waren die genannten Studierenden unterrichtend an Sommerschulstandorten tätig. Im Zuge der Pressekonferenz des BMBWF, am 17. Juni 2021, gaben sie inklusive Einblicke in die wahrgenommene Erfahrung der Sommerschule als Schulpraxis mit Mehrwert, die eine wichtige Ergänzung zu den pädagogisch-praktischen Studien darstellt.

Die Sommerschule 2020 hat Daniel Osztovcics an den Sommerschulstandort der Volksschule Berndorf geführt. Die Volksschule Kottlingbrunn wird sein diesjähriger Sommerschulpraxis-

standort sein. Nachfolgend führen leitende Fragen, die auf den Artikel „Sommer macht Schule – Bildung für alle!“ dieser Ausgabe verweisen, durch die Wahrnehmungen der beiden Studierenden.

„Eine sagt Huhn, einer sagt Ei, jetzt sind wir drei.“

Ab drei Kindern und Jugendlichen ist grundsätzlich von einer Gruppe zu sprechen. Im Kontext der Sommerschule wird auf Gruppengrößen von acht bis zwölf Lernenden geachtet. Dabei steht Individualisierung und Differenzierung auf der sommerschulischen Tagesordnung, da die Zielgruppe ein höchstmögliches Maß an Heterogenität aufweist. Bundesminister Heinz Faßmann verwies im Zuge der Pressekonferenz u.a. auch auf die Teilnahme von 600 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Wie wird Individualisierung und Differenzierung wahrgenommen?

Wir Studierende übernehmen für zwei Wochen – alleine oder zu zweit im Tandem – die komplette Verantwortung für eine ganze Gruppe – zugegeben eine sehr heterogene Gruppe, zumindest war es bei mir letztes Jahr so. Es sind nicht nur unterschiedliche Schulstufen dabei, sondern auch in derselben Altersstufe unterschiedliche Leistungsniveaus: einerseits Kinder, die noch Probleme bei der Wort-Bild-Zuordnung haben, andererseits Kinder, die ganze Sätze fehlerfrei sprechen und schreiben können. Du hast in der Sommerschule wirklich die Möglichkeit, die Kinder individuell zu fördern und vor allem auch gezielt zu fördern.

„Einer spielt Flöte, einer Klavier, da sind wir vier.“

Im Rahmen der Sommerschule im Bereich der Primarstufe können die Lerngruppen heterogen aus allen vier Schulstufen zusammengesetzt sein.

„Einer läuft barfuß, die andre braucht Strümpf, gleich sind wir fünf.“

Wird die Vorschulstufe mitgerechnet, so ergibt sich die Vielfalt von eigentlich fünf Schulstufen, die im Rahmen der Sommerschule miteinander lernen.

„Eine liebt Eis, eine nur Keks, und wir sind sechs.“

Der projektorientierte Unterricht, der mit Lernen konnotiert sein soll, sich jedoch vom ganzjährigen Fächerkanon abheben darf, kann aus mehreren kleinen Projekten bestehen, die unter einem übergeordneten Thema zusammengeführt werden.

Welche Praxiserfahrung stellt der Ergänzungsunterricht im Sinne eines projektorientierten Unterrichts dar?

Man kann viel Praxiserfahrung sammeln, kreativ sein, ein Projekt planen, Verantwortung übernehmen und eine Gruppe zwei Wochen lang intensiv begleiten. Das Ganze ist projektorientiert.

entiert und soll den Schülerinnen und Schülern einen guten Start in das neue Schuljahr ermöglichen. Es hat mir sehr viel Spaß gemacht, die Kinder auf das nächste Schuljahr vorzubereiten. Anhand einer Projektmappe, die sich aus den Arbeitsblättern und erarbeiteten Materialien ergab, die sich im Laufe der zwei Wochen ansammelten, versuchten wir die Nachhaltigkeit der Sommerschule zu sichern.

„Einer ging fort, ein anderer ist geblieben, nun sind wir sieben.“

Natürlich wären sieben Wochen beispielsweise besser als nur zwei, um den Aufholbedarf zu kompensieren, der sich durch die Schulschließungen hinsichtlich des Lernstoffes ergeben hat. Jedoch sind zwei Wochen ein guter Anfang, um auf den Schulstart vorzubereiten.

Wie wird die Lernzeit im Kontext der Dauer der Sommerschule bewertet?

Natürlich kann man in zwei Wochen nicht ein ganzes Schuljahr nachholen, aber man kann wirklich viel weiterbringen in den zwei Wochen. Und ich war erstaunt, wie viel die Kinder am Ende der Sommerschule auch mitgenommen haben. Du hast in der Sommerschule wirklich die Möglichkeit, die Kinder individuell zu fördern und vor allem auch gezielt zu fördern. Die Kinder konnten in diesen zwei Wochen viel lernen und man sah bei der Präsentation am letzten Sommerschultag eine deutliche Verbesserung.

„Einer freut sich auf den Tag, die andre auf die Nacht, schau, wir sind acht.“

Wer hätte das gedacht? Auch Studierende engagieren sich in der unterrichtsfreien Zeit, genannt Ferien, im Sinne eines gesamtgesellschaftlichen Auftrages für Schüler*innen, die von Bildungsnachteilen betroffen sind, und leisten damit einen wichtigen Beitrag, eben diesen entgegenzuwirken.

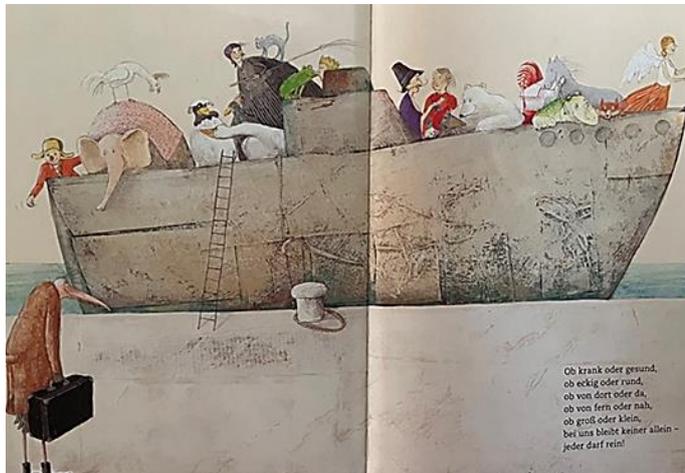
Wie wird Bildungsgerechtigkeit im Sinne von chancengerechter Qualifikation im Kontext der Sommerschule wahrgenommen?

*Es ist nicht nur eine Chance für uns Lehramtsstudent*innen, sondern vor allem für die Schüler*innen. Denn es darf einfach nicht sein, dass es wegen der Pandemie Nachteile für die Schüler*innen gibt.*

Wie wird die Wichtigkeit der Förderung der Unterrichtssprache Deutsch empfunden?

*Die Kinder haben unter Corona sehr gelitten und jetzt heißt es Ärmel hochkrepeln und allen, die Probleme mit der Unterrichtssprache haben, oder die drohen, den Anschluss in der Klasse womöglich zu verlieren, wieder ins Boot zu holen, den Folgen der Schulschließungen entgegenzuwirken und die Schüler*innen bestmöglich auf den Unterricht im nächsten Schuljahr vorzubereiten.*

Wir hatten bereits letztes Jahr – neben dem Schwerpunkt Deutschförderung – auch Mathematik und Sachunterricht dabei – diese Gegenstände werden heuer noch mehr einfließen.



„Ob krank oder gesund,
ob eckig oder rund,
ob von dort oder da,
ob von fern oder nach,
ob groß oder klein,
bei uns bleibt keiner allein –
jeder darf rein!“

(Janisch & Bansch 2010)

Abbildung 2: Janisch & Bansch 2010 | © Jungbrunnen

Nicht nur für die Schüler*innen der Sommerschule stellt die Sommerschule einen Mehrwert dar, sondern auch für die Studierenden, die Resümee ziehen:

Man kann viel Praxiserfahrung sammeln, kreativ sein, ein Projekt planen, Verantwortung übernehmen und eine Gruppe zwei Wochen lang intensiv begleiten.



Abbildung 3: PH NÖ-Studierende Sonja Reisinger: „Ich freue mich auch dieses Jahr wieder sehr auf die Sommerschule und die Schüler*innen, welche ich gemeinsam mit einer Studienkollegin unterrichten werde.“ | Foto: PH NÖ/Zechner

„Eine ist traurig, einer kann sich freuen, das macht schon neun.“

Auch der Sommer 2021 wird vorüberziehen und somit die kommenden neun Wochen Sommerferienzeit. Doch Dank der Bildungsinitiative von Bundesminister Heinz Faßmann können sich alle Protagonist*innen der Sommerschule freuen: „Die Sommerschule ist gekommen, um

zu bleiben“, so BM Faßmann im Zuge der Pressekonferenz, und dies für eine jährlich erweiterte Zielgruppe, in Annäherung an den Buchtitel, der durch diese Einblicke geführt hat: Und du darfst rein! (Janisch & Bansch 2010)



Abbildung 4: Im Rahmen einer Pressekonferenz präsentierten Bildungsminister Heinz Faßmann, Uni Wien-Vizektorin Christa Schnabel, PH-NÖ-Studierender Daniel Osztovics, Buddy Lea-Marie Pautsch und Schülerin Lena Kolarik die Sommerschule 2021. | Foto: BKA

Literaturverzeichnis

BMBWF 2021: Pressekonferenz zur Sommerschule. <https://www.facebook.com/wissensministerium/videos/517431419449011> |, Stand vom 17.06.2021

Fikisz, W. (2021). Presstext zur Pressekonferenz der Sommerschule 2021. https://www.ph-noe.ac.at/no_cache/de/news/news-detail/artikel/sommerschule-studierende-der-ph-noe.html |, Stand vom 19.06.2021

Janisch, H. & Bansch, H. (2010). *Und du darfst rein*. Wien: Jungbrunnen.

Osztovics, D. & Reisinger, S. (2021): Pressekonferenz zur Sommerschule, 17.06.2021.

Rauscher, E. & Zechner, K. A. (2021, im Druck). Sommer und Schule? Sommerschule als Katalysator zur Verflechtung einer scheinbaren Paradoxie. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hg.) (2021). *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule*. Wien: LIT. (Forschungsperspektiven, Sonderband 3).

Anmerkungen

¹ Alle Zitate der Zwischenüberschriften aus: Janisch & Bansch 2010.



Autorin

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

Seit 2017 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Departmentleiterin für Diversität; davor zwei Jahrzehnte im Bereich der Diversität und schulischen Inklusion tätig, u.a. an der KPH Graz.

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

Erwin Rauscher

Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Den Gordischen Knoten zerschlägt nicht das Schwert, sondern die Idee

Ein Ariadne-Faden für die Sommerschule

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a70>

Der amtierende Bundesminister hat mit Idee und Realisierung der Sommerschule den Widerspruch von Unterrichts- und Ferienzeit aufgelöst. Diese Idee zu gestalten braucht die Hilfe der am Standort Verantwortlichen. Der essayhaft und knapp formulierte Gedanke dient als Appell und zugleich Dank im Voraus an die Schulleiter*innen, das Sommerschulgeschehen nicht zu überwachen oder bloß geschehen zu lassen, vielmehr sich einzubringen und zu beteiligen, es mitzugestalten und bewusst mitverantworten.

Sommerschule, Unterrichts- oder Freizeit, Begleitung, Mitverantwortung

Sommer und Schule – ein Widerspruch?

Wer kennt nicht die Vielzahl von Kalendersprüchen und Sprichwörtern, welche den Sommer preisen? Noch im in diesem Jahr viel zu kühlen Mai waren wir alle covid-bedingt „untersommert“, inzwischen gilt es, sich schön mit Sonnenöl einzureiben, damit der Regen besser abläuft, doch selbst der wird im Sommer wärmer. „We need Vitamin Sea!“ Und wir bilden Vitamin D, indem wir faul in der Sonne liegen. Denn im Sommer werden die Tage länger, um mehr Zeit zu haben, Blödsinn zu machen. Der schönste Klang der Welt wird uns das Meeresrauschen, und unser Berufswunsch ist „Strand-Tester“. Nur wer sich vor der Sonne schützen muss, geht arbeiten. Wer sein Gesicht zur Sonne wendet, lässt seinen Schatten hinter sich. Und selbst wenn der Sommer um fünf Kilogramm zu früh gekommen ist, duften Sommernächte immer noch ein wenig Glück, das vier Buchstaben hat: Meer! Da wird das Reisen zur „Sehnsucht nach dem Leben“, das „in Wellen“ kommt, denn es ist die Zeit für Salz auf der Haut.

Und wer kennt nicht die Vielzahl von Kalendersprüchen und Sprichwörtern, welche die Schule kritisieren? Denn „wenn die Schule kein Ort zum Schlafen ist, dann ist das Zuhause kein Ort zum Lernen“ und „lieber eine Stunde Schule als überhaupt keinen Schlaf“. Für andere ist die Schule cool, „nur die Stunden zwischen den Pausen nerven“. Dabei macht die Schule doch nichts, denn man „muss alles selber machen“. Und „Schule bedeutet Gegensätze: Stress, Lernen, Prüfungsangst, Auseinandersetzungen, aber auch: Freunde, Erfahrungen, Wissen und etwas schaffen und sich weiterentwickeln.“ – „Wir sind die Schüler von heute, die in Schulen von gestern mit den mittelalterlichen Methoden von vorgestern auf die Probleme von morgen vorbereitet werden.“ Das wird es zur Extremsportart, „Hausaufgaben (zu) machen, während der Lehrer die Hefte einsammelt.“ „Schulbildung ist kostenlos, in manchen Fällen aber auch umsonst.“ usw.

Tatsächlich wird vielerorts die Schule gegensätzlich konnotiert zu Freude, Spaß, Freizeit und Freiwilligkeit. Die Lebenswelt der Kinder scheint mit der Schule aufgeteilt zu werden – in Pflichten und Freuden, in Frei- und Arbeitszeit. Der Staat zeigt in der Schule sein dunkles Gesicht – er verlangt Leistung und gute Noten fordern Anstrengung ein. Dazu kommt, dass manche Wunscherfüllungshoffnungskinder der elterlichen Biografien, für die das Beste gerade noch gut genug ist, in der Schule einem Mythos der Gleichheit unterworfen werden: Jedes Kind ist eines unter anderen oder gar vielen, mit gleichen Rechten und Pflichten. Ferien dageden mögen anstrengend sein, aber man genießt sie.

Alle Jahre wieder wird mit medial geschürter Emotion über die Länge der Sommerferien diskutiert, über die zu hohe Vielzahl von Nachhilfestunden und -einrichtungen lamentiert und gleichzeitig eingefordert, die Lehrer*innen müssten einen Teil der Ferien nicht nur der eigenen Erholung frönen und der Vorbereitung widmen, sondern auch dafür nutzen, Leistungsdefizite der Schüler*innen zu reduzieren.

Und doch schien bisher Ferienzeit gegenüber der Schulunterrichtszeit tabu und unverflechtbar zu sein, zu verflochten waren die wechselseitigen Vorurteile und partikulären Interessen. Dabei erschienen die Forderungen nach Umgestaltung der Ferienzeit extrem kontrovers und ineinander verknüpft, um sie lösen und eine Änderung herbeiführen zu können.

Der gordische Knoten

Eine seltsam analoge Verknötung und Verflechtung lehrt uns die Geschichte: Als die Phrygier das Orakel befragt haben, um anarchischer Unruhen im Land ein Ende setzen zu können, war es dessen Antwort, einen König zu wählen und dafür jenen Mann zu bestimmen, der ihnen als erster auf dem Weg zum Tempel des Jupiter begegnen würde. Dieser hieß Gordios und kam als Bauer auf einem Ochsenwagen daher. Diesen Karren weihte er nach der Krönung dem Gott Jupiter. Jener Knoten, der das Joch mit der Deichsel verbunden hat, wird als *gordischer Knoten* bezeichnet, der nach dem Orakelspruch demjenigen, der ihn entwirren könnte, das Reich von Asien versprochen hat. Fast 1000 Jahre lang haben viele kluge Köpfe versucht, den verhexten Knoten von König Gordios zu entfesseln. Der Sage nach sei es erst 333 v. Chr.

Alexander dem Großen gelungen, das Rätsel zu lösen – und zwar auf ganz unbürokratische Art in Form eines antiken *just do it*. Bis heute ist ungesichert, ob Alexander den Knoten mit dem Schwert durchgetrennt oder durch schlaues Überlegen aufgelöst hat, indem er den Deichsel-Nagel herauszog.

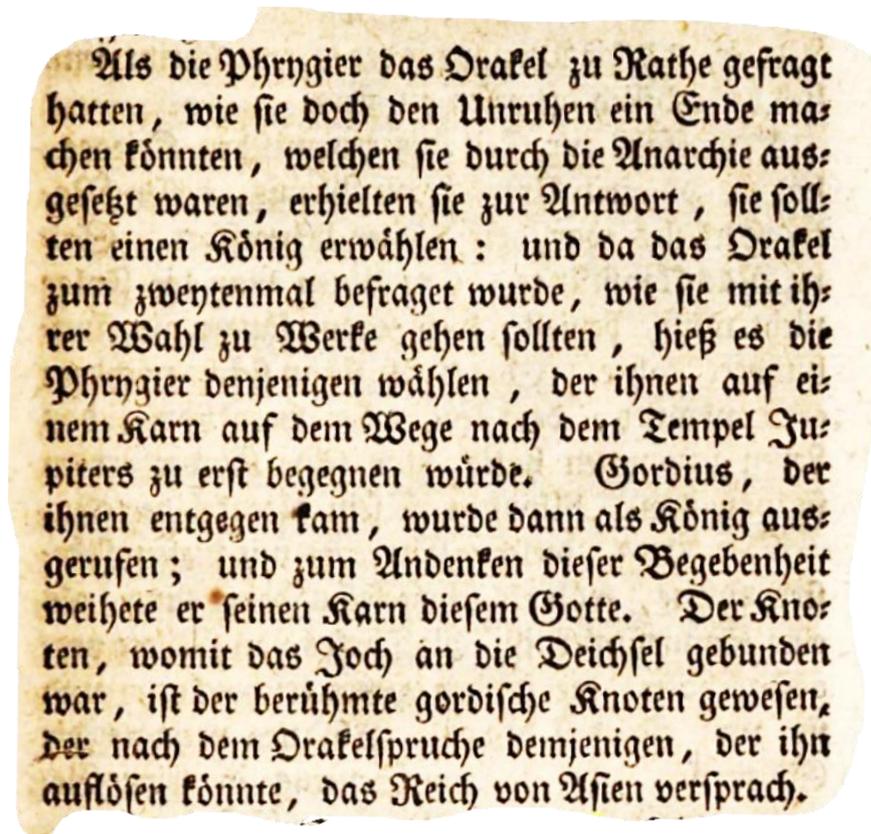


Abbildung 1: Des Herrn Abts von Condillac Geschichte der ältern und neuern Zeiten. Aus dem Französischen übertragen von Johann Christoph von Zabuesnig. Erster Band. Mit Röm. Kaiserl. Allergnädigster Freyheit. Augsburg, bey Matthäus Riegers sel. Söhnen. 1778. S. 151.

Heinz dem Großen, seines Zeichens amtierender österreichischer Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung, ist Ähnliches gelungen, indem er den sprachlichen Widerspruch von *Sommer* und *Schule* überwunden und die *Sommerschule* zu einem Instrument der Bildungsgerechtigkeit und Schulentwicklung umgestaltet hat, das sich nunmehr nach dem Pilotversuch des Vorjahres bereits zu etablieren beginnt, allen Unkenrufen pseudowissenschaftlicher Schulexperten fern der Klassenzimmer zum Trotz, welche die Strategie des Ministers als „nichts anderes als blanker Sozialdarwinismus mühsam verkleistert durch scheinheilige Hilfsangebote“¹ apostrophieren.

Übrigens haben ein Schweizer Biologe und ein polnischer Physiker (in wissenschaftlicher Akribie und nicht mit pseudowissenschaftlicher Überheblichkeit) versucht, dem Rätsel des Knotens auf die Spur zu kommen und sind zu illustren Erkenntnissen gelangt.²

Der Faden der Ariadne

Und wieder gibt uns die griechische Mythologie (wie so oft in Lebensfragen) den Auftrag, als schulführende Personen gelingen zu lassen, was die Politik anbietet und die Gesellschaft einfordert: Als Theseus den Minotaurus (der Vorurteile gegenüber der Schule und ihren Innovationen) töten soll, um den Menschen viele Opfergaben an diesen zu ersparen, übergibt ihm Ariadne, die Tochter des Königs Minos, einen Wollknäuel, mit dessen Hilfe er aus dem kretischen Labyrinth des Minotaurus entkommen konnte.



Abbildung 2: The cretan legend (detail): The battle of Theseus against the minotaur in Daedalus' labyrinth. Vgl. <https://phaidra.univie.ac.at/o:105387>

Es liegt an uns als Schulleiter*innen, wie Theseus den Ariadnefaden der Sommerschule aufzunehmen, um diese gelingen zu lassen. Und dafür braucht es Mut, Dialogbereitschaft und Diskurs. Jene Studierenden, die im Rahmen ihrer Praxissehnsucht diese Aufgabe vor Ort übernehmen, wohl auch, um für ihr späteres Lehrer*insein Erfahrungen zu sammeln, werden es danken. Die beste hochschulische Begleitung und Vorbereitung kommt in der konkreten Situation vor Ort an ihre Grenzen. Aus diesem Grund ist die begleitende Hilfe seitens der Schulleitung unverzichtbar und kann nicht hoch genug wertgeschätzt werden. Denn erst die Verbindung von hochschulisch erworbener Didaktik mit Raum und Zeit, vor allem aber mit den personalen Bedingungen der Menschen vor Ort, in den Rollen von Schülern und Schülerinnen, Eltern und Angehörigen sowie Lehrer*innen aus dem Kollegium der jeweiligen Schule kann das Projekt gelingen oder scheitern lassen, ihm Nachhaltigkeit verleihen und es für das anstehende Schuljahr nutzbar machen.

Denn Schule ist nicht nur ein Gebäude, in das man hinein- und aus dem man hinausgeht, vielmehr ein Geschehen zwischen Menschen in unterschiedlichen Rollen, aber mit denselben Zielen. Und kein universitärer Lehrstuhl kann pädagogisches Ethos und auch Knowhow annähernd vergleichbar bewusstmachen wie die gelebte Erfahrung in Szenarien der Begegnung am Unterrichtsort und Lebensraum.

Den unzähligen Papieren wissenschaftlicher Reflexion und Systematik sei deshalb dieser Appell an die maßgeblich Verantwortlichen vor Ort vorangestellt: Ein Großer hat den gordischen Knoten aus Pflicht und Neigung, aus Müssen und Dürfen, aus Lern- und Freizeit entknüpft. Nehmen Sie bitte den Ariadnefaden auf und entknüpfen Sie den alljährlichen Widerspruch um Ferienzeit und -dauer. Ein *Prosit* der Sommerschule!

Literaturhinweis

Für eine ausführliche Darstellung zur selben Zielsetzung vgl.: Rauscher, E. & Zechner, K. (2021). Sommer und Schule? Sommerschule als Katalysator zur Verflechtung einer scheinbaren Paradoxie. In Kaluza, C., Kulhanek-Wehlend, G., Lauss, G., Majcen, J., Petz, R., Schimek, B., Schnider, A., Severin, S. & Süß-Stepancik, E. (Hg.). *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule*. LIT, Wien 2021 (Forschungsperspektiven, Sonderband 3). ISBN 978-3-643-51070-9.

Anmerkungen

¹ Stefan Hopmann: Sozialdarwinismus als Schulkonzept. In Der STANDARD online, vom 14. 11. 2020.

² Vgl. Näheres in <https://www.wissenschaft.de/technik-digitales/gordischer-knoten-rekonstruiert>, Stand vom 1. Juni 2021

Autor

Erwin Rauscher, Univ.-Prof. HR MMag. DDr.

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

Kontakt: erwin.rauscher@ph-noe.ac.at

Ulrike Haider

Allgemeine Sonderschule, Sieghartskirchen/Ollern

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Durchstarten dank Strukturverlust Potenzialentfaltung in der Sonderschule

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a54>

In der Sonderpädagogik ist seit jeher bekannt, dass Strukturen, Rituale und Rhythmisierung des Unterrichtsalltages Sicherheit, Orientierung und Leistungsbereitschaft ermöglichen. Durch die gesetzlichen Sicherheitsvorgaben im Umgang mit der Corona-Pandemie im Schulsystem wurden diese wertvollen Rahmenbedingungen im vergangenen Schuljahr oftmals durchbrochen oder fielen sogar ganz weg. Dieser Artikel soll einen kurzen Einblick in den Schulalltag an einer kleinen ländlichen Sonderschule im Bezirk Tulln geben, welche die Unterrichtsformen entwickelte, durch die ein Durchstarten dank des Strukturverlustes möglich war. Die dadurch entstandene Flexibilität der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) führte bei ihnen und allen Pädagog*innen zu einer Potenzialentfaltung und neuem Mut.

Sonderpädagogik, Unterrichtsentwicklung, Differenzierung durch Digitalisierung, Potenzialentfaltung

An unserer Sonderschule ist der Unterricht geprägt durch Individualisierung und Differenzierung. Stärkendurchmischte Klassenstrukturen ermöglichen einen Fokus auf jedes einzelne Kind sowie zeitgleich eine Herausforderung in Hinblick auf eine Bildungsgerechtigkeit. Somit sind die Klassenräume unserer Institution gefüllt mit einer Vielzahl von Materialien, die jedem Kind unterschiedliche Möglichkeiten des Lernens bieten, um eine adäquate Lernumgebung für die bestehenden Beeinträchtigungen zu ermöglichen. Diese Strukturen und Rhythmisierungen bieten den Kindern, basierend auf ihrer Beeinträchtigung, die Möglichkeit, dem Unterricht zu folgen und Leistungsbereitschaft zu ermöglichen.

Im Schuljahr 2019/20 wurde der Unterricht am beschriebenen Schulstandort schlagartig auf den Kopf gestellt. Innerhalb kürzester Zeit wurden Holzperlen, Schreibtäfelchen, Legeteppiche und laminierte Lernutensilien im Schrank verstaut, da die Klassenräume plötzlich verwaist waren. Übrig blieben ein Computer und eine „sterile“ Lernumgebung sowie die Frage: „Wie

erreiche ich meine Schüler*innen?“ Doch damit eröffnete sich ein Potenzial, welches ein Jahr später aus dem Unterricht kaum mehr wegzudenken ist.

Die Hauptherausforderung des Unterrichtes während der Pandemie bestand im kontinuierlichen Strukturverlust, da jede Woche neue Veränderungen auf die Kinder einprasselten. So mussten beispielsweise eine Woche lang alle Schüler*innen sowie alle Pädagog*innen einen Mund-Nasen-Schutz im Klassenraum tragen, kurz danach nur die Pädagog*innen und wieder ein paar Schultage später konnten alle wieder frei durchatmen. Der Turnunterricht wurde einmal abgesagt, dann wieder nur outdoor oder indoor, mit oder ohne Maske, in Straßenkleidung oder doch in Turnkleidung, durchgeführt. Jede Woche gestaltete sich neu und mit diesen Veränderungen mussten sich unsere Schüler*innen neben all den privaten Herausforderungen, die sich durch die Pandemie ergeben hatten, auseinandersetzen.

Auseinandersetzung mit digitalisiertem Unterricht

An der Allgemeinen Sonderschule werden Schüler*innen mit SPF auf Grund von Lern- und Verhaltensbehinderungen in allen Lehrplänen unterrichtet. Vor Ausbruch der Pandemie erfolgte dies durch verschiedene, individuelle Fördermaßnahmen im bildlich gesprochenen „Schiefer Tafelzeitalter“. Als im März 2020 gezwungenermaßen das „Smartboardzeitalter“ anbrach, waren die Reaktionen darauf divers. Vielerorts war jedoch wahrnehmbar, dass eine Grundhoffnung bestand, dass diese Pandemie nur eine „Phase“ von ein paar Wochen sei und wir bald wieder in unsere kreativen „Höhlen“ zurückkehren könnten. Doch spätestens im Sommer 2020 war klar, dass ein Umdenken notwendig ist, da bewährte Strukturen nicht mehr anwendbar waren und eine aktive Auseinandersetzung mit der Chance einer Digitalisierung unmittelbar bevorstand. So wurden Unterrichtskonzepte erarbeitet, die einen individualisierten und differenzierten Unterricht – einerseits im Distance Learning und andererseits im Präsenzunterricht – gleichwertig erschlossen. Mittels der Plattform Microsoft Teams wurden bereits im Vorfeld Lernmappen erstellt, welche den Lehrstoff der jeweiligen Schulstufe in den Nebenfächern eröffnete und den Schüler*innen digitale Lernhilfen anbot.

E-learning als adaptive Methode

Das Schuljahr 2020/21 startete anschließend mit einer Lernoffensive, um den Kindern und Jugendlichen mit SPF ein umfassendes Verständnis für die digitale Welt zu vermitteln und eine Kombination aus altbewährten Materialien und inspirierenden und zukunftsweisenden, digitalen Lehrmethoden anzubieten. In allen Unterrichtsfächern wurden verstärkt Tablets, Handys und Computer eingesetzt. Der Lehrstoff wurde mittels Lernplattformen im Präsenz- und Distance-Unterricht vermittelt. Auch wurde der 8-Punkte-Plan des Bundesministeriums an unserer Institution in einen Schulqualitätsrahmen eingebettet, welcher mit seinen konkreten Zielen die nächsten Entwicklungsschritte für eine flächendeckende Umsetzung des digital unterstützten Lehrens und

Lernens und für eine breitflächige Implementierung innovativer Lehr- und Lernformate vorgibt (Faßmann, 2020).

Jedoch zeigten sich auch im Bereich der Digitalisierung neue Herausforderungen, da Internetverbindungen zu instabil, Kompetenzen im Umgang mit den Medien zu wenig entwickelt und die Vielzahl der online verfügbaren Lernplattformen zu unübersichtlich waren. Es galt daher im digitalen Bereich eine Flexibilität an den Tag zu legen, welche eine Transparenz des Unterrichtes für Schüler*innen sowie deren Erziehungsberechtigte ermöglichte. Unsere Kinder und Jugendlichen wurden angehalten, sich täglich in Teams anzumelden, um Sicherheit zu bekommen. Bereits bei der Anmeldung kam es bei der korrekten Schreibweise des Anweder- bzw. Schulstandortnamens vermehrt zu Herausforderungen. Weiters war von Beginn an klar, dass unsere Schüler*innen auf eine spontane Schulschließungen, im Falle behördlicher Vorgaben oder bestätigter Fälle, vorbereitet werden mussten. Somit wurde in einigen Klassen bereits ab Weihnachten ein Distance-Learning-Tag eingeführt, um die Kinder an digitale Unterrichtsmethoden zu gewöhnen. Die Bewährung dieses Modells zeigte sich in der Schulschließung im März 2021, aufgrund eines Lockdowns wegen steigender Ansteckungszahlen, wo es an acht von zehn Unterrichtstagen gelang, alle Kinder einer Klasse mittels Distance Learning zu erreichen.

Erfahrungen zum selbstorganisierten Lernen

An unserem Schulstandort werden Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen in heterogenen Altersgruppen unterrichtet. Neben der inklusiven Bildung stehen vor allem die Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Persönlichkeit im Vordergrund. Das „Miteinander-und-voneinander“-Lernen benötigt ein Setting der Akzeptanz, Kollegialität, aber auch der Selbstorganisation. Von jeher wurden daher Pädagog*innen angehalten, sich weg von einem frontalen Unterrichtssetting hin zu einer selbstorganisierten Lernstruktur mit begleitender Lernunterstützung zu entwickeln. Dadurch stand auch Peerlearning im Vordergrund. Diese Grundstruktur wurde ebenfalls durch die Pandemie mehrfach aufgebrochen. Einerseits durften Kinder und Jugendliche den Mindestabstand von zwei Metern nicht aufheben (was ein Buddy-Lernsystem akut erschwerte) und andererseits wurden die sozialen Lernstrukturen oftmals durch Separierung, Gruppenaufspaltungen und/oder Distance Learning durchbrochen.

Schüler*innen waren angehalten, sich in einem längeren und pädagogisch angeleiteten Prozess eine Lernkultur anzueignen, welche ein selbstorganisiertes und selbststrukturiertes Lernen ermöglichte. Obwohl dieser Weg mit vielen Herausforderungen

und Rückschlägen begleitet war, sind unsere Kinder und Jugendlichen heute zu Forscher*innen und Entdecker*innen des Lernstoffes geworden, die offene Settings genauso annehmen, wie die persönliche Lernunterstützung via Videokonferenz. An dieser Stelle ist jedoch auch hinzuzufügen, dass es wertvoll und notwendig war, dass unsere Schüler*innen auch während österreichweiten Schulschließungen die Möglichkeit einer Betreuung hatten, in der wir mit ihnen mit viel Geduld und Konsequenz das Lernverhalten trainieren konnten.

Wertschätzung der Erziehungsberechtigten

Ein letzter Punkt, bei dem wir trotz des Strukturverlustes eine starke Potenzialentfaltung erlebten, war die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Viele unserer Schüler*innen werden in einer sozialpädagogischen oder außerschulischen Betreuungseinrichtung unterstützt und begleitet. Vor der Pandemie bestand die Zusammenarbeit mit den Bezugsbetreuer*innen vor allem im regelmäßigen Austausch über den Lern- und Leistungsstand. Im Distance Learning bestand die Hauptherausforderung darin, dass täglich wechselnde Betreuer*innen nicht nur zu organisatorischen Helfer*innen wurden, sondern auch als Lernbegleiter*innen fungierten. Das meist sozialpädagogisch und nicht sonderpädagogisch ausgebildete Personal musste daher zusätzlich von den Pädagog*innen unserer Schule geschult und begleitet werden. Dies betraf jedoch nicht nur die Betreuer*innen der sozialen Einrichtung, sondern alle Erziehungsberechtigten unserer Schüler*innen. Die Schlussfolgerung dieser unterstützenden Maßnahme war eine gegenseitige Akzeptanz sowie eine gelungene Zusammenarbeit. Es entstand eine Atmosphäre der Wertschätzung und Offenheit gegenüber der täglichen Leistungen des Gegenübers mit dem Fokus auf die bestmögliche Förderung des Kindes.

Der vorliegende Artikel zeigt komprimiert Facetten des Strukturverlustes und der Veränderungen, die durch die Covid-Pandemie in der Sonderschule entstanden sind. Es ist ersichtlich, dass sich viele neue Perspektiven eröffnet haben, die eine Potenzialentfaltung initiierten. Diese Entwicklungen stehen noch am Anfang einer essenziellen Unterrichtsentwicklung und bedürfen einer kontinuierlichen Anpassung. Dennoch sehen wir in den Strukturverlusten eine Möglichkeit des Neubeginns und Aufbruchs. Wir starten gemeinsam durch und bleiben dran!

Literaturverzeichnis

Faßmann, H. (2020). Digitalisierung an Schulen: 8-Punkte-Plan für einen digitalen Unterricht: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1980c3ee-8fba-4801-9d9d-3e09155500de/corona_8_punkte_plan_2020-619.pdf, Stand vom 23. 05. 2021.

Autorin

Ulrike Haider, BEd. MEd.

Sonderpädagogin an der Sonderschule Ollern mit Ausbildungen im Bereich Volksschule, Allgemeiner Sonderschule und Geistigbehindertenpädagogik sowie Masterstudium Schulmanagement. Zusatzausbildungen im Bereich Inklusion und Autismuspektrum, Englisch und Informatik an Sonderschulen. Mitverwendet im Zentrum Leadership der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Campus Baden im Bereich Forschung. Diverse Veröffentlichungen zum Thema Schulmanagement und Schulqualitätsentwicklung.

Kontakt: u.haider@ph-noe.ac.at

Annemarie Eggerth

Landesberufsschule Schrems

Atmen – Durchatmen – (neu) Durchstarten: vom Luxus des kreativen Innehaltens

Ist es noch möglich, notwendigen Abstand zu gewinnen?

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a45>

Ein herausforderndes Schuljahr geht zu Ende – ein Jahr, das psychisch und physisch für alle Beteiligten des Schulsystems belastend war. Der völlige Umbruch gewohnter Unterrichtsstrukturen brachte Mehrarbeit mit sich, ohne dass dafür wirklich (Vorbereitungs-)Zeit zur Verfügung stand: Coronabedingte, neue Verordnungen sollten nahezu zeitgleich mit dem Erscheinen umgesetzt werden. Für das Einbinden in ein organisatorisches Gesamt- bzw. Unterrichtskonzept fehlten die Ressourcen. Nun ist es an der Zeit, innezuhalten, Klarheit über die Geschehnisse des vergangenen Jahres zu gewinnen, durchzuatmen und tief Luft zu holen, um im Herbst gestärkt neu durchzustarten. Der Beitrag soll als Anregung dienen, achtsam mit sich selbst und seinen Ressourcen umzugehen und das vergangene Schuljahr als Chance für einen Neustart zu sehen.

Innehalten, mentale Gesundheit, Reflexion

Es ist Juni 2021.

Beim Thema „Durchatmen – Durchstarten“ der aktuellen Ausgabe des Web-Journals *Schule verantworten* liegt der Bezug zu den kommenden Sommerferien nahe: Endlich einmal wieder durchatmen können, endlich abschalten können, endlich von den nicht enden wollenden Herausforderungen dieses besonderen Schuljahres Abstand gewinnen! Und im Herbst, zu Beginn des neuen Schuljahres, wird alles besser sein als im vergangenen Schuljahr – dann starten wir wieder neu durch ...

Doch was bedeutet „durchatmen“ bzw. „durchstarten“? Sind dabei nicht höchst individuelle und situationsbezogene Zusammenhänge zu berücksichtigen?

Der Online-Duden (o. J.) definiert diese Begriffe folgendermaßen:

Atmen: Luft einziehen und ausströmen lassen,

Durchatmen: tief einatmen und dann ausatmen,

Durchstarten: loslegen, sich kräftig ins Zeug legen; in Schwung kommen, Erfolg haben.

Mein persönlicher Zugang zu diesen Definitionen ist im schulischen Kontext different. Für mich bedeuten die drei Begriffe:

Atmen

Voraussetzungen für das Gelingen des täglichen Schulgeschehens: die Bereitschaft, Standardabläufe durchzuführen und zu stützen, sich geänderten Anforderungen zu stellen, für neue Wege offen zu sein und diese auch mitzutragen.

Durchatmen

Beim Durchatmen geht es darum, Abstand vom schulischen Alltag zu gewinnen, Kraft zu tanken und einen klaren Kopf zu bekommen. Es geht auch darum, achtsam mit der eigenen Person umzugehen, um danach gestärkt einen objektiven Blick auf anstehende Entscheidungen, Aktivitäten und Prozesse entwickeln zu können. Ohne Durchatmen kein gelingendes Durchstarten.

Durchstarten

Es ist die Chance, mit neugewonnenem Elan mutig und kreativ neue Wege zu beschreiten; um Altbewährtes übernehmen, Überholtes objektiv bewerten, modifizieren oder aussortieren und Neues planen, integrieren, umsetzen und zulassen zu können und zu wollen.

Im vergangenen Schuljahr 2020/21 waren die Herausforderungen groß: Corona-Regeln, Distance learning, Schichtbetrieb, Planungsunsicherheit, mangelnde technische Ausstattung, Überforderung – all dies belastete sehr, doch mit vereinten Kräften gelang die Bewältigung dieser Situation überraschend gut. Corona hat uns gezeigt, dass Schule durch engagiertes Agieren auch in Krisenzeiten funktioniert. Alle haben den Schulbetrieb am Laufen gehalten. Auf die plötzlich und unvermutet hereinbrechenden Anforderungen haben wir engagiert reagiert – zum „Durchatmen“ und neu „Durchstarten“ blieb leider keine Zeit. Warum eigentlich nicht?

La dolce far niente – eine verlorene Kunst?

„Mama/Papa, mir ist soooo langweilig“, alle Eltern kennen diesen Satz – und haben ihn vermutlich in Kindheitstagen selbst ausgesprochen. Heute würde ich mir manchmal wünschen, dass mir „langweilig“ wäre, dass ich nichts zu tun hätte und einfach nur in den Tag hineinleben könnte. Doch die Realität ist eine andere:

Gehetzt laufen wir durchs Leben, immer im Bestreben, es allen recht zu machen und möglichst erfolgreich und kreativ den privaten und beruflichen Alltag zu bewältigen. Um die eigenen Kraftspeicher nicht völlig aufzubrengen oder auszubrennen, verbleibt als einzige Chance, kleinere und auch größere Auszeiten gezielt einzuplanen und dann auch verbindlich einzuhalten.

Denn gerade in Corona-Zeiten haben sich die zeitlichen Anforderungen noch verschärft. Egal, ob man die Leitung der Schule inne hat, als Lehrkraft oder als Schüler*in in das System eingebunden ist – plötzlich ist man rund um die Uhr in Kontakt miteinander. Die Aufgaben werden zahlreicher und dringlicher.

Jene Schule, an der ich unterrichte, ist eine Lehrgangsbereichsschule, d. h. unsere Schüler*innen besuchen im Schuljahr an zehn aufeinanderfolgenden Wochen den Unterricht. Für den Rest des Jahres wird die Ausbildung im Lehrbetrieb fortgesetzt. Im vergangenen Schuljahr fand auch in der Berufsschule der Unterricht über Lernplattformen wie z. B. MS Teams großteils im Distance Learning statt. Bei zehnwöchigen Lehrgängen mit bis zu 48 Unterrichtseinheiten pro Woche bleibt kaum zeitlicher Spielraum für ein späteres Nachholen versäumter Lerninhalte – dies ist auch den Schüler*innen bewusst. Gerade die besonders engagierten Jugendlichen lernen nach Unterrichtsende noch weiter, die weniger engagierten beschäftigen sich nach Unterrichtsende mit dem Lehrstoff, wenn Probleme auftauchen. Im Distance Learning verschwimmen dabei leicht die Grenzen zwischen Lernen innerhalb und außerhalb des Unterrichtes – beides findet am gleichen Ort, nämlich vor dem PC zu Hause, statt. Tauchen Fragen auf, suchen die Schüler*innen über die gewohnte Lernplattform den Kontakt mit der Lehrkraft – die Luft zum Durchatmen wird für beide immer dünner. Das Engagement für die Schule in Verbindung mit nahezu ausschließlichem Kontakt über Online-Lernplattformen während wochen-/monatelanger Distance Learning-Phasen und die pandemiebedingt eingeschränkten Freizeitmöglichkeiten verhindern ein „Abschalten-“, ein „Durchatmen-Können“. Gerade dies ist aber in einer Zeit, die wir im schulischen Kontext nahezu vollständig vor PC und Handy verbringen, besonders wichtig.

Die Pandemie mit ihren Einschränkungen hat uns überrascht. Wir haben reagiert auf unvorhersehbare und rasch wechselnde Rahmenbedingungen. Spätestens jetzt sollten wir durchatmen, Pausen einplanen, Abstand zum Tagesgeschehen finden, um danach mit klarem und objektivem Blick Lehren aus dem vergangenen Schuljahr zu ziehen und mit den gewonnenen Erkenntnissen neu durchzustarten – vielleicht schon vor dem Schuljahr 2021/22?

Erfolgreich durchatmen und neu durchstarten

Abstand zu den letzten Monaten gewinnen, Gedanken sammeln, positive Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungen während der Pandemie als zukunftssträchtige Chancen entdecken, Zusammenhänge erkennen, Prioritäten setzen, mit Kreativität neue Ideen entwickeln, sich selbst und das eigene Tun neu definieren, neue Zugänge im/zum beruflichen Umfeld finden – wenn wir einige dieser Punkte beherrschen, kann aus dem herausfordernden letzten Schuljahr ein Gewinn für unser Schulsystem, aber auch für uns selbst, entstehen.

Ich wünsche Ihnen, dass Sie täglich, wöchentlich, monatlich und auf jeden Fall in den Ferien Zeit zum Durchatmen finden um danach – im Kleinen wie im Großen – neu durchstarten zu können.



Literaturverzeichnis

Dudenredaktion (o.J.). Atmen. In Duden Online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/atmen>, Stand vom 30. Mai 2021

Dudenredaktion (o.J.). Durchatmen. In Duden Online. https://www.duden.de/rechtschreibung/durchatmen_tief_atmen, Stand vom 30. Mai 2021

Dudenredaktion (o.J.). Durchstarten. In Duden Online. <https://www.duden.de/rechtschreibung/durchstarten>, Stand vom 30. Mai 2021

Autorin

Annemarie Eggerth, BEd.

Seit 2012 Lehrerin an der Landesberufsschule Schrems mit schwerpunktmäßiger Lehrtätigkeit im versicherungsfachlichen Kontext sowie in allgemeinbildenden und kaufmännischen Gegenständen, davor langjährige Berufspraxis in der Privatwirtschaft (u.a. in der Versicherungsbranche und in der Erwachsenenbildung).

Kontakt: eggerthannemarie@lbsschrems.ac.at

Michael Dollischal

Bildungsdirektion Niederösterreich, Bildungsregion 6 – Wiener Neustadt

Die „Post-Corona-Challenge“

Die Herausforderungen für schulische Führungspersonen im Herbst 2021

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a65>

Die Corona-Pandemie hat das Leben vieler Menschen und Institutionen betroffen und manches verändert. Die Nachhaltigkeit dieser Veränderungen sind schwer vorhersehbar. Das österreichische Schulsystem wird nach dem vergangenen Jahr nicht zur Tagesordnung übergehen können. Die Veränderung wird in einem System, das aufgrund der Vielschichtigkeit und Differenziertheit ein sehr komplexes ist, eine große Herausforderung darstellen. Alle daran Beteiligten sind gefordert und sehen sich mit vielschichtigen Aufgaben konfrontiert. Die Chance besteht darin, neue Projekte in anderer Form als gewohnt umzusetzen. Schulische Führungspersonen und Verantwortungsträger*innen sind die wichtigsten Akteur*innen im „Post-Corona-Changemanagement-Prozess“. Gelingt es, die Lehrpersonen an den Standorten zu motivieren, können sich nachhaltige Veränderungen manifestieren.

Changemanagement, Bildungssystem, Führung, Unterricht, Schulentwicklung

Challenge 1 – Kommunikation

Die Kommunikationsebene Schule und Erziehungsberechtigte lief im letzten Schuljahr in gehäufte Form direkt über die Direktionen. Auf der internen Ebene (Schulleitung – Lehrer*innen) sind an einigen Standorten neue Teamstrukturen (Fachgruppen, Klassenteams etc.) geschaffen worden, die für einen reibungslosen Kommunikationsfluss gesorgt haben.

Es braucht nicht mehr nur „Elternzusammenkünfte“ in analoger Form, um Informationen zu übermitteln. Eine Dienstbesprechung mit dem Lehrer*innen-Team kann kurz und prägnant in virtueller Form abgehalten werden.

Die Schulleitungen haben einerseits die Wahl zwischen unterschiedlichen Kommunikationsformaten und sind ab Herbst andererseits gefordert, die Balance zwischen virtueller und analoger Form zu finden.

Challenge 2 – Teamstruktur

Durch die Krise wurden in vielen Schulen neuartige Teamaufgaben und Verantwortlichkeiten geschaffen. Arbeitsteilung war das Motto der Stunde und kann auch jetzt nachhaltig für erfolgreiche Schulentwicklungsprojekte genutzt werden. Ein spürbares „Zusammenrücken“ innerhalb der Schulteams, um gegen den gemeinsamen „Feind“, die Pandemie, aufzutreten, eröffnen nun neue Möglichkeiten. Gelingt es der Führungsperson am Standort, dieses positive Gefühl ins kommende Schuljahr mitzunehmen und das Team zu motivieren, sind Schulentwicklungsprojekte einfacher umzusetzen. Die Kunst wird es sein, als Schulleiter*in Projekte und Entwicklungsprozesse gut aufzubereiten und dafür die neuen Teamstrukturen zu nutzen, um positive Effekte zu erzielen, die den Schüler*innen zugute kommen.

Challenge 3 – Digitalisierung

Der Einzug von digitalen Aspekten in den Unterricht und die damit verbundene Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den inhaltlichen Aspekten führte zu einer Kompetenzsteigerung bei den Pädagog*innen.

Digitalisierung polarisiert in der Bevölkerung, wird aber quer durch alle sozialen Schichten als wichtiger Teil der Allgemeinbildung gesehen. Unterricht in digitaler Form aufzubereiten und den Schüler*innen zur Verfügung zu stellen, wird wohl zur Selbstverständlichkeit werden. Im letzten Jahr sind viele Plattformen entstanden, die digitale Unterrichtsmaterialien anbieten.

Darüber hinaus gab es viele Fortbildungen für Pädagog*innen, die bis vor Kurzem in dieser Form nicht denkbar gewesen wären. Sie wurden allerdings nicht nur angeboten, sondern in hohem Maß von Lehrpersonen genutzt. Die Notwendigkeit, in diesem Bereich Kompetenzzuwachs innerhalb der Lehrerschaft zu schaffen, war vor der Krise evident. Dem konnte durch sinnvolle Fortbildungsformate Rechnung getragen werden. Die Umsetzung und Anwendung neuer Kompetenzen wird genauso wichtig sein wie das Lernen aus den Erfahrungen im „Corona-Jahr“.

8-Punkte-Plan zur Digitalisierung, Ausstattung mit Endgeräten

Der Startschuss zum 8-Punkte-Plan zur Digitalisierung seitens des BMBWF fiel exakt in die Anfänge des „Krisenjahres“. Kinder der 5. und 6. Schulstufe werden im kommenden Schuljahr digitale Endgeräte erhalten. Der hohe Beteiligungsgrad der angemeldeten Schulen und Klassen in Niederösterreich zeigen, wie groß die Bedeutung dieses Themas tatsächlich ist. Schulerhalter sind gefordert, mittels Unterstützung durch das BMBWF die infrastrukturelle Voraussetzung dafür zu schaffen (WLAN-Anbindung im Rahmen der Breitbandinitiative durch die österreichische Bundesregierung).

Verschiedene Arten von Endgeräten wurden den Schulen offeriert. Vom herkömmlichen Laptop über Tablets bis hin zu Tablet-PCs reicht die Palette. Nicht nur Neugeräte wurden angeboten, sondern auch sogenannte „Refurbished“-Modelle stehen auf der Liste. Die Erziehungsberechtigten müssen lediglich einen Kostenbeitrag für die Geräte leisten.

Die Aufgabe der schulischen Führungskräfte wird einerseits die Steuerung dieser „Challenge“ sein und andererseits auch, die Sinnhaftigkeit des Einsatzes und die Frequenz der Nutzung der digitalen Geräte im Auge zu behalten. Ein „Zuviel“ wird Erziehungsberechtigte genauso auf den Plan rufen wie ein „Zuwenig“.

Challenge 4 – Individualisierung

Bedingt durch die Unterrichtsformen im abgelaufenen Schuljahr wurde die Heterogenität in Bezug auf das Leistungsvermögen der Schüler*innen vergrößert. Diese Tatsache wird sich als besondere Herausforderung für die Pädagog*innen in Bezug auf Unterrichtsplanung und Leistungsbeurteilung erweisen.

Sinnvolle Maßnahmen, dem entgegenzuwirken, können Kompetenzraster in diversen Gegenständen und die Nutzung standardisierter Kompetenzüberprüfungen darstellen. Viel Feingefühl, pädagogisches Verständnis und Differenzierungsmaßnahmen werden notwendig sein, um hier individuelle Defizite und Kompetenzverluste zu kompensieren.

Challenge 5 – Nachwirkungen psychischer Belastungen

Ganz unterschiedlich wurden die Schulschließungen und der Schichtbetrieb durch die Schüler*innen aufgenommen. Je nach familiärer Unterstützung und eigener Resilienz waren die Belastungen für den Einzelnen unterschiedlich groß. Die Auswirkungen sind bereits am Ende des Schuljahres 2020/21 ans Tageslicht getreten. Die Maßnahme der Aufstockung des Kontingentes an Schulpsycholog*innen seitens des BMBWFs ist daher sehr zu begrüßen.

Für die Schulen wird es wichtig sein, die Belastungen festzustellen und dementsprechende Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen. In diesem Bereich werden auch Beratungslehrer*innen und außerschulische Partnerinstitutionen wie die Schulsozialarbeit einen wertvollen Beitrag zur Besserung und Kompensation von „Verlusten“ leisten können, im psychischen Bereich ebenso wie im sozio-emotionalen Bereich.

Das Lehrpersonal wird bei der Vermittlung von unterschiedlichen Lerninhalten besonderes Augenmerk auf die sozialen Kompetenzen legen müssen.

Zusammenfassung

Die Herausforderungen für schulische Führungskräfte werden im Herbst 2021 sehr groß sein. Gewecktes Interesse und teilweise mehr Verständnis der Gesellschaft für das Thema Schule

und Bildung sowie mehr Wertschätzung für Lehrpersonen stellen eine große Chance für das kommende Schuljahr dar.

Mit Zuversicht in dieses Jahr zu gehen und in manchen Bereichen das „Loslassen“ und Übergehen zu altbekannten und Sicherheit gebenden Verhaltensmustern beim Vermitteln von Lehrinhalten zu praktizieren, kann eine Lösung darstellen, um den zuvor genannten Herausforderungen gewachsen zu sein. Die Verantwortung dafür, dieses „Post-Corona“-Jahr gut zu beginnen, liegt in erster Linie bei den Führungspersonen: Von ihrem Mut, ihrer Haltung und ihrem Auftreten wird viel abhängen. Wenn Schulleitungen ihre Teams gut begleiten und stützen, die Expertise von externen Expert*innen nützen und gut mit der Schulaufsicht kooperieren, kann und wird es zu nachhaltigen Veränderungen und einem neuen Selbstverständnis von Schule und Bildung innerhalb der Gesellschaft kommen.

Autor

SQM Michael Dollischal, BEd. MSc,

arbeitet seit 2018 als Schulqualitätsmanager für die Bildungsdirektion Niederösterreich. Er war davor zehn Jahre als Schulleiter der MS Bilingual Junior High School in Wiener Neustadt tätig und übte drei Jahre die Funktion des Landeskoordinators für Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) im Pflichtschulbereich in Niederösterreich aus. Hinzu kommt die Referententätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in der Abteilung Zentrum für Leadership.

Kontakt: michael.dollischal@bildung-noe.gv.at

Eva Teimel

Vorsitzende Fachausschuss und Gewerkschaft AHS

Allen Menschen recht getan, ist eine Kunst, die niemand kann

Covid-19 aus der Sicht der Personalvertretung und Gewerkschaft

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a60>

Covid-19 hat alle am Schulleben Beteiligten extrem gefordert und viel wurde auch den Lehrer*innen abverlangt – seitens des Ministeriums und der Bildungsdirektionen, der Eltern und der Öffentlichkeit. Für die Personalvertretung und Gewerkschaft war und ist das eine herausfordernde Zeit, im Spannungsfeld zwischen Systemrelevanz und drohender Überforderung des Berufsstandes der Lehrer*innen.

Covid-19, Standesvertretung, Gewerkschaft, Herausforderung

Drehen wir einmal kurz die Zeit in den Februar 2020 zurück: Covid-19 wütete in China (geföhlt ganz weit weg von uns) und schien uns nicht zu betreffen, dann in den März 2020: Die ersten Fälle traten in Österreich und sogar an einer niederösterreichischen Schule auf – damit war die Seuche schon ein gutes Stück näher an unsere bis dato heile Lebenswelt gerückt. Und gut erinnere ich mich an ein Treffen der Bildungsverantwortlichen in Niederösterreich mit der Standesvertretung der Schulen und Kindergärten Mitte März, als das erste Mal plötzlich von Lockdown, Schulschließungen und Homeschooling die Rede war – Wörter, die bis dato definitiv nicht in unserem aktiven Wortschatz vorgekommen waren.

Seien wir ehrlich: Wer hätte damals gedacht, was noch folgen würde? Viele dachten: Die drei Wochen bis Ostern im Homeschooling, okay, das wird jetzt nicht die Katastrophe werden, dann sind Osterferien und dann ist alles wieder vorbei. Ein naives Wunschenken? In der Retrospektive betrachtet: ja. Die Osterferien gingen vorbei, die Pandemie nicht, ja sogar im Gegenteil: Sie wuchs sich aus und stellte alle (nicht nur die am Schulleben Beteiligten) vor völlig neue Herausforderungen und Probleme.

Die Rolle der Landesvertretung

Als Personalvertreterin und Gewerkschafterin war man in dieser Situation extrem gefordert, denn letztendlich ging es darum, in vielen Dingen einen halbwegs gangbaren Mittelweg zu finden. Doch genau das war die größte Herausforderung: Zweifelsfrei gab es Kolleg*innen, welche die Pandemie damals nur für eine heftigere Grippewelle hielten und die sofortige Rückkehr vom Distance Learning in die Schulen forderten. Auf der anderen Seite standen diejenigen, die den Weg zurück in die Schule für undenkbar hielten – aufgrund eigener Vorerkrankungen, weil sie Risikopatient*innen in der eigenen Familie hatten oder sich persönlich fürchteten. Den einen gingen die Forderungen der Gewerkschaft zu weit, für die anderen forderte die Gewerkschaft zu wenig. Selten in der Geschichte der Landesvertretung waren die Meinungen und Ansichten der zu Vertretenden so weit gestreut (man denke an die Einigkeit der Kolleg*innenschaft beim Auftreten gegen die geplante Erhöhung der Lehrverpflichtung oder die Ablehnung des neuen Lehrerdienstrechtes etc.).

Als Fachausschuss- und Gewerkschaftsvorsitzende erreichten mich tagtäglich unzählige E-Mails und Anrufe, die oftmals in völlige diverse Richtungen gingen, von „Seid ihr wahnsinnig, wir müssen die Kinder sofort wieder zurück an die Schulen holen!“ bis „Seid ihr wahnsinnig, wir müssen die Kinder bis zu den Sommerferien daheim lassen!“ Die Bandbreite der (oftmals wirklich berechtigten) Sorgen und (oftmals wirklich berechtigten) Begehrlichkeiten war enorm, die Diskrepanz zwischen den Extrempolen war groß und angesichts der völlig neuen und insgesamt unklaren Situation war man selber unsicher, was denn der richtige Weg wäre: Natürlich standen (und stehen) wir als Lehrer*innen aufgrund unseres systemrelevanten Berufs im Licht der Öffentlichkeit und sollten mithelfen, das „normale“ Leben halbwegs aufrechtzuerhalten; auf der anderen Seite standen die berechtigten Ängste der Kolleg*innen, die um ihre eigene und die Gesundheit ihrer Anverwandten fürchteten. Natürlich wollte das Gros der Lehrerschaft den Schüler*innen ermöglichen, möglichst rasch wieder an die Schulen und in die „Normalität“ zurückzukommen, aber um welchen Preis?

Einen Umschwung brachte die politische Umsetzung einer Forderung von Gewerkschaft und Direktor*innen, die zunächst niemand für möglich gehalten hätte: die verpflichtenden Selbsttests der Kinder und Jugendlichen an den Schulen als Voraussetzung für den Schulbesuch sowie die FFP2-Masken-Pflicht für Schüler*innen der Oberstufe und für Lehrkräfte. Beide Maßnahmen steigerten das Sicherheitsgefühl der Kolleg*innen, die sich ebenfalls regelmäßig auch an der Schule testeten und FFP2-Masken trugen. Enorme Zusatzbelastungen wurden gestemmt, viel Mehrarbeit wurde geleistet – von laufenden Fortbildungen im digitalen Unterrichten bis zum oft sehr kurzfristigen Wechsel vom Distance Learning in den Schichtbetrieb, von zusätzlichen Aufsichtsdiensten über die Mitwirkung beim Testmanagement bis zum Abhalten von Ergänzungsunterricht bzw. notwendig gewordenen Förderkursen. Und kaum zu glauben: Was oftmals zu Beginn noch als unzumutbare Mehrbelastung wahrgenommen wurde, integrierten die Lehrer*innen bald in den Schulalltag. Es wurde ein selbstverständlicher Teil der Arbeit und stellte einen unverzichtbaren Beitrag zur bundesweiten Krisenbewälti-

gung dar. Bleibt zu hoffen, dass dem Dienstgeber bewusst ist, wie viel aus Idealismus heraus geleistet wurde und dass diese Spitzenbelastung kein Dauerzustand bleiben darf.

Und wie geht es weiter?

Blicke ich auf die letzten Monate zurück, so wird mir diese Zeit in Hinblick auf meine Arbeit in der Standesvertretung wohl immer als eine besondere und besonders herausfordernde in Erinnerung bleiben: Täglich brachten mich unzählige E-Mails und Nachrichten auf vielen verschiedenen Kanälen und viele Telefongespräche in persönlichen Kontakt mit den von mir vertretenen Kolleg*innen (manchmal reichte der Akku des Handys nicht einmal einen Tag) – eine unverzichtbare Erfahrung. Auch wenn ich nicht immer eine Lösung parat hatte: Aktives Zuhören und der intensive persönliche Austausch haben so manche Sorge zerstreut und jedenfalls – auch bei unterschiedlicher Meinung – zu gegenseitigem Verständnis beigetragen.

Während ich diese Zeilen hier schreibe, sind die Corona-Zahlen massiv rückläufig, viele Menschen und ein Großteil der Kolleg*innen sind bereits geimpft, die Impfungen für Schüler*innen sind in greifbarer Nähe und es steht uns ein fast normaler Sommer ins Haus. Ähnliche Zeilen habe ich auch genau vor einem Jahr geschrieben – und dann traf uns Covid-19 im Herbst mit einer neuerlichen Heftigkeit und alles begann wieder von vorne. Mein unerschütterlicher Optimismus sagt mir: Im Herbst wird alles wieder gut. Und wenn nicht: Wir haben unsere Lektion gelernt: Wir Lehrer*innen lassen uns von Covid-19 nicht unterkriegen.

Autorin

Eva Teimel, Mag.,

unterrichtet seit 25 Jahren Latein und Geografie am BG/BRG Baden, Biondegasse und ist Vorsitzende des Fachausschusses AHS und der AHS-Gewerkschaft NÖ.

Kontakt: eva.teimel@bildung-noe.gv.at

Gerald Stachl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Entwicklungskonzepte zur Begabungs- und Begabtenförderung

Eine Initiative des Ministeriums und der Bildungsdirektionen als „Game-Changer“?

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a36>

Die Daten zur Förderung von Spitzenschüler*innen zeigen für Österreich im internationalen Vergleich Aufholbedarf. Dieser Beitrag beschreibt den Status der Maßnahmen, die das Ministerium gemeinsam mit den Bildungsdirektionen setzt, um Abhilfe zu schaffen. Als Folge der Covid-Krise konnten im vergangenen Schuljahr noch keine konkreten Schritte an den Schulen gesetzt werden. Die Konzepte der Bundesländer sind nun fertig, die Realisierung kann im neuen Schuljahr gestartet werden.

Begabungsförderung, Exzellenzförderung, RZL-Pläne

Zur Ausgangslage

Bereits in Zeiten, in denen der Begriff „Distance Learning“ im Alltag der österreichischen Schule kaum bekannt war, haben internationale Vergleichsstudien Mängel des Systems im Bereich der Spitzenförderung gezeigt. Resch (2017) fasst diese Ergebnisse in ihrem Artikel „Österreich verliert zunehmend Spitzenschülerinnen und -schüler“ zusammen und publiziert mit dem Team des ÖZBF¹ Handlungsempfehlungen für den Bereich Schule und Hochschule (vgl. Resch & Samhaber, 2019). Auf Grundlage dieser Empfehlungen hat das BMBWF² im Jahr 2020 die Bildungsdirektionen³ aufgefordert, in den für jeweils drei Jahre zu erstellenden Ressourcen-, Ziel- und Leistungsplänen ein Konzept zum Ausbau der Begabungs- und Begabtenförderung zu entwickeln und die Umsetzung an messbaren Parametern sichtbar zu machen.

Das Covid-19-Krisenmanagement beherrschte im vergangenen Schuljahr 2020/21 das Geschehen und ließ andere Vorhaben in den Hintergrund rücken. So konnten auch viele Maßnahmen der Begabungs- und Exzellenzförderung, die auf klassen- oder schulstufenübergrei-

fender Gruppierung basieren, in Schulen nicht durchgeführt werden. Untersuchungen zeigen, dass leistungsstärkere Schüler*innen mit den Anforderungen des Distance Learning besser zurechtkommen (vgl. Huebener & Schmitz, 2020) und möglicherweise die willkommene Chance zu mehr selbstreguliertem Lernen (vgl. Fischer et al., 2020) genutzt haben. Der Fokus des Systems wurde jedoch verstärkt auf die schulischen Risikogruppen gelenkt und die Förderung von leistungsstarken Schüler*innen wurde vernachlässigt.

Begabung – Einigung auf eine Begriffsdefinition

Begabungen sollen durch die geplanten Maßnahmen im österreichischen Schulsystem stärker in den Fokus genommen werden. Dazu wäre zunächst einmal sicherzustellen, dass alle Beteiligten möglichst gleiche Vorstellungen von diesem Konstrukt besitzen. Dass dieses Ziel nicht so einfach erreichbar ist, zeigt uns ein Blick auf die wissenschaftliche Diskussion.

“We need to do a better job of defining giftedness”, sieht etwa Del Siegle bei seiner Antrittsrede als Präsident der NAGC⁴ als das vorrangige Ziel seiner Führungsperiode im Jahr 2007. Nur ein Jahr später beschreibt Ziegler (2008, S. 14) auch für den deutschsprachigen Raum mit den Worten „Unglücklicherweise herrscht in der Wissenschaft, wenn über Begabung und Hochbegabung gesprochen wird, ein nahezu babylonisches Sprachgewirr“ diesen Handlungsbedarf, der auch von Detlef Rost unterstrichen wird (Rost, 2009, S. 14).

Stern hat bereits vor über 100 Jahren eine Definition des Begriffs ins Feld geführt, die deutlich zwischen Leistung und Begabung als Potenzial unterscheidet: „Begabungen an sich sind immer nur Möglichkeiten zur Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten jedoch nicht Leistung selbst“ (Stern, 1916, S. 25). Interessanterweise scheint sich diese Sichtweise in der bereits zitierten Publikation des ÖZBF nicht widerzuspiegeln: „Begabung zeigen Personen, die sich von der Vergleichsgruppe durch höhere Leistungen, überdurchschnittliche Erfolge und Ergebnisse unterscheiden“ (Rogl & Stahl, 2019, S. 14). Hier scheinen Begabung und bereits sichtbare Leistung wieder synonym verwendet zu werden.

Diese Deutungsunschärfe könnte dazu führen, dass sich nicht alle Schulen vom Thema angesprochen fühlen. Exzellenz- oder Begabtenförderung als Teil der Begabungsförderung wird oft als Förderung von Eliten gesehen, kann aber durch den Grundsatzterlass (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2017) als auch durch die UN-Kinderrechtskonvention begründet werden. Im Artikel 29 steht zu Beginn die Forderung, „dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (*UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut – kinderrechte.de*, 1989). Als Konsequenz dieser Forderung ist es notwendig, auch leistungsstarke Schüler*innen entsprechend ihrer Potenziale im Unterricht herauszufordern. Die Begabungsförderung wird oftmals als Förderung der persönlichen Stärken gesehen, deren Entwicklung es bei jedem Kind zu unterstützen gilt.

Ich plädiere aus dieser Sicht dafür, dem Begabungsbegriff zwei unterschiedliche Werteskalen zuzuschreiben. Begabung sollte zunächst intraindividuell gesehen werden. Hier werden die

Potenziale in einer Domäne mit den Potenzialen des gleichen Kindes in anderen Bereichen verglichen. Eine Begabungsförderung unter diesem Aspekt führt zu einer Stärkenorientierung, ist für jedes Kind notwendig und daher eine Grundaufgabe der Schule (und der Erziehungsberechtigten) für alle Lernenden.

Darüber hinaus existiert die interindividuelle Ausprägung des Begabungsbegriffs. Unter diesem Aspekt kommt es innerhalb einer Domäne zu einem Vergleich der Potenziale verschiedener Kinder und Jugendlicher mit dem Ziel, jene Personen zu finden, für die ein Lernpfad zur Leistungsexzellenz (vgl. Ziegler, 2008, S. 17) realisierbar erscheint. Die Unterstützung dieser Entwicklungen wird in der Begabten- oder Exzellenzförderung zusammengefasst. Würde man Analogien im Sport suchen, könnte die Begabungsförderung mit dem Breiten- und die Exzellenzförderung mit dem Spitzensport verglichen werden.

Entwicklung von klaren Strukturen zur Talentförderung

Die Bildungsdirektionen wurden im Jahr 2020 aufgefordert, ihre vorhandenen Strukturen zur Begabungsförderung zu analysieren und weiterzuentwickeln. In jeder Bildungsdirektion sollte dazu eine Steuergruppe eingesetzt werden, um Entwicklungsschritte zu planen und zu koordinieren. In Niederösterreich führten Mitglieder der zentralen Steuergruppe Besprechungen mit den Mitarbeiter*innen der Außenstellen aller Bildungsregionen vor Ort durch, um die bereits vorhandenen Strukturen und Angebote zu erheben. Diese Ersterhebung wurde durch eine Fragebogenerhebung für alle Schulleitungen im April 2021 ergänzt, in der lokale Angebote, Schulentwicklungsprozesse, Schülerbeteiligung an landesweiten Begabungsinitiativen und der Ausbildungsstand der Lehrenden erhoben wurden. Die detaillierte Analyse dieser Rückmeldungen läuft derzeit noch, sollte aber bis zum Beginn des nächsten Schuljahres abgeschlossen sein.

Das NCoC ÖZBF begleitet für das Ministerium die Entwicklung der Konzepte an den Bildungsdirektionen und sorgt für die Vernetzung der Strukturen über Bundeslandgrenzen hinweg. Der Weg zu begabungsfördernden Schulen soll durch Visionen geleitet werden. Für die Präsentation des Konzeptes für alle Mitglieder des Fachstabs, des Qualitäts- und Diversitätsmanagements wurde in Niederösterreich folgende Kurzform der Vision gewählt:

- Schulen sind (werden zu) Orte(n), wo Interesse und Begeisterung geweckt und Lernende in ihren Begabungen herausgefordert werden.
- Dies erfolgt durch Stärkung der Teamarbeit in den Kollegien und den Aufbau von (schulübergreifenden) Strukturen der Talentförderung.
- Dazu bedarf es eines unterstützenden Gesamtblicks der Außenstellenleitung und des Begleitens durch das qualifizierte Diversitäts- und Schulqualitätsmanagement.

Auf Grundlage dieser Vision sollen nun in den einzelnen Bildungsregionen eigene Steuergruppen entstehen, welche die regionale Entwicklung koordinieren sollen. Im Idealfall strukturieren sich in weiterer Folge Steuergruppen an den einzelnen Schulen, die dort die lokale Um-

setzung übernehmen. Abbildung 1 zeigt die daraus entstehende Struktur für das Bundesland Niederösterreich.

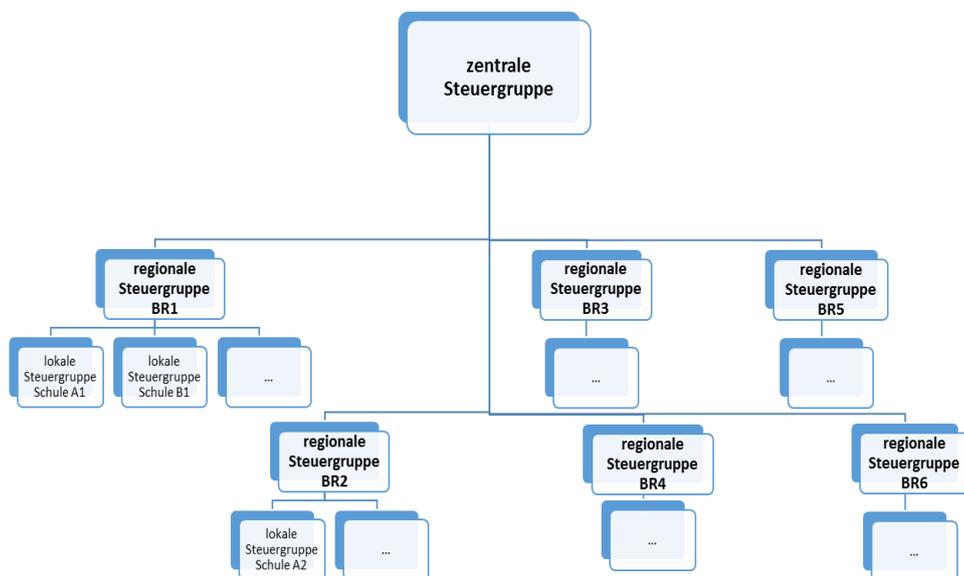


Abbildung 1: zukünftige Struktur der BBF in NÖ (eigene Darstellung)

Die Entwicklungen der vergangenen Jahre zeigen, dass der Aufbau von BBF⁵-Strukturen dort gut gelungen ist, wo auch schulische Führungskräfte auf allen beteiligten Ebenen von der Bedeutung dieser Aufgabe überzeugt sind und dies auch entsprechend kommunizieren. Das bereits umgesetzte Basismodul für das Qualitäts- und Diversitätsmanagement in Niederösterreich hat versucht, neben der Vermittlung von Grundlagenwissen der Begabungsforschung vor allem auf die Notwendigkeit dieser Haltung hinzuweisen.

Ausblick

Die Konzeptentwicklung und das Setzen der ersten Umsetzungsschritte wurden durch die Pandemie erschwert und verzögert. Zeitversetzt kann mit dem kommenden Schuljahr 20-21/22 die Umsetzung an den Schulen gestartet werden. Dazu wird dem Thema BBF im Rahmen von Leitertagungen entsprechend Zeit gewidmet werden. Seitens der Pädagogischen Hochschulen werden dafür Vortragende zur Verfügung gestellt. Neben dieser Top-down-Strategie erfolgt durch Angebote zur Professionalisierung von Lehrkräften auch eine Bottom-up-Entwicklung. Lehrende können sich in Österreich schon seit 1999 in Form der ECHA⁶-Hochschullehrgänge im Bereich der Begabungsförderung weiterbilden.

Dieses Angebot wurde in den letzten Jahren deutlich erweitert. Die PH Niederösterreich bietet als erste Hochschule Österreichs seit 2020 einen nun dreistufigen Ausbildungsplan an. Der

Einstieg kann über den zweisemestrigen (15 ECTS) Hochschullehrgang zum “Practitioner in Gifted Education” erfolgen. An diesen schließt die viersemestrige (30 ECTS) Ausbildung zum “Specialist in Gifted Education and Talent Development” an. Den höchsten Abschluss bildet der sechssemestrige Hochschullehrgang mit Masterabschluss „Begabung entfalten; Schule entwickeln“. Das Besondere dieses Ausbildungsstrangs ist der gemeinsame modulare Aufbau der Hochschullehrgänge. Dies bedeutet, dass jede Ausbildung vollinhaltlich in höherwertigen Ausbildungen angerechnet werden kann. Da sich auch viele andere Bundesländer an den internationalen ECHA-Kriterien in der Weiterbildung orientieren, ist auch die Anrechnung über die Bundeslandgrenzen hinweg möglich. Weitere Informationen zu diesen Hochschullehrgängen sind zu finden unter <https://link.ph-noe.ac.at/echa>.

Im Zuge der Umsetzung des BBF-Konzeptes wird es notwendig sein, auch kleinere Fortbildungsformate anzubieten. Dazu werden schulinterne (oder auch schulübergreifende) Lehrveranstaltungen zu Grundlagen der Begabungsentwicklung, der pädagogischen Diagnostik, aber auch zu fachspezifischen Differenzierungsmaßnahmen angeboten werden.

Die Wirksamkeit der Maßnahmen soll prozessbegleitend durch eine jährliche Wiederholung der Umfrage überprüft werden, wobei der Katalog vom April 2021 mit zusätzlichen Fragen ergänzt wird. Anhand von definierten Kennzahlen, wie etwa der Anzahl der Teilnehmer*innen an PullOut-Kursen oder Sommerakademien, sollten Fortschritte sichtbar gemacht werden. Es muss jedoch aufmerksam beobachtet werden, ob auch Kinder mit Merkmalen, die potenziell zu Benachteiligungen führen (Migrationshintergrund, Mädchen in MINT-Fächern, ...), ausreichend in den Förderprogrammen angetroffen werden. Das Beispiel der Roosevelt High School in Kalifornien zeigt, dass Begabungsprogramme relativ rasch zu einer unbeabsichtigten Elitenförderung mit sozialer Diskriminierung werden können:

Whereas the goal of desegregation was to raise the educational opportunities for non-white students, the beneficiaries of integration at Roosevelt High School were disproportionately white students in the gifted program. (Staiger, 2018, S. 233)

Die Erkennung dieser nicht erwünschten Entwicklung kann durch die Einbindung entsprechender Kennzahlen in die Erhebung erfolgen. Entscheidend für das Gelingen der Umsetzung wird sein, dass Begabungsförderung nicht nur durch Exzellenzförderung erfolgt, sondern zu einer Veränderung des Unterrichts für alle Schüler*innen führt. Wenn durch das neue Qualitätsmanagementsystem auch Evaluierungen durch Lernende stärker vertreten sein werden, könnten dadurch auch die Veränderungen im Unterricht aller Schüler*innen sichtbar werden. Vielleicht nähern wir uns damit einer künftigen Begabungsförderung, die auf das Konzept des begabten Kindes verzichten kann, da ohnehin alle Lernenden gemäß ihrer Potenziale gefördert werden (vgl. Borland, 2005). Wenn es durch die Initiative gelingt, die österreichische Schule in diese Richtung weiterzuentwickeln, kann die aktuelle Konzeptentwicklung tatsächlich als als “Game-Changer” gesehen werden.

Literaturverzeichnis

- Borland, J. H. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1–19). Cambridge University Press. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=159777>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2017). Grundsatzlerlass zur Begabungs- und Begabtenförderung. https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_25.html
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisse ich die Schule ...*“ (S. 136–152). Waxmann Verlag. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Huebener, M., & Schmitz, L. (2020). Corona-Schulschließungen: Verlieren leistungsschwächere SchülerInnen den Anschluss? <http://hdl.handle.net/10419/216975>
- Resch, C. (2017). Österreich verliert zunehmend Spitzenschülerinnen und -schüler. *news&science*, 43 (2017/1), 32–33. <https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2017/12/ns-43-web2.pdf>
- Resch, C., & Samhaber, E. (2019). 10 Handlungsempfehlungen für den Bereich Schule. In C. Resch & S. Rogl (Hrsg.), *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung* (S. 21–43). ÖZBF.
- Rogl, S., & Stahl, J. (2019). Begriffsverortung. In C. Resch & S. Rogl (Hrsg.), *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung* (S. 14–17). ÖZBF.
- Rost, D. H. (Hrsg.). (2009). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche: Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt* (2., erw. Aufl.). Waxmann.
- Staiger, A. (2018). Whiteness as Giftedness. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft* (S. 207–237). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21761-7_10
- Stern, W. (1916). Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In W. Stern & K. A. Heller (Hrsg.), *Begabungsforschung und Begabtenförderung: Der lange Weg zur Anerkennung: Schlüsseltex-te [1916–2013]* (S. 21–35). Lit.
- UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut – Kinderrechte.de. (Texte in amtlicher Übersetzung vom 20. November 1989). <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/#c3237>
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. Ernst Reinhardt.

Anmerkungen

¹ Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, seit 2019 als NCoC ÖZBF Teil der PH Salzburg

² Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

³ Bund-Länder-Behörde zur Verwaltung des gesamten Bildungsbereichs eines Bundeslandes

⁴ National Association for Gifted Children

⁵ Begabungs- und Begabtenförderung

⁶ European Council for High Ability

Autor

Gerald Stachl, Prof. Mag.

Leiter des Zentralen Informationsdienstes der PH NÖ; Leiter der ECHA-Hochschullehrergänge zur Begabungsförderung an der PH NÖ; Lehre im Bereich IT-Management an Schulen, E-Learning, Begabungsförderung, ECHA-Specialist in Gifted Education and Talent Development, Vizepräsident von ECHA-Österreich.

Kontakt: gerald.stachl@ph-noe.ac.at

Thomas Pletschko

Medizinische Universität Wien

Clarissa Pelzer

Medizinische Universität Wien

Gerda Rockenbauer

Heilstättenschule Wien

Agnes Turner

Universität Klagenfurt

Martin Röhner

Die Berater GmbH

Life happens wherever you are!

Einsatz des Avatars AV1 zur Verbesserung der schulischen Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit chronischen Erkrankungen

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a66>

Kinder und Jugendliche mit chronischen Erkrankungen können aufgrund der Erkrankung und damit verbundenen Folgen oftmals die Schule nur unregelmäßig oder gar nicht besuchen. Um den negativen Folgeerscheinungen, welche mit längerer Schulabwesenheit einhergehen, entgegenzuwirken, werden in den letzten Jahren Telepräsenzsysteme als vielversprechender Ansatz diskutiert. In diesem Artikel wird ein Projekt der Medizinischen Universität Wien, der Universität Klagenfurt, der Heilstättenschule Wien sowie der Firma *die Berater* vorgestellt, welches sich mit der Frage beschäftigt, wie der Avatar AV1 als Telepräsenzsystem zur Verbesserung der schulischen und sozialen Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit chronischen Erkrankungen beitragen kann.

Chronische Erkrankungen, Telepräsenzsysteme, schulische Teilhabe, soziale Inklusion

Chronische Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen in Österreich

Etwa 17.000 Kinder und Jugendliche in Österreich können aufgrund von medizinischen Behandlungen, Krankenhausaufenthalten oder einem geschwächten Immunsystem die Schule nur unregelmäßig oder gar nicht besuchen. Die Folgen sind nicht nur Einbußen der schulischen Fertigkeiten, sondern auch soziale und emotionale Schwierigkeiten (Kimmig, 2014; Pletschko, 2014). Das Fehlen von persönlichen Kontakten zu Lehrenden und Mitschüler*innen kann in vielen Fällen Gefühle von Einsamkeit und sozialer Isolation verursachen, und ein mangelndes Zugehörigkeitsgefühl begünstigt das Entstehen psychischer Folgeerkrankungen, einen geringen Selbstwert der Kinder, eine verminderte Lebensqualität und eine ungünstige Verarbeitung der Krankheit (Bishop & Slevin, 2004; Forrest et al., 2011; Hopkins et al., 2013; Lum et al., 2017; McNeely et al., 2002; Yeo & Sawyer, 2005). Um den negativen Folgeerscheinungen aufgrund des Fernbleibens vom Unterricht und sozialen Alltag in der Schule entgegenzuwirken, werden in den letzten Jahren zunehmend Telepräsenzsysteme, wie beispielsweise der Avatar AV1, als vielversprechender Ansatz diskutiert (Ahumada-Newhart et al., 2016; Gilmour et al., 2015; Soares et al., 2017).

Avatar AV1

Der Avatar ist ein kleiner Roboter, der anstelle der Kinder im Klassenraum platziert wird und mit einem Tablet von zuhause aus bedient werden kann. Ton kann in beide Richtungen übertragen werden, jedoch funktioniert die Videoübertragung nur in eine Richtung, sodass betroffene Kinder nicht zu sehen sind, aber umgekehrt die Mitschüler*innen sehen können. Die Kinder und Jugendlichen können über den Avatar kommunizieren, die Gesichtsausdrücke des Avatars bestimmen und so Gefühle der Klasse mitteilen. Der Avatar AV1 ist handlich und kann leicht getragen bzw. zu Schulausflügen mitgenommen werden. Übertragene Daten werden nicht gespeichert, da sowohl die Aufnahmefunktion des Avatars als auch des zugehörigen Tablets während des gesamten Einsatzes unterdrückt werden, die Übertragung erfolgt somit ausschließlich per Livestream. In Norwegen, Schweden, Deutschland und Großbritannien sind beispielsweise bereits 1200 dieser Avatare im Einsatz.



Abbildung 1: Avatar AV1 bei einer Gruppenarbeit | Foto: Estera K. Johnsrud

Life happens wherever you are!

Ein Projekt der Medizinischen Universität Wien in Kooperation mit der Firma Die Berater, der Heilstättenschule Wien sowie der Universität Klagenfurt hat sich zum Ziel gesetzt, den Einsatz des Avatars AV1 auch in Österreich zu ermöglichen. Der Fokus liegt dabei darauf, den möglichen negativen Folgeerscheinungen aufgrund des Fernbleibens des Unterrichts entgegenzuwirken und die Teilnahme am Regelschulalltag und die soziale Verbundenheit zu Mitschüler*innen mithilfe des Avatars aufrechtzuerhalten. Begleitend zum Einsatz der Avatare werden dessen Wirkungsweise und Effekte im Rahmen einer wissenschaftlichen Studie an der Medizinischen Universität Wien sowie der Universität Klagenfurt untersucht. Dabei soll herausgefunden werden, wie sich der Einsatz des Avatars AV1 auf die schulische Teilhabe, das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und Gefühle sozialer Isolation von chronisch kranken Kindern und Jugendlichen, die die Schule eine gewisse Zeit lang nicht besuchen können, auswirkt. Dabei sollen außerdem das Wohlbefinden, der Selbstwert der Kinder, die wahrgenommene Partizipation durch Eltern und Lehrer*innen, die Nutzungsdauer des Avatars und sozioökonomische Einflussvariablen erfasst werden. Zusätzlich wird in Kooperation mit der Universität Klagenfurt ein qualitativer Forschungsansatz verfolgt. Hierbei soll der Fokus im Rahmen einer Interviewstudie auf die Schüler*innen und ihre relevanten Umwelten (Eltern, Lehrer*innen, Mitschüler*innen) im schulischen Geschehen gelegt werden. Dabei soll vor allem der Frage

nachgegangen werden, wie Schule mit dem Avatar erlebt wird und welche Chancen, Veränderungen und Hürden sich im schulischen System für die beteiligten Akteur*innen ergeben. Neben der Darstellung der Wirkungsweise des Avatars sollen Begleitangebote in Form einer Handreichung für Eltern und Lehrer*innen sowie ein Coachingangebot für Lehrer*innen im Umgang mit dem Avatar entstehen. Zusätzlich sollen die Ergebnisse in kindgerechter Form (z.B. Kurzzeichentrickfilm) dargestellt und ein Workshopangebot für Kinder- und Jugendliche entwickelt werden.

Das Projekt „Life happens wherever you are!“ wurde im November 2020 gestartet. Mittlerweile werden die Avatare bei etwa 20 Kindern in Wien, Niederösterreich, Salzburg, Vorarlberg, Tirol sowie in der Steiermark und dem Burgenland eingesetzt. Eine Genehmigung seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung liegt für das gesamte Bundesgebiet vor. In Anbetracht der Anzahl chronisch erkrankter Kinder wird deutlich, dass hier, trotz der Anstrengungen der Projektpartner, auch weiterhin deutlicher Versorgungsbedarf besteht.

Nutzen für Kinder und Jugendliche

Chronisch kranke Kinder und Jugendliche bekommen mithilfe der Avatare, die als therapeutisches Hilfsmittel zum Einsatz kommen, die Möglichkeit, trotz fehlender körperlicher Anwesenheit weiterhin am Schulunterricht teilzunehmen und sozial eingebunden zu bleiben. Der Avatar selbst ist eine Innovation im Bereich der Telepräsenzsysteme, und obwohl bisher nur wenige Studien zu dessen Einsatz existieren, verdeutlichen diese, dass mit dem Design des Avatars ein gewisser „Coolheits“-Faktor verbunden ist und der Avatar von Mitschüler*innen aktiv in den Unterricht eingebunden wird (Culén, Borsting & Odom, 2019; Weibel et al., 2020). Die Inklusion der Kinder bzw. Jugendlichen im schulischen Alltag und sozialen Gefüge der Klasse kann die Entwicklung und Erlangung bestimmter Fähigkeiten fördern, wobei sich dies im weiteren Verlauf positiv auf den Selbstwert sowie auf die sozialen Beziehungen der Kinder und Jugendlichen auswirken kann.

Ausblick

Ein besseres Verständnis für die Effekte der Nutzung des Avatars AV1 könnte dazu beitragen, die schulische Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit chronischen Erkrankungen in Zukunft nachhaltig zu verbessern. Darüber hinaus können Gefühle von sozialer Isolation und damit einhergehende, negative Folgeeffekte reduziert werden, indem Kinder frühzeitig und gezielt Unterstützung erhalten.

Geplante Publikationen im Rahmen des Projekts verfolgen des Weiteren das Ziel, Möglichkeiten für die Integration des Avatars AV1 in das Bildungssystem bzw. den Nutzen für ein breiteres Publikum aufzuzeigen und so die Situation für Schüler*innen mit chronischen Erkrankungen nachhaltig zu verbessern.

Literaturverzeichnis

- Ahumada-Newhart, V., Warschauer, M., & Sender, L. S. (2016). Virtual inclusion via telepresence robots in the classroom: An exploratory case study. *International Journal of Technologies in Learning*, 23(4), S. 9–25.
- Bishop, M., & Slevin, B. (2004). Teachers' attitudes toward students with epilepsy: results of a survey of elementary and middle school teachers. *Epilepsy & Behavior*, 5(3).
- Culén, A. L., Børsting, J., & Odom, W. (2019). Mediating Relatedness for Adolescents with ME. *Proceedings of the 2019 on Designing Interactive Systems Conference - DIS '19*, S. 359–371.
- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2011). School outcomes of children with special health care needs. *Pediatrics*, 128(2), S. 303–312.
- Gilmour, M., Hopkins, L., Meyers, G., Nell, C., & Stafford, N. (2015). School connection for seriously sick kids. Who Are They, How Do We Know What Works, and Whose Job Is It. Canberra, Australia: Australian Research Alliance for Children and Youth. https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/331/filename/School-connection-for-seriously-sick-kids-full-report-web.pdf
- Hopkins, L., Nisselle, A., Zazryn, T., & Green, J. (2013). Hospitalised adolescents. A framework for assessing educational risk by. *Youth Studies Australia*, 32(1), S. 37–45.
- Kimmig, A. (2014). Was hilft chronisch kranken Kindern in den allgemeinen Schulen. In E. Filtner et al. (Hrsg.), *Chronisch Kranke Kinder in der Schule* (S. 191–195). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lum, A., Wakefield, C. E., Donnan, B., Burns, M. A., Fardell, J. E., & Marshall, G. M. (2017). Understanding the school experiences of children and adolescents with serious chronic illness: A systematic meta-review. *Child: Care, Health and Development*, 43(5), S. 645–662.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4), S. 138–146.
- Pletschko, T., Schwarzinger, A., Weiler, L., & Leiss, U. (2015). Partizipationsskalen (PS 24/7). <http://kinderklinik.meduniwien.ac.at/psychosoziales-team-der-neuroonkologie/klinik-projekte/fit-for-life/icf-partizipation-oder-marginalisierung/>
- Soares, N., Kay, J. C., & Craven, G. (2017). Mobile Robotic Telepresence Solutions for the Education of Hospitalized Children. *Perspectives in Health Information Management*, 14 (Fall).
- Weibel, M., Nielsen, M. K. F., Topperzer, M. K., Hammer, N. M., Møller, S. W., Schmiegelow, K., & Bækgaard Larsen, H. (2020). Back to school with telepresence robot technology: A qualitative pilot study about how telepresence robots help school-aged children and adolescents with cancer to remain socially and academically connected with their school classes during treatment. *Nursing Open*, 7(4), S. 988–997.
- Yeo, M., & Sawyer, S. (2005). Chronic illness and disability. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 330(7493), pp. 721–723.

Autor*innen

Thomas Pletschko, Dr.,

ist Klinischer und Gesundheitspsychologe und hat sich in den Bereichen Kinder-, Jugend- und Familienpsychologie sowie Klinische Neuropsychologie spezialisiert. Er ist Leiter des Pediatric Brainfit Labs an der Medizinischen Universität Wien, wobei der Fokus seiner Forschung auf schulischer Reintegration sowie Partizipation liegt.

Kontakt: thomas.pletschko@meduniwien.ac.at

Clarissa Pelzer, MSc MA,

ist Klinische Psychologin und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Medizinischen Universität Wien im Bereich der pädiatrischen Neuroonkologie. Der Fokus ihrer Forschung liegt im Bereich des Einsatzes von Telepräsenzsystemen bei Kindern mit chronischen Erkrankungen.

Kontakt: clarissa.pelzer@meduniwien.ac.at

Gerda Rockenbauer, BEd.,

ist Pädagogin an der Heilstättenschule Wien und Projektkoordinatorin im Projekt „Virtual Classroom“. Sie war langjährige Direktorin einer Schule für körperbehinderte Kinder und Jugendliche.

Kontakt: gerda.rockenbauer@schule.wien.gv.at

Agnes Turner, Assoc. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ,

ist Professorin für Pädagogik am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung an der Universität Klagenfurt. Sie lehrt im Bereich der Lehramtsausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften und forscht u.a. zu emotionalen Aspekten beim Lernen und Lehren, mentalisierungsbasierter Pädagogik und Lernen und Lehren in einer digitalisierten Welt.

Kontakt: agnes.turner@aau.at



Martin Röhsner, Mag.,

ist geschäftsführender Gesellschafter des privaten Bildungsträgers *die Berater Unternehmensberatungs GmbH* und selbst als Coach tätig. *die Berater* sind seit über 20 Jahren in der Aus- und Weiterbildung sowie Consulting am Markt und haben die Generalrepräsentanz der Avatare und verfügen über langjährige Expertise über Online-Lernplattformen sowie Telepräsenzsystemen.

Kontakt: m.roehsner@dieberater.com

Sabine Anselm

Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrerbildung, Ludwig-Maximilians-Universität München

Christian Hoiß

Zertifikatsprogramm „*el mundo* – Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lehramt“, Ludwig-Maximilians-Universität München

Digital, diskursiv, partizipativ

Die Materialien der BNE-BOX als fachdidaktische Zugänge einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a38>

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der fachdidaktischen Einbindung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Unterrichtskontexte. Im Fokus stehen dabei die partizipativ mit Lehramtsstudierenden entwickelten Unterrichtsmaterialien der digitalen Plattform „BNE-BOX“. Die BNE-BOX reagiert damit auf eine grundlegende Problematik: Einerseits wird der Ruf nach einer umfassenden Einbindung von BNE in schulische Kontexte immer lauter, andererseits stellen sowohl die Reflexion des Konzepts BNE als auch die fachdidaktische Einbindung der Inhalte und Methoden für Lehrpersonen eine enorme Herausforderung dar. Denn die Übersetzung sowie die Reduktion der interdisziplinären Wissensbestände in das jeweilige Fach und die darin üblichen Denkmuster und Forschungsparadigmen sind hoch komplex. Die BNE-BOX liefert Ansätze, wie diese fachdidaktische Übersetzung unabhängig von Alter und Lerngruppe diskursiv geleistet werden kann.

BNE, Fachdidaktik, digitale Materialien, SDGs, diskursiv

Herausforderung BNE

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) schafft für Menschen einen Raum, jene Werte, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die für eine zukunftsfähige Gestaltung des eigenen Lebens und der Gesellschaft notwendig sind (vgl. DUK 2011, 9f.). Daher wurden in den letzten dreißig Jahren seitens der Vereinten Nationen massive Anstrengungen unternommen, um die Umsetzung von BNE auf nationaler Ebene voranzutreiben. Zugleich gilt es aus pädagogischer Sicht zu bedenken, dass BNE nicht in Top-down-Prozessen vorgeschrieben werden

sollte. Vielmehr gilt es, Bildungsprozesse so anzulegen, dass sie von den Einzelpersonen ausgehen. Um den damit verbundenen Anforderungen angemessen zu begegnen, orientiert sich die BNE-BOX an drei pädagogisch-didaktischen Grundprinzipien: dem Diskursprinzip nach Habermas, dem Prinzip der Interdisziplinarität mit dem Ziel einer umfassenden Multiperspektivität sowie dem Prinzip der Selbstreflexion (vgl. Anselm, Hoiß & Vogt 2018; Hoiß 2019, S. 41–51).

In diesem Kontext ist es grundlegend wichtig, Diskursfähigkeit für die Verhandlung normativer Konzepte wie der Nachhaltigkeit einzuüben. Daraus leitet sich der dezidiert interdisziplinäre Ansatz der BNE-BOX ab. Um Problemstellungen des globalen Wandels sowie ihrer regionalen und lokalen Ausprägungen umfassend integrieren zu können (vgl. LeNa 2014, S. 2), müssen ökologische, soziale, ökonomische und kulturelle Aspekte von Nachhaltigkeit gleichermaßen berücksichtigt sowie natur- und humanwissenschaftliche Disziplinen miteinander verknüpft werden. Für die Lösung der globalen Probleme gilt es also, die Innovationskraft aller Disziplinen miteinzubinden und zu nutzen. Dies lässt sich auch auf den Schulbereich übertragen: Jedes Fach kann aus den eigenen Kompetenz- und Tätigkeitsfeldern heraus einen Beitrag zur interdisziplinären Aufgabe BNE leisten.

Digitale Unterrichtsmaterialien

Die BNE-BOX ist eine digitale Plattform für fachdidaktisch konzipierte Lehr-Lernmaterialien im BNE-Kontext (vgl. Abb. 1). Jede Kategorie ist mit konkreten Unterrichtsvorschlägen gefüllt, die je nach Bedarf einzeln oder in Kombination für den eigenen Fachunterricht verwendet und den situativen Kontexten entsprechend angepasst werden können. Zu Beginn jeder Einheit findet sich eine Kurzbeschreibung der Unterrichtsidee, daneben gibt es Angaben zur empfohlenen Altersgruppe, Schulart und Gruppengröße sowie Vorschläge zu Unterrichtsfächern, in denen eine Verwendung möglich erscheint. Es folgen umfassende Hintergrundinformationen, die Lehrpersonen im Sinne einer Sachanalyse einen fundierten Einblick in die doch oft sehr komplexen Zusammenhänge der BNE-Themen geben. Danach wird der Ablauf der Unterrichtseinheit in Einzelschritten beschrieben; dafür benötigte Materialien oder Links sind zur einfachen Handhabung direkt verlinkt. Am Ende jeder Einheit findet sich zudem eine schwerpunktmäßige Zuordnung zu relevanten Gestaltungskompetenzen.

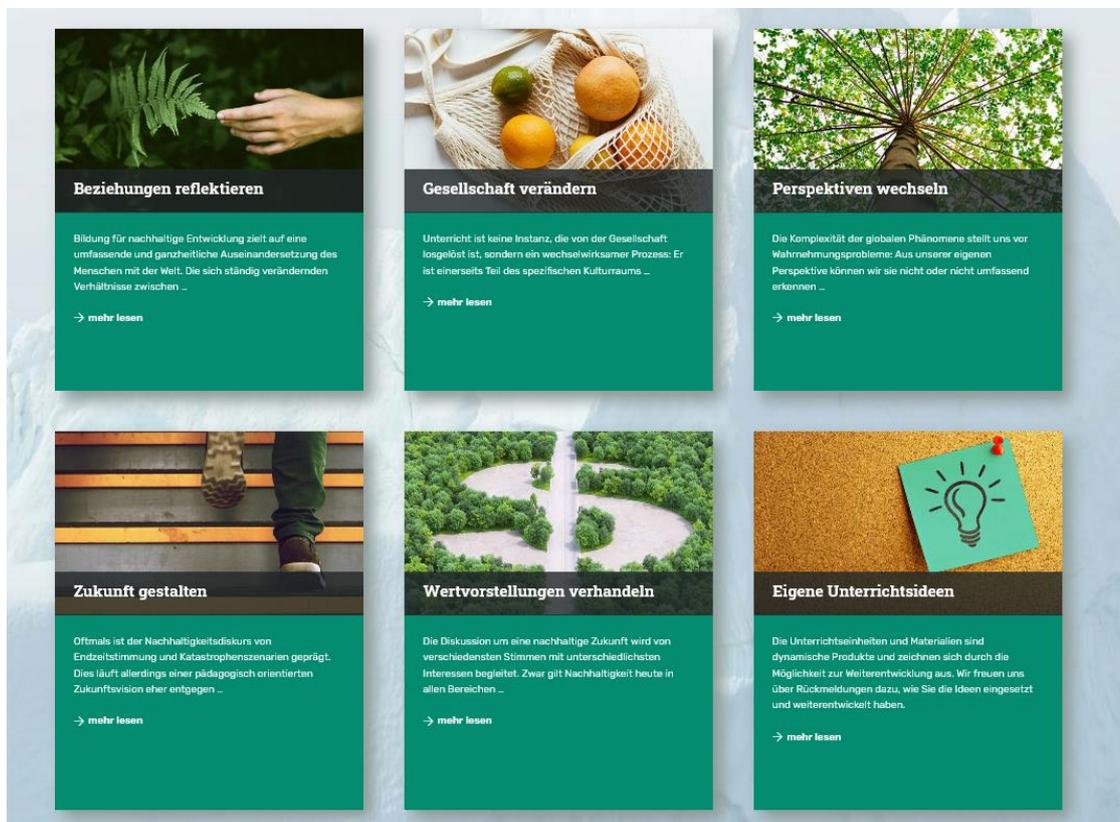


Abb. 1: Thematische Kategorien der Unterrichtsideen in der BNE-BOX | Foto: BNE-BOX

Parallel zu den Unterrichtsmaterialien finden sich in einer eigenen Kategorie Methodenmuster, die nach formalen Kriterien konzipiert wurden. Zu den Methodenmustern sind jeweils konkrete thematische Materialien zugeordnet, die zeigen, wie die Methoden im Fachunterricht eingebunden werden können.

Partizipation und Kollaboration

Der BNE-BOX liegt ein grundlegend partizipativer Ansatz zugrunde: Ein beträchtlicher Teil der Lehr-Lernmaterialien wurde gemeinsam mit Studierenden der Ludwig-Maximilians-Universität München in Lehramtsveranstaltungen des Projektes „DISKURS-ARENA: Nachhaltigkeit und Ethik in der Lehrerbildung“ (vgl. Anselm, Hoiß & Vogt 2018) entwickelt.¹ In sog. Unterrichtswerkstätten integrierten die Seminarteilnehmenden BNE-Ansätze im eigenen Fach (Umfang pro Einheit ca. 90 Minuten); diese Unterrichtseinheiten wurden im Seminarkontext vorgestellt, mit den anderen Seminarteilnehmenden diskutiert und nach mehreren Feedbackrunden (auch mit den Dozierenden) im Schulkontext durchgeführt. Die integrative Arbeit mit

professionellen Unterrichtsaufzeichnungen der Teilnehmenden (vgl. Hoiß 2019, S. 49–53) ermöglichte wichtige Impulse für die Reflexion der Gesprächs- und Kommunikationsprozesse bei den Studierenden und führte letztlich zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Lehr-Lernmaterialien bis zur Publikation in der BNE-BOX.

Dabei wird deutlich: Die BNE-BOX ist kein statisches Produkt. Sie zeichnet sich vielmehr durch kooperative Offenheit und die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung aus (vgl. Abb. 1, 6. Box). Alle Lehrpersonen können interaktiv konkrete Ideen, Vorschläge oder eigene Unterrichtseinheiten einreichen und in einem diskursiven und feedback-orientierten Review-Prozess mit dem Redaktionsteam unter eigenem Namen veröffentlichen. Dies entspricht einem Kernanliegen der BNE-BOX, aktuelle Unterrichtsinhalte kooperativ zu gestalten und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Getreu den Leitlinien der BNE-BOX – miteinander reden, weiter denken, gemeinsam handeln – entsteht im Diskurs mit Bildungsakteur*innen ein Netzwerk, das über die Grenzen der virtuellen BNE-BOX hinaus auch in die Strukturen von Bildungseinrichtungen hineinwirkt.

Literaturverzeichnis

Anselm, S., Hoiß, C. & Köppel, M. (2021). *BNE-BOX – Fachdidaktisch konzipierte Lehr-Lernmaterialien für diskursiv gestalteten Unterricht in allen Fächern*. www.bne-box.de, Stand vom 19.05.2021.

Anselm, S., Hoiß, C. & Vogt, M. (2018). DISKURS-ARENA. Nachhaltigkeit und Ethik in der Lehrerbildung. In Walter Leal Filho (Hg.): *Nachhaltigkeit in der Lehre. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit* (S. 37–49). Berlin: Springer Spektrum.

DUK – Deutsche UNESCO-Kommission (2011). *UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ 2005–2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland*. Stand: September 2011. Bonn: UNESCO.

de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Müller-Christ, G., Martignon, L. & Nutzinger, H. G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Habermas, J. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hoiß, C. (2019). *Deutscher Unterricht im Anthropozän. Didaktische Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. München: LMU München, Elektronische Hochschulschriften. <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24608/>, Stand vom 19. Mai 2021.

LeNa – Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung (2014). *LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen! Ein Memorandum zur Neuorientierung von LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Lüneburg. https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/infu/personen/Stoltenberg_Ute/Memorandum_LeNa_01_09_14.pdf, Stand vom 20.05.2021.

Anmerkungen

¹ Das Projekt DISKURS-ARENA sowie die BNE-BOX wurden im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Autor*innen

Sabine Anselm, Prof.ⁱⁿ Mag. Dr.

Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Sie leitet die Forschungsstelle Werteerziehung und Lehrerbildung an der LMU München. Ihre Forschungsschwerpunkte konzentrieren sich auf Vermittlungsprozesse von Fragen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, auf die Reflexion ethischer und ästhetischer Fragestellungen im Literaturunterricht sowie auf Kommunikation in Lehr-Lernkontexten.

Kontakt: sabine.anselm@lmu.de

Christian Hoiß, Mag. Dr.

Abgeordneter Lehrer und Koordinator des Zertifikatsprogramms „el mundo – Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lehramt“ an der LMU München. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf kulturwissenschaftlichen Zugängen im Sprach- und Literaturunterricht, mediendidaktischen Implikationen des digitalen Wandels sowie auf der Bearbeitung der Grenze zwischen einer fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen BNE-Forschung.

Kontakt: christian.hoiss@lmu.de

Wolfgang Ferstl

BHAK/BHAS/AUL, Neunkirchen

Schulentwicklung immer wieder neu starten

Struktur-Prozess-Schulkultur – feste Säulen geben Sicherheit, verleihen Elan und machen Mut

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a59>

Der vorliegende Artikel befasst sich mit einem Einblick in die durch Zusammenarbeit geprägte Schulkultur an der Handelsakademie, Handelsschule und am Aufbaulehrgang in Neunkirchen. Verlässliche Strukturen, in denen Zuständigkeiten und Aufgaben definiert sind, stellen eine Basis für Prozesse dar. Diese wiederum ermöglichen die Entwicklung einer sichtbar gelebten Schulkultur.

Orientierung, Agieren, kaufmännische Schule

Schule am Puls der Zeit als Vorteil in der Herausforderung

Seit Dezember 2019 darf ich die Handelsakademie, die Handelsschule und den Aufbaulehrgang leiten, eine Schule am gemeinsamen Standort in der Schillergasse 10 in Neunkirchen, die mir seit Schülertagen bestens vertraut ist, in die ich nach den ersten sieben Jahren als Lehrer einer anderen Schulart vor sechzehn Jahren gerne zurückgekehrt bin. Genau hundert Tage nach meiner Betrauung mit der Leitung, nach „üblichen“ Herausforderungen, wie u.a. einem Schulball und umfangreichen Arbeiten zur Organisation eines Firmentages zum Thema „Steuern – einfach und praktisch“ mit fünfzehn Firmen als Aussteller, mehr als sechzig Festgästen, Workshops in allen Klassen und einer umfangreichen Abschlussveranstaltung kam die Woche ab dem 9. März 2020. Im Nachhinein lief diese Vorbereitungswoche auf die Umstellung und die Folgewochen wie im Film ab. Ein Film, der durch gegenseitige Unterstützung der Kollegenschaft, der vielen Beiträge des gesamten Personals und auch durch das vorbildliche Verhalten der Schüler*innen in Erinnerung bleiben wird. Ruhe zu bewahren und Kurs zu halten, als Servicestelle für Informationen da zu sein und zu koordinieren waren mehr als je zuvor meine Aufgaben in der Schulleitung. Dass ich auf langjährige Erfahrungen im digitalen Be-

reich zurückgreifen konnte und unterschiedliche Kommunikationswege (Teams bzw. die Lernplattform) bereits implementiert waren, daraus entstanden für alle Beteiligten ersichtliche Vorteile. Daher gab es auch Ressourcen, anderen Schulen der Region in Form von Onlineschulungen Fortbildungen anzubieten. Schulintern wurde im Rahmen der Qualitätsarbeit in wöchentlich stattfindenden Online-Konferenzen evaluiert. Die Evaluation auf Seiten der Lernenden erfolgte im Abstand von zwei Wochen, deren Ergebnisse waren Gegenstand einer gemeinsamen Analyse, um Lernprozesse an die Situation anzupassen und Entlastungsstrategien zu erarbeiten. Das alles ist und war kein neues Thema an unserer Schule!

Agieren als Prinzip

Agieren statt zu warten und nachher zu reagieren, ist an unserem Standort gelebte Tradition. Der Rückblick zeigt jedoch, dass eine Herangehensweise mit dem Blickwinkel der Veränderung im Augenblick der Festlegung nicht immer einfach war. Die Entscheidung zur Einführung von neuen Schulformen (konkret zur neuen Schulform „Industrial business HAK“ und die Installation des einzigen Aufbaulehrgangs an einer Handelsakademie in Tagesform in NÖ) erfolgte im Hinblick auf geänderte Rahmenbedingungen im schulischen Umfeld der Region. Eine umfangreiche Situations- und Umfeldanalyse zur neuen Form in der Handelsakademie mit Industriebezug, die mit verteilten Aufgaben von zahlreichen Kolleg*innen unter Einbezug der Stakeholder erstellt wurde, gab und gibt uns noch zwei Jahre später die Gewissheit, Bildung und Ausbildung am Puls der Zeit anzubieten.

Orientierung schaffen

Klassenpatenschaften für jede Klasse aus der Wirtschaft, monatlich ein spezieller Tag (der sogenannte Venture in Practice Day), an der die gesamte Schule an Projekten arbeitet bzw. mit externen Partnern die vorher gelernte Theorie in der Praxis erlebt, fördern das gemeinsame Schulleben mittlerweile im vierzehnten Schuljahr. Seit 2010 werden neue Schüler*innen mit einem Konzept in unser System integriert. Neben Verhaltensvereinbarungen und der einheitlichen technischen Einbindung erfahren alle neuen Schüler*innen an unserem Standort, wie ein Unternehmen funktioniert: In den Einführungswochen im September (business-weeks) wird eine eigene Klassenlernfirma gegründet und gelernt, sich in dieser einzuordnen und durch das eigene Tun den Beitrag zum Entstehen eines Unternehmens sichtbar zu machen. Diese speziell von und für eine Klasse gegründete Firma begleitet die Lernenden bis zur Matura bzw. Abschlussprüfung. Die Kollegenschaft stimmt Lernanlässe in möglichst allen Gegenständen auf die Klassenlernfirma ab und versetzt die Lernenden damit in das berufliche Umfeld. Ziel ist die Schaffung von Orientierung mit Wirtschaftsbezug und diese wiederum fördert die Bedeutsamkeit des Lernens. Lehren und Lernen finden damit „im Modell“ und durch die Sichtweise der Vernetzung von Lehr- und Lernprozessen ebenso „am Modell“ eines Unternehmens auf Basis der notwendigen theoretischen Grundlage statt. Ermöglicht wird dies durch die enge Zusammenarbeit der Kollegenschaft.



Diese und zahlreiche andere Aktivitäten sind durch breiten Konsens getragene und organisatorisch fixierte Säulen der Ausbildung an unserem Standort. Es macht Freude, diese verantwortlich mitzutragen, zu evaluieren, immer wieder zu aktualisieren und rückblickend Bestätigung zu erhalten, dass sich Investitionen lohnen.

Gemeinsam gestalten

Jungen Menschen mit modernen Methoden Wissen und vor allem Können zu vermitteln, benötigt mehr als Ressourcen für technische Ausstattungen. Es benötigt jedenfalls auch das Bekenntnis in der Kollegenschaft, dass man nur gemeinsam Dinge verändern kann, dass man Trends rechtzeitig erkennen muss und Funktionierendes zur Tradition machen soll. Hinterfragt man diese laufend und passt sie an die Veränderungen an, so schließt sich der Kreis.

In der Expertenorganisation Schule kommt es deren Leitung zu, den notwendigen Boden für ein gemeinsames, verantwortliches und wertschätzendes Miteinander vorzubereiten, Strukturen zu schaffen damit Prozesse im Idealfall aus einer möglichst breiten Einsicht zur Notwendigkeit initiiert werden. Damit entsteht eine spezielle Schulkultur, die für mich als Schulleiter in den oben beschriebenen Aktivitäten an unserem Standort wie Blüten im „didaktischen Biotop“ unserer Schule zum Vorschein kommen und immer wieder ein Durchatmen ermöglichen, um voller Elan neu durchstarten zu können.

Autor

Wolfgang Ferstl, Mag.

Schulleiter BHAK/BHAS/AUL in Neunkirchen und Lektor am Department für Management/Institut für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien.

Kontakt: wolfgang.ferstl@hakneunkirchen.ac.at

Sabine Puchinger

Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Bruck/Leitha

Sommerschule

Ein Projekt mit Entwicklungspotenzial

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a51>

Vor der kurzen Beschreibung einer Sommerschule aus der Praxis werden Reflexionen aus einem Coronajahr mit den aktuellen Problemen verknüpft. Was brauchen Schüler*innen nach diesen Monaten wirklich und kann Sommerschule diese Bedürfnisse stillen? Die Autorin denkt über Stolpersteine und Vorschläge für eine gelungene Sommerschule nach. Entwicklung ist erlaubt.

Sommerschule, Reflexion aus der Praxis, Potenziale

Wir stehen vor dem zweiten Sommer, in dem Schule angeboten wird.

Wir stehen vor dem zweiten Sommer nach einem halben und jetzt ganzen Schuljahr mit Corona.

Veränderte Bedingungen des Lehrens und Lernens, aufbrechende starke Veränderungen der Lehrer*innen-Rolle beginnen uns alle im Schulsystem zu beschäftigen, ein Paradigmenwechsel in Richtung der Digitalisierung steht uns bevor. Es tauchen diese Themen am Horizont auf, für die einen bedrohlich, die anderen können es gar nicht mehr erwarten. Noch nimmt uns das Ende des Schuljahres, die Reifeprüfung und die unendlich vielen organisatorischen Immer-Wieder-Neuerungen in Beschlag. Wir sehen einem Ende des Schuljahres entgegen, das für uns alle wie ein Zeugnis dargestellt wird: Haben wir gut gearbeitet?

Wird man aus den Zeugnisnoten unserer Schüler*innen herauslesen wollen, was Lehrer*innen in diesem Jahr geleistet, unsere Schüler*innen in diesem Jahr gelernt haben und was auf der Strecke geblieben ist?

Aus der Komfortzone in die Lernzone

Den Begriff der „lost generation“ glauben sogar die Medien nicht mehr.

Unsere Schüler*innen haben gelernt: Selbständigkeit, Umgang mit digitalen Medien, Strukturierung der Aufgaben und Arbeitsaufträge, Orientierung auf Lernplattformen, Präsentationen in Webmeetings und Webkonferenzen uvm. Viele Skills, die in einem zukünftigen Berufsleben von ihnen ganz selbstverständlich erwartet werden.

Sie haben (vielleicht aus einer traurigen Notwendigkeit heraus) auch gelernt, alleine zurecht zu kommen oder eben nicht.

Wir orten Förderbedarf an so manchen Ecken und Enden: Dort, wo es schon vor der Pandemie schwierig war, dort, wo Erziehungsberechtigte coronabedingt oder aus anderen Gründen keine Zeit für die Begleitung ihrer Kinder hatten. Wobei ich hier Begleitung nicht als Lernbegleitung oder Ersatz für die Lehrpersonen verstanden wissen will. Begleitung im Sinne von „Ich bin da für dich“, „Ich höre dir zu“, „Ich unternehme etwas mit dir, wenn dir der Kopf raucht“ usw.

Wir orten ein Aufgehen der Schere zwischen den richtig guten Schüler*innen, die sich auch in dieser Zeit gut zurechtgefunden haben und den richtig schwachen Schüler*innen, die Hilfe gebraucht haben und brauchen werden. Die Lupe „Corona“ war unbarmherzig, sie vergrößerte Schwierigkeiten in den meisten Fällen.

Sommerschule – mehr als Ferienbetreuung

Dort setzt die Idee der Sommerschule an:

Die Sommerschule ist ein zweiwöchiges Programm zur individuellen und gezielten Förderung von Schülerinnen und Schülern und zur Festigung der Unterrichtssprache Deutsch, um drohenden Bildungsnachteilen aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen während der Schulschließungen in Folge der COVID-19-Pandemie entgegenzuwirken und eine gute Vorbereitung auf den Unterricht im kommenden Schuljahr zu ermöglichen.¹

Die Sommerschule wird als „Erfolgsprojekt“ des Jahres 2020 bezeichnet. Vielleicht ist eine allgemeine Evaluation an meiner Schule vorübergegangen, die diese Auszeichnung rechtfertigen würde. Vielleicht sind es auch nur die Teilnehmer*innenzahlen der Schüler*innen, die den Erfolg bestätigen.

Spannend wäre es gewesen herauszufinden, ob sich der Erfolg für die Schüler*innen auch in diesem Schuljahr 2020/21 durch die Teilnahme an der Sommerschule 2020 bestätigt hat.

Am BG/BRG Bruck/Leitha, das ich seit 01.08.2019 leite, hatten wir im Sommer 2020 zweiundzwanzig Anmeldungen für die Sommerschule. In der letzten Schulwoche wurde uns ein (!) Student zugewiesen, der übrigens wirklich tolle Arbeit geleistet hat. Einige Lehrpersonen – im Juni 2020 noch nicht so ausgelaugt wie im Juni 2021 – hatten sich für die Betreuung und Arbeit in der Sommerschule zur Verfügung gestellt.

In der ersten Ferienwoche entstand daher ein Konzept ganz nach den Vorgaben: „Der Unterricht soll sich einerseits vom Schulalltag abheben und projektorientiert sein, aber anderer-

seits einen guten Start in das neue Schuljahr ermöglichen.“ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html> (Wie sieht der Unterricht der Sommerschule aus?) Als Projektthemen wurden der Klima- und der Tierschutz ausgewählt und in ein ansprechendes Programm aus Lerneinheiten, kreativen Projekteinheiten und Bewegungs-, Spiel- und Sporteinheiten gegossen.

Mit viel Platz in einem fast leeren Schulhaus, in entspannter Atmosphäre wurde ohne Druck gearbeitet. Auch wenn die Kinder (nur 5. und 6. Schulstufe) von diesem zweiwöchig nach vorne verschobenen Schulbeginn nicht immer begeistert waren, kamen sie gerne.

Es entstand am Ende der beiden Wochen eine Ausstellung der entstandenen Werke von Poesie über Zeitungsartikel bis zu bildnerischen Werken.

Was haben wir beobachtet, erkannt, gelernt?

Eine Kurzevaluation mit dem Studenten und den beteiligten Lehrpersonen ergab folgende Punkte:

- Im ländlichen Raum wie dem unsrigen ist der Spracherwerb von zweitrangiger Bedeutung.
- Kinder werden auch oder vor allem zur Betreuung geschickt.
- Die Diagnose der Defizite und Bedarfe der Schüler*innen, damit zielgerichtet gefördert werden kann, ist eher problematisch, weil die Zeit dafür sehr knapp ist.
- In der Sommerschule wird in sehr heterogenen, jedenfalls klassen- und schulstufenübergreifenden Gruppen gearbeitet. Differenzierung in diesem Ausmaß ist fast unmöglich.
- Schüler*innen waren fast immer gerne da.
- Die Elternerwartungen an die Sommerschule sind sehr hoch: Schüler*innen sollen ja auch für Wiederholungsprüfungen vorbereitet werden. Das sollte in diesem Setting überdacht und kommuniziert werden.
- Die Eltern waren an den Ergebnissen (Ausstellung der Arbeiten) eher mäßig interessiert. Das mag auch an der mangelhaften Werbung dafür unsererseits liegen.
- Die Teilnahme an der Sommerschule sollte in die Mitsprachennote der Schüler*innen im nächsten Schuljahr einfließen. Dafür mussten schulintern Kriterien definiert werden, da es diesbezüglich keine einheitlichen Vorgaben gab.

Welche Potenziale schlummern in der Sommerschule?

Sommerschule in der Definition des Bildungsministeriums deckt eine große und sehr unterschiedliche Zielgruppe ab:

- „außerordentliche Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen



- Schülerinnen und Schüler der Volksschule, die Aufholbedarf in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht haben
- Schülerinnen und Schüler der Mittelschule und AHS-Unterstufe, die Aufholbedarf in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Mathematik haben.“² (An wen richtet sich die Sommerschule?)

Für diese Vielfalt lassen sich schwer Ziele formulieren, die regional zu den unterschiedlichen Bedürfnissen passen.

Mein Vorschlag wäre, einen noch größeren schulautonomen Spielraum für die Definition und die Durchführung der Sommerschule am Standort zu schaffen.

Sommerschule sollte ausschließlich von Studierenden der jeweiligen Lehramtsfächer gestaltet und unterrichtet werden. Meine eigene Lehrtätigkeit mit Studierenden des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ zeigt mir eindrücklich, wie jede Stunde Praxis in einer Gruppe oder Klasse Sicherheit und Kompetenzen in der Lehre erhöht.

Ich denke, eine intensivere und strukturiertere Zusammenarbeit mit den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen könnte dazu beitragen.

Die Leitung der Sommerschule sollte weiterhin eine schulinterne Lehrperson übernehmen.

Sommerschule 2021

Am BG/BRG Bruck/Leitha sind 65 Schüler*innen der Unterstufe für die Sommerschule 2021 angemeldet. Die Sommerschule der Oberstufe schaffen wir 2021 nicht.

Wir hoffen auf viele Studierende, mit denen wir wieder ein passendes Konzept zusammenstellen werden.

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>

Anmerkungen

¹ <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>

² <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/sommerschule.html>



Autorin

Sabine Puchinger, Mag.

Die Autorin hat einen abwechslungsreichen beruflichen Werdegang mit diversen Auf-enthalten im Ausland (Italien, der Schweiz und der Slowakei) aufzuweisen. Eine Ausbildung als Schulentwicklungsberaterin und diverse Entwicklungsprojekte waren eine gute Vorbereitung für die Leitungsfunktion seit August 2019 am BG/BRG Bruck/Leitha.

Kontakt: sabine.puchinger@bildung.gv.at

Kerstin Angelika Zechner

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Sommer macht Schule

Bildung für alle!?

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a76>

Was passiert, wenn der Sommer Schule macht? Ein Erfolgsprojekt, das Bildungsnachteilen entgegenwirkt und das seinesgleichen sucht, entsteht in Zeiten einer weltweiten Pandemie. Die Sommerschule 2020 ist gekommen, um zu bleiben. Der sommerliche Expansionskurs bedeutet, im Sinne einer zunehmenden Bildung für alle, eine Erweiterung mit Blick sowohl auf die Schularten als auch die Fächer. Eine kongeniale Freundschaft zwischen Sommer und Schule entsteht, welche die Pädagogisch-praktischen Studien sommerlich qualitativ ergänzt und chancengerecht einer zunehmend erweiterten heterogenen Zielgruppe angeboten wird. Von dieser besonderen Freundschaft, mit dem Fokus auf chancengerechte Bildung, handelt der nachfolgende Beitrag, mit der nicht unkritischen Frage, ob denn nicht eher ein Kamel durchs Nadelöhr geht, als dass die Sommerschule ein Gewinn für alle Schüler*innen sein kann.

Bildung, Chancengerechtigkeit, Sommer, Schule

„Meine Kinder, wie schwer ist es,
in das Reich Gottes zu kommen!
Eher geht ein Kamel durch ein Nadelöhr,
als dass ein Reicher in das Reich Gottes gelangt.“
Mk 10,24 f.

Geht eher ein Kamel durchs Nadelöhr, als dass der Sommer Schule macht und das für alle!?

Betrachtet man das Konzept der Sommerschule 2020 und jenes der Erweiterung von 2021, so lässt sich feststellen, dass durch die Ausweitung der angebotenen Schwerpunkte und Fächer eine Verneinung dieser Frage in greifbare Nähe rückt. Alle Kinder und Jugendlichen haben das Bedürfnis, für andere nützlich zu sein und Leistungen zu erbringen. Dieses Nützlichsein

und das Wahrgenommensein in der eigenen Nützlichkeit wurde durch die wiederholten Lockdowns und das damit verbundene Distance Learning erschwert, auch wenn natürlich kontinuierlich der Anspruch bestand, dass das Social Caring zwischen den virtuellen Zeilen nicht untergeht. Im Sinne Hartmut von Hentigs heißt nützlich zu sein nicht, für sinnentleerte Ausbeutung oder für eine Maschinerie zur Verfügung zu stehen, in der immer mehr Menschen krank und depressiv werden. Nützlich zu sein heißt, anderen etwas zu bedeuten und durch die Beiträge, die man für die Gemeinschaft leistet, Beachtung, Anerkennung und Freude am Leben zu finden. Das – und nur das – ist es, was im Erleben eines Kindes oder Jugendlichen Sinn stiftet. Sinn erhalten Kinder und Jugendliche nur von konkreten Personen, mit denen sie konkrete Erfahrungen machen können, von Menschen, die sich ihnen zuwenden und die, weil sie an die Heranwachsenden glauben, von ihnen auch etwas einfordern (Bauer 2007, S. 142).



Abbildung 1: Geht eher ein Kamel durchs Nadelöhr, als dass der Sommer Schule macht und das für alle!? Mitnichten. | Eigene Darstellung

Caring Education in der Sommerschule

Für diese Sinnstiftung, im Sinne einer Bildung für alle im Sommer, zeichnet das Konzept der Sommerschule verantwortlich, und dafür engagieren sich auch die Protagonist*innen der Sommerschule, die für die konkrete Durchführbarkeit dieses Projekts maßgeblich verantwortlich sind: die Sommerschulleitungen, die Sommerschullehrpersonen, die Studierenden und die Buddys.

Im Sinne der Caring Education heißt dies, dass im Rahmen der Sommerschule folgende Regeln für den Umgang mit der Heterogenität beachtet werden (Villa & Thousand 2000; Kaiser & Pfeiffer 2007, S. 218 ff., zit. n. Stähling & Wenders 2013, S. 15):

1. Achte die Kinder und Jugendlichen!
2. Frage sie nach ihrem Befinden und ihren Erlebnissen!
3. Sei du selbst!
4. Freue dich über ihre Fähigkeiten!
5. Lerne mit ihnen ihre Lieblingsorte kennen!
6. Ermuntere sie, etwas zu wagen!
7. Erwarte ihr Bestes; erwarte keine Perfektion!
8. Erwische die Augenblicke, wenn sie gut sind!
9. Lache über ihre Witze!
10. Habe Spaß an ihren Entdeckungen!
11. Sei erreichbar!
12. Schaffe für sie eine sichere und offene Umgebung!
13. Träume mit ihnen!
14. Entscheide gemeinsam mit ihnen!
15. Betone ihre Einzigartigkeit!
16. Bau etwas mit ihnen auf!
17. Lass sie Fehler machen!
18. Inspiriere ihre Kreativität!
19. Höre ihre Lieblingsmusik mit ihnen!
20. Wertschätze sie, egal was sie tun!

Additiv oder besser als Grundlegung dieser Prinzipien orientiert sich eine Sommerschule für alle am Werterahmen des Index für Inklusion und lässt sich von der Frage leiten, wie wir zusammen leben wollen: Grundlegend sind Gleichheit, Rechte, Teilhabe, Respekt für Vielfalt, Gemeinschaft, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Vertrauen, Ehrlichkeit, Mut, Freude, Mitgefühl, Liebe, Hoffnung und Optimismus, Schönheit sowie Weisheit (Braunsteiner et al. 2017, S. 44).

Passt Inklusion durchs Nadelöhr?

Wie aber kann nun die Sommerschule diesen Forderungen Rechnung tragen und noch dazu eine inklusive Didaktik beachten? ... Lässt nicht vielleicht doch eher das Nadelöhr das Kamel passieren?

Gemäß den Empfehlungen des BMBWF (2021, S. 2f.) lauten die wichtigsten Ziele wie folgt:

1. Oberstes Ziel der Sommerschule ist es, drohenden Bildungsnachteilen entgegenzuwirken, die aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen bei Schüler*innen infolge der Covid-19-Pandemie entstehen.
2. Hinzu kommt eine Förderung eines selbstbewussten Umgangs mit der Unterrichtssprache Deutsch.

Diese beiden Ziele sollen durch eine Lernförderung erreicht werden, welche die individuellen Lernausgangslagen der Schüler*innen in Kleingruppen am Sommerschulstandort aufarbeitet. Wichtiger Bestandteil dieser Lernförderung ist eine Stärkung des Sprachbewusstseins in der

Unterrichtssprache Deutsch im Bereich des Lesens, Schreibens, Hörverstehens und Sprechens, um einerseits dem Unterricht in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern besser folgen zu können und andererseits einen selbstbewussteren Umgang mit der Unterrichtssprache zu finden und so Gedanken, Stärken und Schwächen besser kommunizieren zu können.

3. Positive Lernerfahrungen stärken das Selbstbewusstsein und die Sozialkompetenz.

Dieses Ziel basiert auf der Überzeugung, dass Kinder und Jugendliche positive Lernerfahrungen in der Schule machen können, wenn sie gemeinsam lernen, wie sie die Unterrichtssprache Deutsch besser anwenden und verstehen können. Ein besseres Anwenden und Verstehen der Unterrichtssprache wirkt sich nicht nur positiv auf alle Unterrichtsfächer aus, sondern stärkt auch die Selbstwirksamkeit und Selbstorganisation der Schüler*innen. Das projektorientierte Arbeiten in Kleingruppen trägt darüber hinaus zur Stärkung des Zusammenhalts und der Sozialkompetenz bei.

4. Im Fall eines Aufholbedarfs in Deutsch, Mathematik und Sachunterricht in der Primarstufe und in Deutsch und Mathematik in der Sekundarstufe Allgemeinbildung soll Unterstützung geboten werden, damit ein Lernerfolg im kommenden Schuljahr sichergestellt ist.

Die Sommerschule 2021 nimmt folgende Schüler*innen-Zielgruppen in den Blick:

- a.o Schüler*innen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse, um Sprachkenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, im Schuljahr 2021/22 dem Unterricht zu folgen
- Schüler*innen mit einem nicht abgesicherten Genügend und einem Nicht genügend in Deutsch und/oder Mathematik
- Schüler*innen, die Aufholbedarfe in den Unterrichtsgegenständen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht in der Primarstufe und in der Sekundarstufe Allgemeinbildung haben, um diese auf die Teilnahme am Unterricht im Schuljahr 2021/22 vorzubereiten (BMBWF 2021, S. 2).

In diesem Sommer findet die Sommerschule laut Anmeldezahlen bei Schüler*innen aller Schularten im Primarstufenbereich und Sekundarstufenbereich I Anklang. Die fünf zentralen Säulen des Ergänzungsunterrichts im Zuge der Sommerschule lauten wie folgt (vgl. ebd.):

- 1. Säule: Kompensation von möglichen Lernrückständen in den Unterrichtsgegenständen Deutsch und Mathematik
- 2. Säule: Sprachsensibler Fachunterricht
- 3. Säule: Projektorientierter, themenzentrierter Unterricht
- 4. Säule: Individualisierung und Differenzierung
- 5. Säule: Stärkung der Schlüsselqualifikationen

Diese grundlegenden Säulen lassen sich sowohl mit den eingangs erwähnten Regeln unter dem Aspekt der Caring Education als auch mit exemplarisch ausgewählten essenziellen Bausteinen inklusiver Didaktik nach Reich (vgl. Reich 2014, S. 5f.) in Einklang bringen.

Beziehungen und Teams

Unterrichtende der Sommerschule leisten Beziehungsarbeit im Umgang mit den Schüler*innen und im Team. Sie legen besonderes Augenmerk auf ihre kommunikativen und kooperativen Kompetenzen. Die Sommerschullehrpersonen versuchen den Stoff, den es als komplexen Lernstoff auf- oder nachzuholen gilt, übersichtlich zu gestalten und exemplarisch zu vermitteln. Die Bereitschaft und Fähigkeit, Lehr- und Lernmaterialien bezogen auf die Säulen der Sommerschule zu gestalten und auch zu adaptieren, ist im Kontext der im Sommerschulkontext besonders ausgeprägten Heterogenität vorhanden. Eine Feedback- und Beratungskompetenz für die unterschiedlichen Lernausgangslagen sollte bei den Sommerschullehrenden gemäß der wertschätzenden Basishaltung grundgelegt sein und die demokratischen und partizipativen Lernenden im Zuge der Sommerschule fördern.

Demokratie und Partizipation

In einer Sommerschule für alle wird der Lernerfolg der beiden Sommerschulwochen von der Herkunftsbiografie abgehoben gesehen und das Funktionieren demokratischer Ziele und Grundsätze befördert. Gleichmaßen möchte eine inklusive Sommerschule wegen der grundsätzlichen Teilhabeorientierung ein gutes Beispiel dafür bieten, wie Lernen und Leben demokratisch ausgerichtet sein können – dies wird unter anderem bei der Auswahl der Themen hinsichtlich des sommerschulischen Ergänzungsunterrichts, die sich bestenfalls unter Akkordierung der Interessen der Lernenden vollzieht, handlungsleitendes Prinzip.

Unter Berücksichtigung der komplexen Heterogenität der Zielgruppe der Sommerschule sollen durch den sprachsensiblen Unterricht fachliches und sprachliches Lernen vernetzt und dabei zugleich den mannigfaltigen Funktionen von Sprache im Ergänzungsunterricht der Sommerschule Rechnung getragen werden. Unterrichtende der Sommerschule sind sich der Relevanz einer sprachlichen Vermittlung von Lerninhalten, die von allen Lernenden aufgenommen werden, bewusst und tragen ihr Rechnung. Sie üben sprachliche Strukturen in Unterrichtsgesprächen ein und bereiten diese für das gemeinsame und individuelle Lernen passgenau auf. So lernen die Schüler*innen, die angebotenen sprachlichen Mittel selbst inhaltlich, zweckbezogen, kontextuell und situativ angemessen zu verwenden.

In diesem Sinne sind Sprache und Fachunterricht untrennbar miteinander verbunden. Im Unterrichtsgegenstand Mathematik etwa sind die Schüler*innen sprachlich besonders gefordert, geht es doch darum, fachspezifisches Vokabular zu verstehen und sich anzueignen, Textaufgaben zu lösen und richtige Antworten zu formulieren, mathematische Aufgabenstellungen und Lösungswege zu diskutieren und zu beschreiben. Die Fachsprache stellt eine weitere Schwierigkeit dar, wenn Schüler*innen Begriffe verstehen sollen, die in der Alltagssprache kaum bis gar nicht oder in einem anderen Zusammenhang verwendet werden. (BMBWF 2021 S. 13)

Perspektive für mehr Chancengerechtigkeit

Eine Perspektive für mehr Chancengerechtigkeit bietet die Sommerschule der Lernenden gerade auch insofern, als alle Schüler*innen am Ende der Sommerschulzeit ein sogenanntes Produkt in Händen halten können, mag dieses nun analog oder digital sein. Dabei kommt der Sommerschule die wichtige Aufgabe zu, die Selbstwirksamkeit der Lernenden so zu befördern, dass sie sich ermuntert fühlen, etwas zu wagen und über sich selbst hinauszuwachsen: Lernziele sollen dabei stets realistisch und erfüllbar sein.

Berücksichtigt werden sollte, dass oft gerade das Angebot unterschiedlicher Lernwege sowie differenter Lernergebnisse optimal ist, um dieses Ziel erreichen zu können: Es gilt, hierbei Individualisierung und Differenzierung passgenau einzusetzen. Die Sommerschule eröffnet ein individuelles Lernangebot, das an die unterschiedlichen Bedürfnisse verschiedener Schüler*innen angepasst ist. Unterrichtende der Sommerschule begegnen der Heterogenität der Lernenden durch facettenreiche didaktische Maßnahmen (BMBWF 2021, S. 34).

Durch die Variabilität und Variation von Aufgabenstellungen sowie die Auswahl unterschiedlicher Arbeits- und Sozialformen werden verschiedene Lernwege angeboten. Heterogene Lernvoraussetzungen werden so möglichst individuell berücksichtigt. Zu realisieren ist gleichzeitig ein gemeinsames und ein individuelles Lernen nach Maßgabe der individuellen Möglichkeiten, Ansprüche und Bedürfnisse der Lernenden innerhalb der jeweiligen Lernendengruppe (vgl. ebd). Dabei sind Schlüsselqualifikationen der Türöffner zu Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Im Rahmen der Sommerschule sollen diese adäquat, alle erforderlichen Kompetenzen betreffend, gefördert werden. Dies schließt den Erwerb der Softskills der Schüler*innen im Kontext von Selbstkompetenz über die Sozialkompetenz bis hin zur Methodenkompetenz mit ein (BMBWF 2021, S. 37).

Ganztag

Mit einem umfassenden Konzept der Ganztagsbetreuung mit Bewegung, gesundem Essen und vielfältigen sozialen und anderen Aktivitäten wird der Ganztag positiv gestaltet. Mit dem Konzept der Ganztagsbildung realisiert eine inklusive Sommerschule ein im Tages- und Wochenablauf rhythmisiertes Programm komplementärer formeller (Unterricht) und informeller (offene Kinder- und Jugendarbeit) Erziehung und Bildung – im Gegensatz zur oft durchgeführten Ganztagschule als additivem Modell der Vormittagsschule mit einer Nachmittagsbetreuung. (Reich 2013, S. 9)

Eine inklusive Sommerschule könnte in den kommenden Jahren im Optimalfall und je nach Ressourcen des Sommerschulstandortes einen Ergänzungsunterricht anbieten, der in den Nachmittag mündet, um eine Vielfalt inklusiver Aufträge zu erledigen. Viele Sommerschulstandorte bieten diese Option sogar bereits im laufenden Jahr.

Förderliche Lernumgebung

Die Lernumgebungen und Lernszenarien in der Sommerschule sind so konzipiert, dass sie einen Zuwachs an Chancen der individuellen und gemeinsamen Entwicklung ermöglichen. Eine

sommerschulische Lernumgebung, die alle Lernenden willkommen heißt, setzt Impulse, bietet Optionen der eigenen Wahl im Kontext eines Gesamtprojektes und differenziert zwischen den Schüler*innen individuell gemäß der heterogenen Lernvoraussetzungen und Interessen, indem eine Förderung und auch Herausforderung aller Lernenden fokussiert wird.

Förderbedarf ohne Stigmatisierung

Die Sommerschule für alle berücksichtigt, dass alle Lernenden jeweils abhängig von ihren Individuallagen einen bestimmten Förder- und auch Förderbedarf haben. Vor allem sind unterschiedliche Talente und Begabungen zu identifizieren, im Sinne einer Fokussierung auf Stärkenorientierung. Lernende in der Sommerschule können sich gemeinsam mit den Unterrichtenden der Sommerschule gemeinsam und selbstständig einschätzen. Sie können im Zuge des projektorientierten Unterrichts ihren Interessen gemäß ihre Potenziale fokussieren und Lernrückstände aufholen, sodass dem „Durchatmen und Durchstarten“ für das kommende Schuljahr nichts im Wege steht. Dabei stehen in Passung mit den individuellen und gemeinsamen Lernausgangslagen sowie Ressourcen folgende Indikatoren des inklusiven Projektunterrichts der Sommerschule im Fokus (BMBWF 2021, S. 20f.):

- Selbstständiges Lernen und Handeln
- Eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse erkennen und weiterentwickeln
- Handlungsbereitschaft entwickeln und Verantwortung übernehmen
- Ein weltoffenes, gesellschaftlich-politisches Problembewusstsein entwickeln
- Herausforderungen und Problemlagen erkennen, strukturieren und kreative
- Lösungsstrategien erarbeiten
- Kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie eine konstruktive
- Konfliktkultur entwickeln
- Organisatorische Zusammenhänge begreifen und gestalten

Gemäß den Empfehlungen des BMBWF (2020, zit. n. Doms, Stieger & Zechner 2020) soll die Sommerschule auf die Schule vorbereiten und mit Lernen konnotiert sein, sich jedoch vom ganzjährigen Schulunterricht abheben.

Dies soll vorrangig durch themenzentriertes, projektorientiertes Arbeiten gewährleistet sein, mit einem hohen Anteil an Schüleraktivitäten. Im Einzelnen skizziert dies bereits die Broschüre des BMBWF (2020, S. 8, zit. n. Doms, Stieger & Zechner 2020, S. 6) aus dem Jahr 2020:

- Das Projektergebnis, als sogenanntes „Produkt“ bezeichnet, soll [...] altersgerecht und über mögliche Etappenziele erreicht werden.
- Das projektorientierte Arbeiten während des Ergänzungsunterrichts kann auf Basis eines Themas ein großes Projekt für die beiden Wochen oder mehrere kleine Projekte innerhalb der beiden Wochen beinhalten. Im Mittelpunkt stehen ein Thema und/oder ein Problem, zu dessen Bearbeitung bzw. Lösung möglichst viel gelesen, gesprochen, geschrieben und zugehört werden muss.
- Projektthemen können vor Ort entschieden werden.

- Ideen für Themen können von Schülerinnen und Schülern oder natürlich auch von den Unterrichtenden eingebracht werden.
- Das projektorientierte Arbeiten sollte immer so organisiert sein, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam im Team arbeiten. Teilaufgaben können jedoch selbstverständlich auch in Partnerarbeit oder in Einzelarbeit erledigt werden.
- Projekte können situationsadäquat in unterschiedlichen Sozialformen bearbeitet werden (Gruppenarbeiten, Einzelarbeiten, Tandems, Input der Unterrichtenden unter Nutzung der schulischen Infrastruktur indoor und outdoor ...).

Öffnung in die Lebenswelt

Bildung für alle ist nicht nur die Aufgabe von Schule, sondern auch von Sommerschule und setzt bestenfalls an der Lebenswelt und Lebenswirklichkeit der einzelnen Schüler*innen an. Eine Erhöhung der Interaktionen und Aktivitäten, die eine erhöhte Teilhabechance eröffnen, muss auch die Anknüpfung und die Vernetzung mit der weiteren Umgebung berücksichtigen. Eine inklusive Sommerschule ermöglicht kulturelle Angebote ebenso wie projektorientierten Ergänzungsunterricht und kann so dazu beitragen, dass die Lebensumwelt am Sommerschulstandort den Bedürfnissen angepasst berücksichtigt wird, um den Lernenden den Ort des Lernens umfassender begreifbar zu machen.

Ressourcen für die Beförderung von Lernen und Teilhabe

Ein Abbau von Barrieren für die Beförderung von Lernen und Teilhabe, im Sinne eines Universal Design for Learning and Living moniert auch immer die Lukrierung von Ressourcen.

Wenn von allen Protagonist*innen der Sommerschule gemeinsame Werte herausgearbeitet, gelebt und gelernt werden, so ist dieser gemeinsame Werterahmen eine bedeutende Ressource für die Sommerschule. Eine gemeinsame Richtung für Entwicklung entsteht, auch für die scheinbar kurze Dauer von zwei Sommerschulwochen. Dieser Konsens trägt zur Prävention und Lösung von Konflikten bei und kann auch Entscheidungshilfe leisten.

Werte, die sich am gemeinsamen Leben und Lernen orientieren, stellen einen stringenten Impuls dar, um Lernen und Teilhabe gerade im Rahmen des Sommerschullebens zu befördern. Die Transparenz von optionalen Synergien differenter werterorientierter Aktivitäten kann gemeinsame Ressourcen bündeln, im Sinne eines gemeinsam gelebten Sommerschulkonzepts am Sommerschulstandort. Wo Barrieren zu finden sind, werden auch Ressourcen sichtbar. Gerade die Sommerschule, hinsichtlich ihrer erhöhten Chance im Kontext von Heterogenität betont die Wichtigkeit von Kulturen, Strukturen und Praktiken, Ausstattung, Material, Personal, Lernenden, Familien und der nahen Sommerschulumgebung.

Schulen und auch Sommerschulstandorte selbst verfügen über die Kenntnis von Chancen und Barrieren gemeinsamen Lernens. Eine bedeutende Ressource stellt das Expert*innentum der Kinder und Jugendlichen selbst dar, im Kontext ihres Vernögens, ihr Lernen und Spielen eigenständig zu moderieren und sich wechselseitig zu unterstützen. Diese Ressource gilt es auch für die Sommerschule zu nutzen (vgl. Braunsteiner et al. 2017, S.61).

Unterstützung von Diversität

Wird die wahre Herausforderung von Heterogenität ursächlich in als schwierig wahrgenommenen Lernausganglagen seitens der Lernenden betrachtet, so ist es relativ naheliegend, den Schluss zu ziehen, über mangelnde Ressourcen zu sinnieren. Bei näherer Betrachtung, und dies gilt insbesondere für die Sommerschule, wird klar, dass Unterstützung von Diversität im Projektunterricht, der sich als Ergänzungsunterricht vom ganzjährigen Fächerkanon abhebt, einer besonderen Anforderung unterliegt: Alle der damit verbundenen Aktivitäten seitens der Schule müssen auf Vielfalt und gleichermaßen auf die Wertschätzung der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sein (vgl. ebd.).

Inklusive Momente

Gemeinsame inklusive Momente im Zuge der Sommerschule können sein:

gut, unwissend, dekonstruierend, undiszipliniert, stärker, ohne Barrieren, autopoietisch, nicht perfekt, riskant, solidarisch, unverfremdbar, sie selbst, zündend, trotzig, geflügelt, unstet, unheimlich, verdreht, achtungsgebietend, schein-frei, nicht umsetzbar, cool, eigen-zeitlich, Augenblicke, unprofessionell, beides, schmerzhaft, nicht betroffen, nicht integrativ, nicht careful, jerky (Platte/Krönig 2017)

und jedenfalls vielfältig. Dazu tragen die Diversität und das Engagement aller Beteiligten an diesem sommerlich großartigen Erfolgsprojekt bei.



Abbildung 2: Die chancengerechte Sommerschule
ist mit dem Nadelöhr durchaus kompatibel. | Eigene Darstellung

Eine durchaus herausfordernde Dramatik begegnet uns resümierend beim Bild des Kamels und des Nadelöhrs (Berger 2019, S. 62) – dies geschieht aber bewusst: Im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage lassen die hier skizzierten Anmerkungen zu einer Sommerschule für

alle erkennen, dass die chancengerechte Sommerschule mit dem Nadelöhr durchaus kompatibel ist.

Literaturverzeichnis

Bauer, Joachim (2008). *Lob der Schule*. München: Heyne.

Berger, Klaus (2019). *Ein Kamel durchs Nadelöhr? Der Humor Jesu*. Freiburg et al.: Herder.

BMBWF (2021). *Sommerschule 2021*. Workbook.

Braunsteiner, Maria-Luise et al. (Hg.) (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.

Doms, Misia S.; Stieger Lisa & Zechner, Kerstin Angelika (2020). *Sommerschule 2020 – Pädagogische Konzeption der Begleitlehrveranstaltung an der PH NOE*. In R&E-Source 14, <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/929/899>, Stand vom 28.06.2021

Platte, Andrea & Krönig, Franz Kaspar (2017). *Inklusive Momente. Unwahrscheinlichen Bildungsprozessen auf der Spur*. Weinheim und Basel: Beltz.

Rauscher, Erwin & Zechner, Kerstin Angelika (2021, im Druck). *Sommer und Schule? Sommerschule als Katalysator zur Verflechtung einer scheinbaren Paradoxie*. In C. Kaluza, G. Kulhanek-Wehlend, G. Lauss, J. Majcen, R. Petz, B. Schimek, A. Schnider, S. Severin & E. Süß-Stepancik (Hg.), *Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule*. Wien: LIT. (Forschungsperspektiven, Sonderband)

Reich, Kersten (2014). *Herausforderungen an eine inklusive Didaktik*. In *Schulpädagogik heute. Inklusion in Schule und Unterricht* H. 10, 5. Jg. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_91.pdf

Stähling, Reinhard & Barbara Wenders (2013). *Das können wir hier nicht leisten. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können*. Baltmannsweiler: Schneider.

Autorin

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

Seit 2017 an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Departmentleiterin für Diversität; davor zwei Jahrzehnte im Bereich der Diversität und schulischen Inklusion tätig, u.a. an der KPH Graz.

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

Viola Frieda Susanne Mayer

Lehramtsstudentin für die Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Universität Wien

Sommerschule als Weiterentwicklungschance für Schüler*innen und Student*innen?

Ein kurzer Einblick

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a61>

Im folgenden Artikel teile ich meine Erfahrungen als Studentin des BA Lehramts der Germanistik und der katholischen Theologie in der Sommerschule 2020. Mein Schulstandort befand sich im Bundesgymnasium Zehnergasse Wiener Neustadt und unter der Leitung von Dir. HR Mag. Dr. Werner Schwarz durfte ich meine Fähigkeiten als Lehrende unter Beweis stellen. Eine praxisnahe Chance, wie es die Sommerschule meiner Meinung nach ist, sollte man als Studierende*r des Lehramts im weitesten Maße ausnutzen. Denn sehr selten bekommt man die Chance, sich zwei Wochen lang intensiv mit ein- und derselben Klasse oder auch Schülergruppe auseinanderzusetzen.

Sommerschule, Erfahrungsbericht, Praxis

Aller Anfang ist schwer

Die tatkräftige Unterstützung durch die Lehrer*innen und den Direktor, während der Vorbereitung auf das zweiwöchige Projekt, ließen mich mit einem durchaus positiven Gefühl in die Sommerschule starten. Meine Klasse bestand aus 14 Schüler*innen im Alter von 13 bis 15 Jahren. Das Konzept „Märchen“ als tonangebendes Thema musste ich jedoch durch diesen Umstand schon am ersten Tag aufgeben und mit dem Stoffgebiet des Heldentums ersetzen. Die ersten zwei Tage waren sowohl für mich als auch für die Lernenden eine Geduldssprobe und Herausforderung, weil beide Seiten die Dynamiken und Vorgangsweisen verinnerlichen und austesten mussten.

Die Diversität der Schüler*innengruppe forderte überdies auch diverse Methoden und Herangehensweisen. Der Fokus lag auf der grundlegenden Grammatik der deutschen Sprache

und einer fundierten, angemessenen Diskussions- und Gesprächskultur, welche von den Schüler*innen selbst etabliert und aufgeschrieben wurde.



Abbildung 1: Gesprächskultur (Foto: privat)

Zwei Wochen voller Chancen

Nach den ersten zwei Tagen wurden sowohl die Gruppendynamik als auch das Klassenklima erheblich entspannter und offener. Zu meiner Überraschung kamen die Lernenden von sich aus mit ihren Problemen und Schwächen auf mich zu und gemeinsam konnte ein detaillierter Plan für die kommenden Tage formuliert werden. Besonderen Anklang fanden die Plenums- und Podiumsdiskussionen im Kontext „Helden im Rechtssystem“ und „Helden auf der Leinwand“. Der anfängliche Jammer seitens der Schüler*innen bezüglich der Grammatikaufgabenstellungen konnte durch rasche Erfolgserlebnisse und gegenseitiges Feedback ausgelotet werden. Ein Lerntagebuch gab mir schlussendlich Auskunft über die Sicht aller Jugendlichen bezugnehmend ihrer Fortschritte und damit auch Ideen für mögliche weitere Übungen.

Der Start der Woche stellte sich für mich als besonders prägend dar, weil ich mich erstmalig alleine um eine Klassengemeinschaft kümmern musste. Meine Ziele und Ansprüche an mich selbst trieben mich dazu, sehr viel mehr vorzubereiten als schlussendlich erarbeitet werden konnte. Als Lehrperson konnte ich durch diese neuen Herausforderungen wachsen und einen adäquaten Einblick in die Abläufe des Lehrer*innen-Daseins gewinnen.

Obwohl fast alle Jugendlichen von ihren Erziehungsberechtigten zur Sommerschule gedrängt worden waren, konnte schon nach kurzer Zeit ein Motivationsschub ausgelöst werden, der

fast die gesamte Gruppe mit sich zog. Neue Freundschaften zwischen Schüler*innen aus verschiedenen Schulen wurden geschlossen und gepflegt, unabhängig von Ethnie oder Alter.

Resümee

Die Sommerschule war nicht nur für die Schüler*innen ein Lernerlebnis, sondern vor allem auch für mich als Lehrperson. Aufgrund weniger Praxisstunden während des Studiums muss man sich erst als Lehrende*r finden und einen Weg einschlagen, der einem selbst, aber auch den Vorstellungen der Jugendlichen entgegenkommt. Ich denke, dass die Lernenden sehr wohl eine attraktive Auffrischung und Erweiterung ihrer Kenntnisse erfahren durften, großreichende Probleme und Schwerpunkte können meines Erachtens aber nicht in so kurzer Zeit ausgemerzt werden.

Die universitäre Vorbereitung fand in Form von Tageskursen statt, in denen man sowohl Literatur als auch praxisnahe Beispiele auf- und vorbereitete. Das Problem bestand jedoch darin, dass der Kontaktaufbau zu den Schulen erst nach diesem Kurs geschah und man somit nicht viel über die Schüler*innen, welche man schlussendlich betreut hat, wusste. Dies war der Grund, warum ich meine erste Planung komplett überdenken und neugestalten musste. Obwohl uns seitens der Regierung gesagt wurde, dass Student*innen immer im Tandem unterrichten werden, um nicht überfordert zu sein, war das bei mir und sämtlichen Kommiliton*innen nicht der Fall. Die große Mehrheit musste sich alleine einer Klasse widmen und wurde im besten Szenario von den Lehrer*innen vor Ort unterstützt, wie es bei mir der Fall war.

Das zweiwöchige Erlebnis hat mich im Nachhinein sehr positiv in meiner Entscheidung, eine Lehrkraft zu werden, bestärkt und ich möchte diese Erfahrung allen Studierenden nahelegen, die sich erstens in der Praxis so richtig beweisen wollen und zweitens einen groben Einblick in das Leben einer Lehrperson erhalten möchten. Insgesamt kann man die Sommerschule als gelungenes Projekt ansehen, dessen jährlicher Wiederholung ich nur lautstark zustimmen kann.

Autorin

Viola Frieda Susanne Mayer

studiert die Fächer Germanistik und katholische Theologie an der Hauptuniversität Wien im achten Semester. Die Germanistik gehört zu ihren großen Leidenschaften, wobei sie großen Wert auf die künstlerische Auslebung des Wortes legt. Zukünftig möchte sie Schüler*innen inspirieren und ihnen zu großen Erfolgen verhelfen.

Kontakt: violamayer98@gmail.com

Imma Mautner-Markhof

Assistant to the President at Wiener Sängerknaben

im Gespräch mit

Gerald Wirth

Künstlerischer Leiter und Präsident der Wiener Sängerknaben

Die Wiener Sängerknaben auf dem Weg in die Zukunft

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a44>



Foto: Lukas Beck

Gerald Wirth erhielt die erste musikalische Ausbildung bei den Wiener Sängerknaben (WSK) und am Bruckner-Konservatorium. Er studierte Oboe, Klavier und Gesang. 2001 wurde er künstlerischer Leiter der WSK, 2013 deren Präsident. 1986–1989 war er Kapellmeister bei den WSK, 1989–1991 Chordirektor am Landestheater Salzburg, 1991–1998 künstlerischer Leiter des Calgary Boys' Choir, Mitbegründer des Vokalensembles Sangita, musikalischer Leiter der Calgary Civic Symphony, Associate Conductor des Calgary Philharmonic Orchestra.

Im Lauf der Jahre entwickelte er seine eigene Unterrichtsmethode – die Wirth Methode. Er hält Workshops an Schulen mit eingeschränktem Zugang zur Musik und für Flüchtlinge, unter anderem in Jordanien und Griechenland. Als Mitgründer von Superar möchte er allen Kindern und Jugendlichen einen qualitätsvollen Zugang zur Musik öffnen.

Wann fand die erste Berührung mit Musik statt?

Gerald Wirth: Meine Eltern waren musikinteressiert, wie das am Land üblich war. Ich durfte früh beginnen, ein Instrument zu spielen. Meine Volksschullehrerin hat dann angeregt, dass ich bei den WSK vorsingen sollte. Damit kam ich in die große Stadt.

Wie wird man Künstlerischer Leiter bei den WSK?

Mein ehemaliger Kapellmeister war einer der wichtigsten Motivatoren, Musik zu meinem Beruf zu machen. Als Jugendlicher durfte ich schon Kinder- und Jugendchöre leiten, und mit 21 Jahren bot man mir die Chance, einen der Tourneechöre bei den WSK zu übernehmen. Dann wollte ich Neues entdecken und wurde drei Jahre später Chordirektor in Salzburg. Anschließend wurde ich als Künstlerischer Leiter nach Kanada engagiert. Das war ein ideales Feld, um alle Facetten der Tätigkeit eines Künstlerischen Leiters auszuprobieren. Auf Bitte der damaligen Künstlerischen Leiterin der WSK, Agnes Grossmann, ging ich für eine Tournee zurück zu den WSK. Als sie selbst aber während meiner Tournee beschloss, wieder nach Kanada zurückzukehren, erhielt ich die Chance, stellvertretender Künstlerischer Leiter bei den WSK zu werden. Das ließ ich mir nicht entgehen. Anfang 2001 wurde ich zum Künstlerischen Leiter bestellt.

Welche Aufgaben und Herausforderungen hat ein Künstlerischer Leiter?

In erster Linie geht es darum, die Qualität der WSK und die damit verbundenen Möglichkeiten zu sichern, um den Kindern musikalische Erlebnisse zu bieten. Dazu gehören Nachwuchsarbeit, Zusammenarbeit mit Schulbehörden, die Auswahl musikalischer Mitarbeiter*innen, Unterstützung aller Chorleiter*innen in ihrer Arbeit mit Kindern und bei individuellen Herausforderungen, Programmierung der Tourneen und Konzerte, Auswahl von Projekten im Hinblick auf Probenaufwand und Intensität der musikalischen Tätigkeiten sowie auch die Lösung scheinbar unlösbarer Probleme. Es ist wichtig, in Zeiten intensiver Aktivitäten und bei auftretenden Problemen ein Ruhepol mit offenem Ohr für alle Mitarbeiter*innen, Eltern und Kinder zu sein.

Wie hat sich die Covid-19-Krise auf die WSK ausgewirkt?

Am 10. März 2020 saß ein Chor bereits im Bus, um zu einer Tournee durch Belgien und die Niederlande aufzubrechen, als uns die Nachricht erreicht hat, dass diese Reise aufgrund von Covid abgesagt werden musste. Das war für uns, wie für alle Kulturschaffenden, das Ende aller Konzerte.

In der Folge musste ein Weg gefunden werden, wie der Probenbetrieb trotz der Pandemie aufrecht erhalten werden konnte, um die Ausbildung der WSK nicht ganz zu vernachlässigen. Für die Institution stellte auch die finanzielle Situation eine große Problematik dar, da wir einen hohen Prozentsatz unseres Jahresbudgets selbst verdienen. Noch schwerwiegender war es jedoch für jene Knaben, die noch keine Möglichkeit gehabt hatten vor Publikum zu singen, internationale Bühnen weltweit zu bereisen und mit tollen Künstler*innen aufzutreten: denn damit ist jener Teil, der allen am meisten Spaß macht, zur Gänze weggefallen. Durch verschiedene Sicherheitsmaßnahmen – wie z.B. Ankauf von Luftreinigungsgeräten, striktes Abstandhalten usw. – konnte ein Teil der Proben stattfinden. Jetzt hoffen wir, durch den Fortschritt der internationalen Impfstrategien in der nächsten Saison wieder auf Konzertreisen fahren zu können.



In Österreich hatten wir das Glück, dass die Regierung Kulturvereinen, wie wir einer sind, Unterstützung bietet. Diese gleicht zwar die Verluste keineswegs aus, ermöglicht aber das finanzielle Überleben. Am 20. Mai 2021 stand wieder der erste Tour-Bus vor dem Augartenpalais, um die Kinder zum ersten Konzert nach dem Lockdown zu fahren. Wir haben alles daran gesetzt, für diesen Moment gerüstet zu sein, und sind froh, wieder vor Publikum singen zu dürfen.

Führen die WSK sozialpädagogische Projekte im In- und im Ausland durch?

Es ist uns ein sehr großes Anliegen, dass jedes Kind Zugang zum aktiven Musizieren erhält. Auch in Österreich gibt es viele Familien, die trotz der guten Versorgung mit öffentlichen Musikschulen diese Möglichkeit nicht finden. Daher haben wir mit der Caritas und dem Wiener Konzerthaus das Projekt *Superar* gegründet, in dem Kinder, vor allem über Schulen, die Möglichkeit haben, kostenfrei in Chor und Orchester zu musizieren, ohne Vorkenntnisse mitbringen zu müssen. *Superar* arbeitet in mehreren europäischen Ländern: Schweiz, Slowakei, Liechtenstein, Rumänien, Bulgarien und Bosnien & Herzegowina. Ähnliche Projekte gibt es auch in anderen Ländern und Kontinenten: Das bekannteste ist *El Sistema* in Venezuela, mit dem ich seit vielen Jahren zusammenarbeiten darf. Über eine europäische Stiftung wurde ich gebeten, ein Projekt in Jordanien mitaufzubauen, das Kinder aus Flüchtlingsfamilien über Musik stärken und ihre Integration fördern soll. Durch ein weiteres soll in öffentlichen jordanischen Grundschulen Musikunterricht angeboten werden. In diesem Projekt bilden wir Grundschulpädagog*innen ohne musikalische Vorbildung aus, damit sie regelmäßig Musik in ihren Unterricht einbauen können. Gerade diese Verbindung musikpädagogischer und humanitärer Aspekte erfordert die beste Methodik und den besten Unterricht. Es freut uns daher sehr, dass das Bundesministerium für Inneres und der Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds gemeinsam ein Projekt der WSK mit der Caritas Jordanien fördern.

Wie wird man Wiener Sängerknabe?

Jeder ist bei uns willkommen, unabhängig von Religion, kulturellen oder sozialen Hintergründen. Man muss nicht unbedingt viel Erfahrung mit Chorgesang haben. Am wichtigsten sind das Interesse und der Spaß am Singen. Wenn die Familie ihr Kind unterstützt, ist das natürlich von Vorteil. Darüber hinaus können wir alles bieten, was das Kind braucht, um ein guter Sängerknabe zu werden. Zu Beginn sollte man telefonisch oder über unsere Homepage einen Termin zum Vorsingen vereinbaren.

Wie haben sich die WSK in den letzten 20 Jahren entwickelt, und wohin soll die Reise gehen?

Die WSK sind weltweit als Konzertchor auf allen großen Bühnen der Welt bekannt. In den letzten 20 Jahren wurde der Aspekt der Ausbildung für alle Altersgruppen verstärkt. Zusätzlich zur koedukativen Volksschule, die es schon lange gibt, wurde ein Oberstufenrealgymnasium mit Schwerpunkt Vokalmusik, auch für Mädchen, eröffnet. Wir möchten allen, die sich später beruflich musikalisch weiterentwickeln wollen, eine gute Vorbereitung und viele küns-

lerische Möglichkeiten bieten. Unser Mädchenchor steht allen Mädchen ab 10 Jahren offen. Für Kinder im Vorschulalter gibt es musikalische Früherziehung in der Spielwerkstatt. Das Repertoire hat sich vor allem im Bereich der internationalen Musik aus verschiedensten Kulturen erweitert. Durch den Konzertsaal MuTh können wir das Genre *Kinderoper* professionell umsetzen und vermehrt Projekte mit Schulkindern durchführen. Das MuTh bietet uns auch die Möglichkeit, künstlerische Projekte im eigenen Konzertsaal zu realisieren, die für kommerzielle Veranstalter vielleicht schwierig wären, aber von großem pädagogischen und künstlerischen Wert sind. Die WSK werden den pädagogischen Aspekt in den nächsten Jahren weiter verstärken, über den traditionellen Knabenchor hinaus, der aber immer der zentrale Punkt bleiben wird. Es ist uns wichtig, allen Kindern höchste musikalische und akademische Qualität zu bieten.



Foto: Lukas Beck

Welche Aspekte der Musikpädagogik können auch für Pädagog*innen ohne Musikerfahrung hilfreich sein?

In unserer Forschungsarbeit und in unserem Training für Musikpädagog*innen setzen wir uns im höchsten Maß damit auseinander, wie wir die aktive Aufmerksamkeit der Kinder erlangen und sie möglichst lange erhalten können. Viele dieser Aspekte sind sicher auch für den Unterricht in anderen Wissensgebieten hilfreich.

Worin besteht diese Forschungsarbeit?

Mit Hilfe der Familie Pühringer, die uns auch den Konzertsaal ermöglicht hat, konnten wir uns in Zusammenarbeit mit der Athabasca University (CAN) der Forschung widmen, wie unsere Erfahrungen in Bezug auf methodische Aspekte im Musikunterricht am besten digitalisiert und damit einfacher weitergegeben werden können. Mit Hilfe von Psycholog*innen und Spezialist*innen der Lehr- und Lernanalytik haben wir diese Aspekte definiert und in ein digi-



tales Analysetool eingearbeitet. Diese Software, bei der mit Hilfe von Video- und Tonaufnahmen der Unterricht nach unserer Definition analysiert wird, unterstützt Pädagog*innen in ihrer Selbstreflexion und bietet in Zusammenhang mit unserer E-Learning-Plattform die Möglichkeit, konkrete Lösungsvorschläge und Übungsansätze für diverse Schwierigkeitsgrade im Musikunterricht zu finden. Der Austausch mit pädagogischen Institutionen ist uns sehr wichtig, und daher freuen wir uns besonders über die Zusammenarbeit mit Professor Hubert Gruber, die durch Rektor Erwin Rauscher initiiert worden ist und von Professorin Christine Schörg unterstützt wird. Ich bin überzeugt, dass wir vom reichen Erfahrungsschatz Hubert Grubers im Sinn der von uns unterstützten Projekte profitieren werden und unsererseits einen Beitrag für die Praxisforschungsarbeit der PH NÖ, besonders im Bereich *Lesson Study*, leisten können. Wir alle haben ein großes, gemeinsames Anliegen: Alle Kinder sollen teilhaben am aktiven Musizieren und Singen.

Info

<https://www.wienerseangerknaben.at/>

<https://muth.at/>

Petra Heißenberger

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Doris Wagner

BMBWF, Wien

Wien ist anders!? Ein spannender Perspektivenwechsel

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a62>



Foto: Doris Wagner

Doris Wagner leitet seit 1. Mai 2021 die Sektion I (Allgemein- und Berufsbildung) im BMBWF. Davor war sie drei Jahre lang Leiterin des Bereichs Pädagogischer Dienst in der Bildungsdirektion für Niederösterreich. Ihre Themenfelder sind pädagogische Bildungs- und Reformvorhaben und deren strategische Umsetzung. Dies umfasst die Elementarpädagogik, die Allgemeinbildung und Berufsbildung inklusive Erwachsenenbildung und die europäische Bildungspolitik.

Eine neue Herausforderung annehmen. Durchatmen – Durchstarten. Das würde die derzeitige Situation von Doris Wagner gut beschreiben. Worin genau liegt nun diese neue Herausforderung? Was war davor? Und was genau bedeutet dieser Schritt?

Sehr geehrte Frau Sektionschefin! Wien ist anders! Sie waren drei Jahre lang Leiterin des Bereiches Pädagogischer Dienst an der Bildungsdirektion für Niederösterreich und haben mit 1. Mai 2021 eine neue Herausforderung angenommen. Nun leiten Sie die Sektion I (Allgemein- und Berufsbildung) im BMBWF. Was ist nunmehr in Wien anders?

Doris Wagner: Wien ist mit einer größeren Verantwortung verbunden. Im Grunde genommen ist das Spannende der Wechsel der Perspektive, von der Bundeslandsicht hin zu einer bundesweiten Perspektive. Ich konnte in Niederösterreich viele wertvolle Erfahrungen im pädagogischen Bereich, aber auch im Bereich des Schulqualitätsmanagements sammeln und mitnehmen und kann diese jetzt in einem bundesweiten Betätigungsfeld umsetzen. Es ist interessant, den Fokus auf ganz Österreich zu haben, nämlich auf die Vielfalt des Landes, aber auch die regionalen Bedürfnisse der einzelnen Bundesländer.

Durchatmen ist Innehalten, Durchstarten ist Losrennen. Wie passt das zusammen?

Nach 30 Jahren Berufserfahrung im pädagogischen Bereich bedeutet Innehalten ein Erinnern an gelungene Projekte, an das Sammeln wertvoller Erfahrungen und die Draufsicht auf gute Reformvorhaben im bildungspolitischen Bereich. Durchstarten, Losrennen heißt aus der Komfortzone herausgehen, Vertrautes verlassen, einen Erfahrungsschatz mitnehmen, eine neue Perspektive einnehmen, Chancen erkennen und nützen, aber immer die Schüler*innen im Fokus zu haben.

Wie kann heute ein*e Schulleiter*in durchstarten? Und was braucht er*sie zum Durchatmen?

Schulleitungen sind die Schlüsselpersonen in der Schulorganisation. Mit ihnen steht und fällt die Umsetzung von Bildungs- und Reformvorhaben. Schulleitungen brauchen heutzutage einen langen Atem, um Projekte, die es gemeinsam mit den Pädagog*innen umzusetzen gilt, so zu implementieren, dass Schüler*innen davon profitieren können. Schulleitungen brauchen auch Zeit zum Durchatmen. Durchatmen im Sinne von Innehalten, Reflektieren, es ist wichtig, Gelungenes zu sehen und dabei immer den Blick nach vorne zu richten. Durchstarten heißt Reformvorhaben kritisch zu betrachten, gemeinsam mit den Pädagog*innen Strategien zu entwickeln, um die pädagogischen Notwendigkeiten und Umsetzungsvorschläge für Schüler*innen gut im Auge zu behalten. Durchstarten heißt für Schulleitungen aber auch, aus der Rolle der Pädagogin, des Pädagogen in eine neue Rolle zu schlüpfen, noch umfassender zu denken, die Verantwortung für die ganze Organisation zu tragen und viel zu schultern.

Immer wieder hört man von Schulleiter*innen, dass der rasche Wandel dazu führt, nichts in Ruhe ausprobieren und perfektionieren zu können, weil von außen immer wieder neue Forderungen kommen. Wie kann man am Standort mit diesem steten Wandel umgehen?

Ich glaube, dass wir in einem Zeitalter leben, wo es insgesamt sehr schwer möglich ist, lange zu verharren und Dinge in Ruhe fertig zu bringen – sei es im Privaten oder im Beruflichen. Digitalisierung und Medien treiben sehr vieles voran, und wir müssen daher sehr selektiv vorgehen, welche Dinge wir weiter thematisieren und welche Dinge wir zurücklassen. Das spie-



gelt sich auch im pädagogischen Bereich wider. Man muss, wenn es um Projekte geht, gemeinsam mit den Pädagog*innen das Ganze im Blickfeld haben und darf sich nicht im Detail verlieren. Manches Mal muss man auch den Mut haben, die eigene Kreativität einzusetzen, um Dinge nach vorne zu bringen und entsprechend umzusetzen.

Sehr fern und doch sehr nah!

Corona scheint zunehmend seinen Schrecken zu verlieren. Was wird, wenn die Infektionsgefahr gebannt ist, anders sein, was wird sich wieder einpendeln wie früher?

In der Geschichte gibt es immer Wendepunkte oder Disruptionen. Ich sehe Corona als eine Art Störfaktor im gesellschaftlichen Leben. Corona hat uns gezwungen, neue Richtungen einzuschlagen und ich denke, dass einiges davon bleiben wird. Betrachten wir den Bereich der Digitalisierung: Hier hat uns Corona sicherlich zehn Jahre nach vorne gebracht, und das ist wirklich positiv zu sehen. Die Arbeitswelt hat sich verändert. Bei Videokonferenzen waren wir – obwohl sehr ferne – einander doch sehr nah. Was meine ich damit? Obwohl wir nicht in einem Büro waren, waren die Intensität der Besprechungen und der Kontakt mit den Schulleitungen noch nie so intensiv wie zu Corona-Zeiten. Das Nutzen von Videokonferenzsystemen ist eine Auswirkung von Corona, die neue Wege der Zusammenarbeit ermöglicht und die auch im pädagogischen Bereich weiterhin Bestand haben wird. Nehmen wir als Beispiel die Fort- und Weiterbildungen: Zoom ermöglichte sehr viel mehr Teilnehmende als dies vor Ort möglich gewesen wäre. Hier können wir etwas für die Zukunft mitnehmen – nämlich die Mischung aus Präsenzveranstaltungen und Online-Formaten, weil es einen gewissen Mehrwert für Teilnehmer*innen hat. Schnell Informationen an die Pädagog*innen mittels Online-Formaten zu übermitteln, war nicht nur in Pandemiezeiten wertvoll, sondern wird es auch in Zukunft sein. Was wird anders sein, wenn wir einander wieder in Präsenz treffen? Die Qualität der Präsenzphase wird bewusst wahrgenommen und geschätzt werden. Aber es werden beide Formen bleiben: Präsenzphasen und Online-Formate.

Wird die Dichte der Termine, die sich aus dem Wegfallen der Wegzeiten ergeben hat, bleiben? Werden wir das lange durchhalten?

Die Dichte der Termine ist wirklich zu einem Belastungsfaktor geworden, denn man wechselt schnell von Zoom-Raum zu Zoom-Raum. Man geht schnell von einer Videokonferenz in Wien zu einer Videokonferenz nach Graz, weiter zu einer Videokonferenz nach Linz. Die Zeit, um über Inhalte zu reflektieren, sich neu auszurichten und auf das nächste Thema einzustellen, ist oftmals nicht mehr vorhanden. Darüber muss man sicher nachdenken, denn es hat das Arbeitstempo sehr beschleunigt, und es ist wahrscheinlich auf Dauer eine große Herausforderung, in dieser digitalen Schnellebigkeit zu bestehen und qualitätsvoll zu arbeiten.



Wenn Sie drei Empfehlungen an Schulleitungen für den Neuanfang geben müssten, welche würden das sein?

Die erste Empfehlung an die Schulleitung wäre: Seien Sie stolz auf das, was Sie geschafft haben! Damit meine ich das gemeinsame Überstehen der Pandemie mit allen Beteiligten. Da kann man als Schulleiter*in auch das Positive sehen, die Gelingensfaktoren. Die zweite Empfehlung lautet: Haben Sie stets den Fokus auf die Schüler*innen und Pädagog*innen und auf dem, was diese in Zukunft brauchen. Die dritte Empfehlung ist eher eine Feststellung: Die persönliche Begegnung kann durch nichts ersetzt werden!

Und was sollte jedenfalls vermieden werden?

Der dauernde Termindruck! Wir müssen uns bewusstmachen, dass auch zwischen Videokonferenzen Pausen eingelegt werden müssen, um durchzuatmen und zu reflektieren.

Was wünschen Sie sich für die Schulstandorte, an denen die Sommerschule den Übergang zwischen Ferien und Schulbeginn prägen wird?

Ich habe Sommerschule im letzten Jahr selber am letzten Tag an der Volksschule in Amstetten, Preinsbacherstraße, erleben dürfen, und das war für mich wirklich ein unvergessliches Erlebnis. Es war nicht Schule im klassischen Sinne, sondern projektorientierter Unterricht mit Schüler*innen, die mit vollem Elan dabei waren und die mit großem Stolz ihre Werke vorgestellt haben, sei es eine geografische Übersicht der Herkunftsländer, oder die Verkostung von Nationalgerichten, die sie zubereitet und miteinander geteilt haben. Und auch die Freude der Schüler*innen und der Pädagog*innen war sichtbar und spürbar. Was mich auch sehr bewegt hat, war, dass die Student*innen der Pädagogischen Hochschulen mit großer Freude unterrichtet haben. Sie konnten den Mehrwert erkennen, 14 Tage lang eine Schüler*innen-Gruppe zu unterrichten und praxisnahe Erfahrungen zu sammeln. Summa summarum glaube ich, dass es unseren Schüler*innen unendliche Chancen bietet, diese 14 Tage zu nutzen, um sanft wieder in den Schulalltag zu gleiten, und ich kann nur ein großes „Danke“ sagen den Pädagog*innen und den Schulleitungen sowie den Student*innen, die den Schüler*innen durch das Fördern und Fordern einen wirklich gelingenden Start in das neue Schuljahr ermöglicht haben.

Sommerschule als Chance

Besteht nicht die Gefahr für Kinder, immer mehr und länger „verschult“ zu werden?

Sommerschulunterricht ist anders. Sommerschulunterricht ist ein projektorientierter Unterricht, gemeinsames Lernen ohne Leistungsdruck. Ich habe die Schüler*innen sehr motiviert, sehr neugierig und sehr entspannt erlebt. Also es ist fast eine Projektwoche, wobei aber Schüler*innen unendlich viel profitieren können. Schüler*innen, die zum Beispiel die Unterrichtssprache zuhause nicht im vollen Ausmaß perfektionieren können, haben jetzt die Chan-



ce, dies zu tun. Schüler*innen können auch das eine oder andere nachholen und so besser vorbereitet ins neue Schuljahr starten.

Was wären Ratschläge, die Schulleiter*innen jenen Eltern zu Schulbeginn mitgeben könnten, die sich, aus welchen Gründen auch immer, recht wenig um die Schullaufbahn ihrer Kinder zu kümmern scheinen?

Manchmal ist es eine kommunikative Barriere, die sich in der Kommunikation mit den Eltern auftut. Ich glaube, dass es wenige Eltern gibt, die ihre Kinder nicht unterstützen wollen, sondern es wird eine Gruppe geben, die ihre Kinder nicht im nötigen Ausmaß unterstützen kann, aus welchen Gründen auch immer. Als Schulleiter*in muss man einen guten Kontakt mit den Eltern suchen, Unterstützungssysteme nutzen, gezielte Fördermöglichkeiten anbieten, für Kinder, die zuhause nicht die Unterstützung für das Lernen haben, um einfach allen Kindern ihre Chancen zu ermöglichen.

SchuG §44 ermöglicht den Schulen, Verhaltensvereinbarungen einzuführen, die im Gegensatz zur Hausordnung die gesamte Schulgemeinschaft einbinden und nicht nur die Schüler*innen. Ist das heute noch zeitgemäß, und wenn ja, was sollten Verhaltensvereinbarungen „nach Corona“ enthalten, was zuvor noch kein Thema gewesen sein konnte?

Ich halte Verhaltensvereinbarungen für ganz wesentlich und wertvoll, denn dort, wo Schüler*innen zusammenkommen, braucht es Regeln. Auch wir Erwachsenen brauchen Regeln und unsere Schüler*innen umso mehr. Es geht auch um die soziale Komponente. Wenn man von kompetenzorientiertem Unterricht spricht, dann ist es ja nicht nur das Fachliche oder die Methodenkompetenz, sondern auch das Soziale und das Personale: Wie verhalte ich mich in Gemeinschaft mit anderen Personen? Es geht auch darum, Toleranz zu üben, und dazu braucht es Verhaltensvereinbarungen, denn es ist heute nicht selbstverständlich, dass man alle Regeln so parat hat. Und darum ist es wichtig, Verhaltensvereinbarungen aufzustellen und auch den Schüler*innen Grenzen im Zusammenleben aufzuzeigen und klare Linien vorzugeben. Und wenn man diese Linie überschreitet, dann gibt es Konsequenzen. Verhaltensvereinbarungen gemeinsam mit Schüler*innen aufzustellen ist wichtig, auch unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten: Denn Verhaltensvereinbarungen sind wie Spielregeln beim Fußball. Man hat seine Verantwortung, man kennt sich aus, und es dient dem Zusammenleben. Daher bringt hier die Schule manche Themen auf den Punkt und lehrt auch, wo die persönliche Freiheit endet, nämlich dort, wo die des*der anderen beginnt.

Haben Sie den Eindruck, dass das neue Schuljahr eines des Aufholens sein müsste, weil so viel an Unterrichtszeit verloren gegangen ist? Oder sollte es eher ein Jahr des Erholens sein, weil so lange, so viel an Stress das Home-Learning begleitet hat?

Weder noch! Denn: Aufholen kann in sehr argen Druck ausarten und das Erholen kann in einen Laissez-faire-Stil übergehen, und beides ist nicht angebracht. Mein Motto daher: Wir starten gemeinsam durch, indem wir Schüler*innen dort abholen, wo sie stehen, aber gut begleiten und unterstützen, fordern und fördern. Auch die soziale Komponente muss be-



dacht werden: Das Gemeinsame in den Mittelpunkt zu rücken und vielleicht auch verstärkt Partnerarbeiten, Gruppenarbeiten und Projektarbeiten durchzuführen, macht Sinn, denn das ganze letzte Schuljahr war geprägt von einer mehr oder weniger sehr intensiven Einzelarbeit. Ich glaube, dass es wichtig ist, die Zusammenarbeit und die Teamarbeit in der Klasse wieder zu fördern. Aber es kommt auf die gute Mischung an und ich glaube, dass die Pädagog*innen hier sehr professionell agieren, den richtigen Mix von Fördern und Fordern einzusetzen!

Was tun Sie, um einerseits in der Lebensbalance und andererseits immer leistungsfähig zu sein und zu bleiben?

Ich bin ein sehr positiver Mensch! Ich sehe immer die positiven Dinge des Lebens und nehme die Herausforderungen gerne an. Außerdem bin ich lösungsorientiert und ich behaupte immer von mir, dass mein Beruf mein Hobby ist. Das liegt daran, dass ich für Schüler*innen arbeiten darf. In der Pädagogik tätig zu sein ist eigentlich der schönste Bereich, den man sich vorstellen kann.

Und was macht Doris Wagner abseits von ihrem beruflichen Hobby?

Sie haben es angesprochen, Frau Heißenberger: Man braucht eine Work-Life-Balance und die ist auch bei mir nicht immer ausgeglichen. Meine Familie ist für mich besonders wichtig und ein ausgleichender Faktor. Ich laufe und walke, aber lese auch gerne. Bewegung, körperlich oder geistig, ist für mich gut, um abzuschalten, um durchzuatmen, dann kann ich immer wieder durchstarten!

Welche Take-Home-Message geben Sie den österreichischen Schulleiter*innen und den Schulleiter*innen aus der Schweiz mit?

Die Take-Home-Message ist: Bildung sind wir alle. Bildung bedeutet eine hohe Verantwortung zu tragen für unsere Schüler*innen. Und wenn ich sage: „Bildung sind wir alle“, dann meine ich das BMBWF, die Bildungsdirektionen, die Schulleitungen, die Pädagog*innen und natürlich unsere Schüler*innen. Es hilft, manche Dinge mit Abstand zu betrachten, ein bisschen Gelassenheit in schwierigen Situationen in den Vordergrund zu stellen und dabei immer das Ziel im Auge zu haben.

Nennen Sie uns abschließend bitte noch drei Wünsche an die Ferien, die ja vor dem neuen Schuljahr liegen und jetzt beginnen.

Gerne! Erstens: Durchatmen, durchatmen im Sinne von stolz sein auf das, was man geschafft hat, aber auch Zeit für Erholung zulassen. Zweitens: Ich wünsche mir, dass wir Zeit finden, in den Ferien ein bisschen die persönlichen Dinge ins Zentrum zu stellen und auf Dinge zu fokussieren, die man jetzt lange nicht machen konnte. So kann man Energie tanken! Drittens: Stellen wir selbst für uns ganz individuell Überlegungen an, wie jede*r persönlich im nächsten Schuljahr wieder mit voller Energie durchstarten kann.



Jetzt haben wir den Kreis geschlossen vom Durchstarten zum Durchatmen. Für Ihr Wirken in Ihrem neuen Tätigkeitsfeld wünsche ich Ihnen alles Gute, Kraft und Ausdauer. Vielen Dank für das Interview, die Impulse und Ihre Zeit!

Autorinnen

Doris Wagner, MEd. BEd.

Doris Wagner leitet seit 1. Mai 2021 die Sektion I (Allgemein- und Berufsbildung) im BMBWF. Davor war sie drei Jahre lang Leiterin des Bereichs Pädagogischer Dienst in der Bildungsdirektion für Niederösterreich. Ihre Themenfelder sind pädagogische Bildungs- und Reformvorhaben und deren strategische Umsetzung. Dies umfasst die Elementarpädagogik, die Allgemeinbildung und Berufsbildung inklusive Erwachsenenbildung und die europäische Bildungspolitik.

Kontakt: doris.wagner@bmbwf.gv.at

Mit **Doris Wagner** sprach

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

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

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

Michaela Tscherne

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

im Gespräch mit

Helmut Soher

Polytechnische Schule, Kottlingbrunn

Zum letzten Mal durchatmen in den Ferien

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a67>

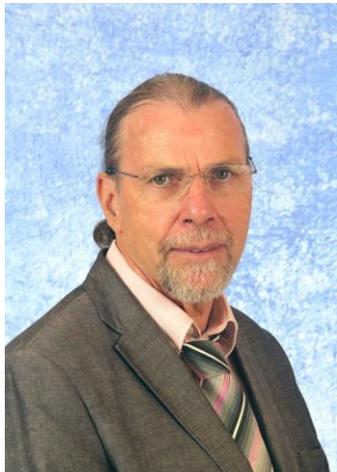


Foto: privat

Helmut Soher, geboren 1956, absolvierte nach seiner Schulzeit in der HTBLA Wiener Neustadt (Hochbau) die Pädagogische Akademie für die Lehrämter Volksschule bzw. Hauptschule in den Fächern Mathematik, Bildnerische Erziehung, evangelische Religion sowie Informatik für das Lehramt Polytechnische Schulen. Die Arbeit mit Jugendlichen war ihm immer schon ein großes Anliegen, so engagierte er sich in der außerschulischen Jugendberziehung, z.B. im Verein Jugendzentren der Stadt Wien, beim Wiener Ferienspiel oder im Verein „Gogomobil“ für Kinder und Jugendanimation. Darüber hinaus schloss er eine Ausbildung für den Fachbereich Metall und Elektro sowie zum diplomierten Erziehungsberater und Elterntrainer erfolgreich ab. Seit 1991 ist er an der Polytechnischen Schule Kottlingbrunn tätig, zehn Jahre davon als Leiter. Zuvor unterrichtete er an der Hauptschule in Wien 17 und an der PTS Wien 15. Im Herbst 2021 tritt er in den Ruhestand. Anlass für uns, mit ihm über seine letzten Ferien in der Rolle des Schulleiters zu sprechen.

Ein anstrengendes Schuljahr neigt sich dem Ende zu: Welche Zwischenbilanz können Sie nach über einem Jahr Corona in der Schulleitung ziehen?

Helmut Soher: Sowohl die Schüler*innen als auch wir Lehrer*innen haben im vergangenen Jahr in Bezug auf digitale Kompetenzen viel dazugelernt. Die Bedienung von MS Teams war



Voraussetzung, um die Herausforderungen der letzten Monate zu bewältigen. Dadurch waren wir gefordert, uns mit diesem Tool näher auseinanderzusetzen, was gut ist. Ich möchte betonen, dass es für die Aufrechterhaltung und die weitere Nutzung Unterstützung braucht. Eine schnelle Internetanbindung sowie neuere, schnellere Geräte wären Voraussetzung dafür, dass wir auch zukünftig digital gut angebunden sind. Obwohl wir gelernt haben, im Distance Learning mit den neuen Werkzeugen umzugehen, muss man schon sagen, dass Präsenzunterricht von größter Bedeutung ist. Das persönliche Gespräch funktioniert im Präsenzunterricht einfach besser. Der Blickkontakt im Zuge von Erziehungsmaßnahmen ist dort wesentlich wirkungsvoller als über die Kamera und den Bildschirm. Auch bei den Lehrer*innenkonferenzen hat uns der persönliche Kontakt sehr gefehlt. Wir haben erkannt, dass die Aufmerksamkeit und die Konzentration im Präsenzunterricht und in den persönlichen Gesprächen besser zu halten sind. Ich denke auch, dass wir bei der Häufigkeit von Konferenzen wieder auf ein gesundes Maß zurückkommen sollten. Mein Leitspruch lautet hier: Weniger ist mehr, auch in der Länge der Konferenzen. Meine Lehrkräfte bekommen vorab die wesentlichen Informationen zur Verfügung gestellt, dadurch können die Besprechungen – seien sie online oder in Präsenz durchgeführt – kürzer gehalten werden.

Wie gelang es Ihnen, in dieser Zeit Energie für sich und das Kollegium freizusetzen?

Ich habe darauf geachtet, in der Freizeit abzuschalten. Das ist mir zu Hause und in meinem Garten gut gelungen. Was das Kollegium angeht, lässt sich diese Frage ganz klar beantworten: mit Ruhe und Gelassenheit. Ich denke, es ist auch sehr wichtig, sich um die Psychohygiene und das Wohlergehen des Kollegiums zu kümmern. Die Lehrkräfte waren in den letzten Monaten nervöser als sonst und sie erleben das Spannungsfeld Schule sehr extrem. Sie sind mit einer bisher nicht bekannten Doppelbelastung konfrontiert, sei es durch eigene Eltern, die gepflegt werden müssen, oder durch ihre Kinder, die im Homeschooling zu betreuen waren oder die vor der Matura standen. Ich versuche, dem Lehrerteam jene Freiheiten zu geben, die es braucht, um ein hohes Maß an Energie in den Unterricht zu stecken. Da war es manchmal schon so, dass die Nerven blank lagen. Fallweise muss der Frust dann herausgelassen werden und für mich hat das bedeutet, dass ich lernen musste, mit diesen Reaktionen umzugehen. Es war wichtig, in solchen Situationen zu erkennen, worum es wirklich geht (und dass es nicht um mich geht). Obwohl mir das manchmal wahnsinnig schwerfiel, habe ich gelernt, mit solchen Situationen umzugehen. Um den Lehrkräften den Rücken zu stärken, habe ich ihnen viele Aufgaben abgenommen. Und ich frage nach, wie es ihnen geht. Plaudern ist da schon ganz wichtig. Als Vorgesetzter sehe ich mich in einer exponierten Position. Einerseits bin ich Vorgesetzter, andererseits möchte ich für meine Lehrer*innen da sein, wenn sie Sorgen und Nöte haben. Daher ist meine Tür auch immer offen für sie. Ich nenne das „seelisches Kümmern“.



Durchatmen

Wie fühlt sich Durchatmen mit dem Blick auf die vergangenen Schulleitungsjahre an?

Die Herausforderungen der letzten Monate waren schon sehr heftig, so gesehen wird mir dieser Stress in meinem zukünftigen Lebensabschnitt nicht wirklich fehlen. Ich habe die Erkenntnis gewonnen, dass man nicht jedem alles recht machen kann. Ich habe immer versucht, den Lehrkräften Freiräume zu schaffen, damit sie ihren Unterricht autonom gestalten können. Vieles ist mir gelungen, anderes weniger, manches gar nicht. Die Bürokratie der letzten Monate war einfach nur mühsam, die Anweisungen und Vorgaben vom Ministerium und der Bildungsdirektion kamen ja meist sehr kurzfristig. Jetzt geht es darum, vorauszuschauen, durchzuatmen. Unter Durchatmen verstehe ich Reflektieren über die letzten Jahre. Momentan komme ich noch nicht dazu, daran zu denken. Jetzt vor dem Schulschluss ist noch viel zu tun, es sind Zeugnisse und Anmeldungen zu schreiben, die Dienstübergabe beginnt noch dieser Tage. Im Augenblick komme ich noch nicht richtig dazu, darüber nachzudenken. Das wird sicherlich noch kommen.

Wie nehmen Sie Ihre Verantwortung dem Kollegium gegenüber wahr, dass auch sie alle immer wieder durchatmen können?

Am wichtigsten erscheint es mir, dass ich für Gespräche zur Verfügung stehe. Ich weise die Lehrkräfte auch immer darauf hin, dass sie mit ihren Kräften gut haushalten sollen. Speziell die neuen Lehrkräfte brauchen ungefähr drei Jahre, bis sie ihren Unterrichtsstil gefunden haben. Zuerst ist man zu streng, dann zu locker, erst im dritten Jahr pendelt man sich dann ein. Manche Lehrkräfte suchen das Gespräch mit mir. Wir haben die jungen Menschen ja nur ein Jahr im Haus, da ist viel zu tun und die Lehrer*innen setzen sich stark unter Druck. Zudem bleibt der Applaus meist aus. Er erreicht uns beispielsweise, wenn die Schüler*innen eine Lehrstelle finden oder nach einigen Jahren zu Besuch kommen und uns erzählen, wie es ihnen ergangen ist. Das sind schon Highlights.

Sie stehen vor einer großen Veränderung. Wie werden Sie in den neuen Lebensabschnitt (durch)starten?

Ich werde mit Freude in den Ruhestand eintreten und habe große Pläne. Ich habe einen schönen Garten, werde mit Freunden und meiner Partnerin verreisen. Zunächst einmal freue mich auf Ausstellungen, Theater, Kabarett und vor allem auf das Reisen. Ich habe für die nächsten Jahre Reisen nach Mittelamerika, Malta und nach Dubai zur Weltausstellung geplant. Auch der Baikalsee reizt mich sehr. Ich bin Vielreisender, aber es gibt noch genug weiße Flecken auf dem Globus. Ich werde mit Ende Oktober in den Ruhestand gehen. Davor wird im Herbst noch meine Nachfolge eingeschult. Ich habe jetzt schon damit begonnen, viel zu



delegieren. Ich werde auf alle Fälle auf meine Gesundheit achten, das sehe ich als vordringlich an. Ich plane eine Kur, um meine Verspannungen und meine Rückenschmerzen in den Griff zu bekommen, damit ich gesund in die Pension gehen kann. Der Sommer wird sein wie immer, die Arbeit vor den Ferien wird sicher noch extrem sein, ich werde meine Stellvertreterin einschulen und natürlich auch im Herbst mit Rat und Tat für sie da sein.

Welche drei Empfehlungen können Sie künftigen Schulleiter*innen geben?

Besonders wichtig scheint es mir zu sein, zu Beginn der Leitertätigkeit nicht alles neu erfinden zu wollen. Sie sollen hervorheben, was gut läuft, und nicht sofort alles verändern. Von Bedeutung ist es auch, den Lehrkräften gut zuzuhören. Die Tür soll sichtbar offen sein für alle und sie sollen oft ins Lehrer*innenzimmer gehen. Es mag nebensächlich erscheinen, aber eine eigene Kaffeemaschine ist keine gute Idee. Holen Sie sich den Kaffee im Lehrerzimmer, bei diesem Anlass ergeben sich gute informelle Gespräche, die das Miteinander fördern. Ausschlaggebend für mich: straight sein, klipp und klar sagen, was man will.

Was können Sie mir noch sagen?

Genau in sich hineinhören, wenn man das Schulgebäude verlässt. Nichts hinaus mitnehmen. Idealerweise werden alle Aufgaben im Schulgebäude erledigt. Ich habe gelernt, dass ich am Abend, wenn ich rausgehe und die Tür ins Schloss fällt, abschalte. Das kann nur gelingen, wenn ich meine Arbeit nicht mit nach Hause nehme. Es gibt einen Aus-Knopf am Handy: Abschalten im wahrsten Sinne des Wortes. Das war natürlich in Covid-Zeiten schwierig und es ist mir nicht immer gelungen, weil ich das Schultelefon auf das Mobiltelefon umgeleitet habe.

Eines möchte ich noch erwähnen: Die gute Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht: Wenn ein*e SQM anruft und einfach nur fragt, wie es mir geht. Das hilft schon und gibt Kraft. Das gehört unbedingt vor den Vorhang.

Mit Helmut Soher, Direktor OSR Ing., sprach

Michaela Tscherne, Prof. Dr. BEd MBA MSc.

Professorin und Qualitätsbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leadership, Schulautonomie, Personalentwicklung, Berufsorientierung; Publikationen im Bereich Leadership.

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

Andrea Mayer

Kunst- und Kulturstaatssekretärin,

Bundesministerium Kunst, Kultur, öffentlicher Dienst und Sport, Wien

Durchstarten in Kunst und Kultur

Corona war gestern, Kunst und Kultur sind immer

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a68>



Der 19. Mai 2021 war ein ganz besonderer Tag für die Kunst und Kultur in Österreich. Nach fast sieben Monaten haben die Kultur- und Veranstaltungsbetriebe wieder ihre Tore geöffnet. Von sehr vielen in der Kunst und Kultur Tätigen, aber auch bei uns im Kulturressort, wurde dieser Tag als einer der Erleichterung und Freude gefeiert. Nach vielen Monaten des Durchhaltens war endlich der Moment des Durchstartens gekommen.

Foto: BHF Lechner

Geschätzte Schulleiter*innen!

Was mich besonders freut, ist, mit wie viel Engagement und Weitblick die Kulturbetriebe sich für den Neustart gewappnet haben. Man spürt überall einen neuen Schwung, es geht mit viel Energie in die nächsten Monate. Unglaublich viele tolle Projekte sind entstanden, und diese warten nun auf das Publikum.

Im Rückblick: Wir alle waren auf eine Krise dieses Ausmaßes nicht gut vorbereitet. Die temporären Schließungen an allen Kulturbetrieben und die Einstellung von Veranstaltungen hat es in unserem Land bislang nicht gegeben. Dieser Umstand machte schmerzhaft sichtbar, wie wichtig Kunst und Kultur für uns Menschen und unser Zusammenleben sind.

Als Unterstützung der Notlagen im Kulturbereich hat die Österreichische Bundesregierung ein vielfältiges, nach Zielgruppen innerhalb der Branche orientiertes Maßnahmenpaket geschnürt. Mit Stolz kann behauptet werden, dass noch nie so viel Geld für die Kunst und Kultur in die Hand genommen wurde wie jetzt – auch abseits der Corona-Hilfen, für die wir bis dato bereits über 300 Millionen Euro zur Verfügung gestellt haben. Wir haben im regulären Kulturbudget 2021 ein Plus von 30 Millionen Euro erkämpft und zudem ein 20 Millionen Euro starkes, erstes Neustart-Kultur-Paket geschnürt.

Wir können und werden im Interesse der Kulturbranche mit diesem Geld einiges bewegen. Wir haben zahlreiche Kunstförderungen erhöht und neue Programme geschaffen. So unterstützen wir mit dem Neustart-Paket etwa Investitionen in Infrastruktur, Publikumsarbeit oder Digitalisierung. Manche Förderungen sind nun an neue Kriterien gebunden, die soziale oder ökologische Nachhaltigkeit im Blick haben – zum Beispiel das Thema *Faire Bezahlung von Künstlerinnen und Künstlern*, oder im Bereich Klimaschutz, Green Filming. Dazu kommt, dass wir aus dem Wiederaufbaufonds der Europäischen Union in den nächsten Jahren weitere 66,5 Millionen Euro erhalten, mit denen wir großartige Projekte für das Kulturland Österreich umsetzen werden.

Welche Projekte dies sind, und unter welchen Rahmenbedingungen wir die Kunst und Kultur in Österreich weiterentwickelt und fördern, werden auch mit den Vertreter*innen des Kulturbereichs gemeinsam erarbeiten. Noch vor diesem Sommer geben wir den Startschuss für die im Regierungsprogramm angepeilte Kunst- und Kulturstrategie, die die Zukunft des Kulturlandes Österreich thematisiert. Dazu werden wir einen breit angelegten Partizipationsprozess gestalten, für den wir viele Stakeholder – auch aus dem Bildungsbereich – einladen werden, mit uns daran zu arbeiten.

Gemeinsam wollen wir uns den Fragen widmen, was Kulturpolitik leisten und wie die Zukunft der Kunstförderung in Österreich aussehen soll. Wir wollen gemeinsam erörtern, was die Künstler*innen sowie die Kulturbetriebe brauchen, um qualitativ und nachhaltig arbeiten zu können. Es wird sich um viele Themen drehen, wie etwa um Innovation und neue Technologien, Regionalkultur, Internationalität, Kulturerbe und Baukultur, aber auch um ein für die junge Generation so wichtiges Thema, nämlich die Kulturvermittlung – um nur einige zu nennen. Nicht alles muss neu gedacht werden, aber an manchen Rädern müssen wir drehen, um die kulturelle Vielfalt in unserem Land zu erhalten und nachhaltig zu sichern.

Wir haben in Österreich ein solides staatliches Kunstförderungssystem, das es so in vielen Ländern nicht gibt. Wir werden daher alles daransetzen, um es zu bewahren, erfolgreich aus

den Nachwirkungen der Krise zu führen und für kommende Generationen zu stärken. Das geht nur gemeinsam gehen, with open minds and hearts.

In diesem Sinne, darf ich auch Sie alle als Schulleiter*innen und darüber hinaus einladen, Ihren Teil an der Zukunftsgestaltung des Kulturstandortes Österreichs mitzuwirken. Ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und im Bildungsbereich trägt wesentlich dazu bei, dass Kunst und Kultur jenen wichtigen Platz in unserer Gesellschaft bewahren, den sie verdienen.

Mit lieben Grüßen,
Andrea Mayer

Autorin

Andrea Mayer, Mag.^a,

wurde am 20. Mai 2020 als Kunst- und Kulturstaatssekretärin angelobt. Langjährige Erfahrungen als Spitzenbeamtin, vor allem aber mit einer großen Kenntnis der österreichischen Kunst- und Kulturlandschaft von der Hochkultur bis zur freischaffenden Szene. Sie hat Germanistik, Geschichte und Rechtswissenschaften (Magister iuris) an der Universität Wien studiert.

Kontakt: andrea.mayer@bmkoes.gv.at

Christina Schweiger (Leitung)

Judith Fuchs

Dagmar Höfferer-Brunthaler

Ingrid Krottendorfer

Mike Rumpeltes

National Center of Competence (NCoC) für Kulturelle Bildung, Pädagogische Hochschule, Baden

„Schule ist der lebendige Konsensversuch“

Im Gespräch mit Thomas Birkmeir, dem künstlerischen Leiter des *Theaters der Jugend*

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a46>

Das *Theater der Jugend* in Wien, eine fixe Größe im Kulturbetrieb, bietet Theater für Kinder und Jugendliche ab sechs Jahren. Zu seinem umfangreichen theaterpädagogischen Programm gehört auch die Zusammenarbeit mit Schulen. Das *Theater der Jugend* agiert generationenverbindend, reagiert auf aktuelle Entwicklungen und exemplifiziert in seinen Stücken, dass wir alle in einem Boot sitzen. Darüber, wie wichtig ein sicherer Hafen ist und wie eine Führungskraft zur Sicherheit und Stabilität in diesen Zeiten beitragen kann, spricht der künstlerische Leiter des *Theaters der Jugend*, Thomas Birkmeir. Er berichtet, was er in der Pandemie von seinen Mitarbeiter*innen gelernt hat und was er ihnen zurückgeben konnte, warum er auch als Führungskraft an der Aufklärung festhält und welche Themen ihm für die Zukunft wichtig sind.

**Herr Birkmeir, nach einer langen Pause wird wieder gespielt. Wie geht es Ihrem Theater?
Wie geht es Ihnen und Ihren Mitarbeiter*innen?**

Thomas Birkmeir: Dem *Theater der Jugend* geht es gut. Wir waren auch die Monate über nie untätig, wir haben sämtliche Inszenierungen der laufenden Saison fertig geprobt und freuen uns auf die neue Spielsaison. Was wir uns allerdings seit Wochen fragen: Wie fassen wir jetzt wieder Fuß in den Schulen? Sind wir Teil der neuen Normalität? Können wir noch erwarten, dass Kinder und Jugendliche sich einer lebendigen Auseinandersetzung mit aktuellen Themen stellen?

Wie erleben Sie diese Tage des Durchstartens in eine *neue Normalität*?

Abgesehen davon, dass ich diesen Begriff befremdlich, geradezu unzulässig euphemistisch empfinde – was war denn unsere *alte Normalität*? Aber wir freuen uns natürlich am *Theater der Jugend* wahnsinnig, das zeigen zu dürfen, was wir innerhalb eines Jahres erarbeitet haben. Wir legen im *Theater der Jugend* größten Wert darauf, unsere Themen im Sinne des Kant'schen Aufklärungsgedankens abzuklopfen, insbesondere, was die Mündigkeit und Kritikfähigkeit auch junger Menschen betrifft. Teilen der Politik wäre sicher lieber, wenn unreflektierendes Stimmvieh herangezogen würde. Hier trifft sich die Verantwortung von Kunst und Kultur mit der von Schulen ungemein! Und je mehr wir Hand in Hand arbeiten, desto besser! Immerhin wollen wir unser demokratisches Grundverständnis erhalten und weiterentwickeln. In Zeiten, in denen der demokratische Gedanke von vielen Seiten infrage gestellt wird, erscheint mir dieses Anliegen besonders wichtig.

Die künstlerische Leitung eines Theaters lässt sich vielleicht mit der Führung einer Schule vergleichen. Es braucht bewahrende und innovative Fähigkeiten, die Beachtung des Individuums und des großen Ganzen; es braucht die Sicht nach innen und nach außen und noch vieles mehr – Gelassenheit, Umsicht, permanente Dialogbereitschaft und Humor. Wie sehen Sie das?

Von Abraham Lincoln ist der Satz: *Willst du den Charakter eines Menschen kennenlernen, so gib ihm Macht.* Ich denke, dass es zwischen der Führung einer Schule und der Führung eines Theaters große Parallelen gibt. Kunst will etwas im Menschen bewirken und sei es nur über den eigenen kleinen Tellerrand hinauszusehen und die Welt mit anderen Vorzeichen zu betrachten. Ich glaube, das ist auch eine der Aufgaben von Schule. Allein schon die Fähigkeit lesen und schreiben zu können, ermöglicht mir die Eroberung der spannendsten Denk-Welten.

Mir scheint, dass Eltern zunehmend die Verantwortung einer umfassenden Erziehung an die Schule abgeben. Vielleicht, weil sie im eigenen Wertekanon verunsichert sind. Ich erlebe gerade, dass Führungsverantwortung im Moment von den nachrückenden Generationen extrem hinterfragt wird. Das ist gut so, und ich kann viel daraus lernen, da ich mit völlig anderen Führungs-Role-Models aufgewachsen bin. Ich wurde in Bayern in der Schule noch geschlagen. Sich von diesen erlernten Herrschaftsformen zu befreien ist sicher in Führungsaufgaben, wie sie meine Generation nun gerade innehat, ein Thema. Wir waren teilweise Strukturen unterworfen, die heute als unmöglich und unglaublich angesehen werden. Und jede Generation muss neu versuchen, das gelernte, tradierte Fehlverhalten nicht weiterzugeben. Sicher ist alles wichtig und richtig, was Sie in Ihrer Frage benennen. Der grundlegende Satz für mich ist jedoch stets: *Du musst jeden Tag entscheiden, wer den Preis für deine Führung zahlt: du oder deine Leute.*

Zusätzlich erscheint mir gegenwärtig bedenkenswert, dass die sogenannte *Krone der Schöpfung*, der Mensch, der so etwas wie einen Führungsanspruch auf diesem Planeten stellt, zutiefst mental erschüttert ist. Abgesehen von den ohnehin existierenden Bedrohungen des Erdballs hat uns die Pandemie sehr unmittelbar auf unsere Vergänglichkeit hingewiesen. Als Führender hatte ich es gerade im letzten Jahr häufig mit ausgeprägten Ängsten, enttäuschten

Hoffnungen und einer unbestimmten Lethargie zu tun. Altmodische Tugenden wie Selbstkritik bekamen einen neuen Sinn. Es kommen in so einer Extremsituation die schönsten, aber auch die schlechtesten Eigenschaften des Menschen zum Vorschein. Dies stellt uns als Führende vor neue Herausforderungen. Denn man ist plötzlich mit Dingen konfrontiert, mit denen man nicht rechnet: mit Unverantwortlichkeit, mit Hass, mit Existenzangst, die muss man dann im Interesse aller Mitarbeiter*innen zähmen.

Welche Führungsqualitäten braucht eine Theaterleitung? Welche braucht sie jetzt besonders?

Bei mir hat die Situation tatsächlich zu mehr Gelassenheit geführt, als Kopf einer großen Institution muss ich signalisieren: Ich habe den Überblick, ich weiß, wohin es läuft – auch wenn ich vielleicht gerade selbst zweifle. Wer sich mir anvertraut, muss einem erfahrenen Kapitän vertrauen, der sich sicher wähnt, das Schiff zwischen Skylla und Charybdis zu manövrieren. Sehr ausschlaggebend für mich waren immer die richtigen Ratgeber*innen. Ohne sie, ohne diesen Vertrauens- und Sichterweiterungs-Pool ist sowieso jede Führungsperson schnell aufgeschmissen. Vor allem in kritischen Zeiten. Führen kann man niemals allein. Wer das denkt, ist schon verloren. Und natürlich: Gelassenheit, Humor, Zuhören-Können – sehr wichtig!

In extremen Situationen lernt man wieder neu aufeinander zuzugehen. Ohne das Alltagsgeschäft des Spielens konnte ich meinen Betrieb unter völlig anderen Vorzeichen betrachten. Das hat dazu geführt, meinen Mitarbeiter*innen mit mehr Zeit zu begegnen. Ich denke, die Krise hat uns in unserer *Identität* gestärkt, auch weil wir begriffen haben, was wir jeweils an uns haben und warum wir einander wertvoll sind.

Ich glaube, dass diese positive Energie weiter anhält, aber wir sehen sie womöglich viel zu sehr als selbstverständlich an. Wir sind eben eine Institution. Habermas meinte zwar, dass *dieselben Konstellationen, die den Menschen in die Neurose treiben, die Gesellschaft zur Errichtung von Institutionen bewegen*, und das ist vielleicht ein witziges, anarchistisches Bonmot, aber die Menschen können scheinbar nicht anders, als sich in Verbindungen, Verbänden, Vereinen, Parteien usw. auszutauschen oder schlichtweg zu streiten. Jede Schule ist der lebendige Konsensversuch von Vorstellungen der Lehrer*innen, der Eltern, der Schüler*innen usw. davon, was Schule können muss. Jede Theaterinszenierung ist ein neuer Versuch, die richtige künstlerische Ausdrucksform zu finden. Ein lebendiger Konsensversuch zwischen Schauspieler*innen, Regisseur*innen, Theaterleitung und nicht zuletzt dem Publikum. Beides geht natürlich manchmal auch schief. Aber es lässt mich persönlich ruhig schlafen, denn solange um Konsens gerungen werden darf, befinden wir uns in einer funktionierenden demokratischen Gesellschaft. Das ist mühevoll, manchmal lästig, aber unter dem Strich lohnt es sich. Wenn wir diese Diskursbereitschaft, ja, diese Diskursnotwendigkeit nicht mehr haben, einfordern und fördern dürfen oder wollen, werden wir uns ganz schnell in autoritären Verhältnissen wiederfinden.

Die Deutsch-Klausur im Januar 2021 verwendet ein Interview mit Ihnen als Impulstext zu einem Leserbrief. Was würden Sie den Schulleitungen sagen wollen?

Ich bin fern von Ratschlägen, denn ich bin kein schulischer Fachmann. Lehrer*innen haben mir von der hohen Belastung des Homeschooling erzählt. Da wurde sehr viel richtig gemacht. Schule ist für die Kinder oft weit mehr als ein Ort des Lernens. Die Schule auch als Ort des sozialen Miteinanders anzubieten – mit allen Problemen, die sich daraus ergeben, das ist offensichtlich auch eine Aufgabe geworden, seit Eltern mehr und mehr die Erziehung auf die Schule abwälzen. Ein bisschen stimmt das Sprichwort *Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr*. Ich meine damit die Schule in ihrer sozialen Funktion, im Miteinander. Das genau thematisieren wir am Theater auch durch die Produktionen. Da trifft sich Schule wieder mit Theater – Kunst und Kultur zeigen ebenso, wie Menschen miteinander umgehen. Ich halte es für eine wichtige Aufgabe, diese Diskussion nie abreißen zu lassen.

Was wird aus der Pandemie-Zeit bleiben?

Man kann und will das Theater natürlich nicht von der gesamten Gesellschaftsfrage loslösen. Ich erwarte in Zukunft Folgendes: Erstens – in unseren Breitengraden – eine noch vorsichtiger Art und Weise aufeinander zuzugehen. Das traumatische Erlebnis, dass dein*e Nächste*r dich – unwissentlich – gefährden kann, sitzt meiner Ansicht nach sehr tief. Zweitens glaube und hoffe ich, dass aus dem Schock, dass wieder einmal aus der menschlichen Hybris eine Gefahr geboren wurde, ein Umdenken stattfindet. In der *Fridays for Future-Bewegung* war das ja schon vor der Pandemie erfahrbar. Offenbar haben meine Generation und die Generationen davor ganz viel Scheiße initiiert und zugelassen, ohne sich genügend Gedanken zu machen oder gar sich aufzubäumen. Die Folge-Generationen werden uns in einem Maße infrage stellen, das sicher sehr weh tut. Drittens wird das Bewusstsein wachsen, dass uns Bildung davor bewahrt hat, ein Vielfaches der Todeszahlen zu ertragen. Das führt hoffentlich zu einer Vermehrung von Bildung. Viertens kann ich mir vorstellen, dass die unmittelbare Konfrontation mit dem Tod neue religiöse Dynamiken generiert – ob hilfreich, bleibt abzuwarten. Fünftens könnte es sein, dass die Bedrohung durch beispielsweise Viren der Menschheit die eigene Verletzlichkeit klarmachen und uns über Schranken hinweg näher zusammenrücken lässt. Sechstens könnte es sein, dass die Menschheit nun kapiert, dass sie durch gemeinsame Anstrengungen Probleme lösen kann und nun auch andere Schwierigkeiten anpackt: Hunger, Klimaprobleme, Bildung für alle usw. Zum Glück sind Menschen neugierig und lösungsorientiert. Trotz vieler Gegenbeweise halte ich das Beste von uns. Und bin zuversichtlich.

Das Interview führte Dagmar Höfferer-Brunthaler vom *National Center of Competence (NCoC) für Kulturelle Bildung* am 25. Mai 2021.



Thomas Birkmeir | Foto: © Rita Newman, mit freundlicher Genehmigung des *Theaters der Jugend*

Thomas Birkmeir

Autor, Regisseur und Schauspieler, wurde 1964 in München geboren. Während seines Studiums am Max Reinhardt Seminar verpflichtete ihn das Burgtheater als Schauspieler und Assistent. Danach arbeitete er am Schauspielhaus Wien und am Schlossparktheater Berlin als Oberspielleiter. Seit der Saison 2002/03 hat Thomas Birkmeir die künstlerische Direktion des *Theaters der Jugend* inne. Er inszeniert u.a. an der Staatsoper Wien, am Volkstheater Wien, Theater in der Josefstadt, Staatsschauspiel Dresden, Staatstheater Hannover, Residenztheater München und am Thalia Theater Hamburg. Gastprofessuren führten ihn an das Max Reinhardt Seminar und an die MUK/Wien.

Theater der Jugend

<https://www.tdj.at/>

Kommende Fortbildungsveranstaltungen des NcoC für Kulturelle Bildung

<https://www.ncoc.at/bildung/fortbildungen/bundesseminare-des-ncoc>

Autor*innen

Dagmar Höfferer-Brunthaler, Mag. MA

Mitarbeiterin im NCoC für Kulturelle Bildung, Hochschullehrende, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt: Theater in der Schule.

Kontakt: dagmar.hoefferer@ph-noe.ac.at

Christina Schweiger, MMag. Dr.

Leiterin des NCoC für Kulturelle Bildung, Hochschullehrende, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt: Bildnerische Erziehung.

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

Ingrid Krottendorfer, Mag.

Mitarbeiterin im NCoC für Kulturelle Bildung, Hochschullehrende, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkte: Theater in der Schule, Leiterin der Hochschullehrgänge Kulturpädagogik und Kulturelle Bildung in und mit Museen.

Kontakt: ingrid.krottendorfer@ph-noe.ac.at

Judith Fuchs, BEd.

Mitarbeiterin im NCoC für Kulturelle Bildung, Fortbildnerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt: Digitalisierung.

Kontakt: judith.fuchs@ph-noe.ac.at

Mike Rumpeltes, Mag. OStR.

Mitarbeiter im NCoC für Kulturelle Bildung, Hochschullehrender, Fortbildner an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Schwerpunkt: Musik.

Kontakt: m.rumpeltes@ph-noe.ac.at

Carmen Sippl

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Natur & Kultur II

Atmosphäre wahrnehmen: inspiriert von Kaspar H. Spinner

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a37>

Durchatmen – Durchstarten: Mit diesen Worten verbinden wir eindeutige Bilder. Es sind Bilder des Luft-Holens, Energie-Schöpfens, Kraft-Tankens, Gestärkt-Neu-Beginnens. Diese Komposita verbinden Elemente, welche uns die Natur scheinbar passiv zur Verfügung stellt, mit aktivem Tun. Es sind aber auch Metaphern, mit denen wir Atmosphärisches assoziieren: den Moment der Stille beim Durchatmen, den energiegefüllten Spannungsmoment beim Durchstarten. Dieses Atmosphärische lässt sich nur schwer beschreiben, aber das macht auch seinen Reiz aus. Der Literaturwissenschaftler Kaspar H. Spinner hat den Versuch unternommen, Atmosphäre als ästhetischen Begriff zu fassen und mit ökologischem Denken zu verbinden. Wie kann das die Wahrnehmung der Natur-Kultur-Beziehung verändern? Eine Einladung zum Perspektivenwechsel.

Die Atmosphäre ist zunächst ein naturwissenschaftlicher Begriff. Er bezeichnet die Lufthülle, welche den Planeten Erde umgibt. Warum sie für alles Leben auf der Erde lebensnotwendig ist, erklärt das Kinderlexikon *Klexikon*:

Die Atmosphäre ist die Lufthülle der Erde. Sie umgibt den Planeten wie eine dünne Haut. Sie besteht aus Luft, das ist ein Gemisch aus Gasen. Den größten Anteil hat das Gas Stickstoff. An zweiter Stelle steht der Sauerstoff, den alle Tiere und auch wir Menschen zum Atmen brauchen. Pflanzen brauchen unter anderem das Gas Kohlendioxid zum Leben, das sie auch aus der Atmosphäre bekommen. Ohne die Atmosphäre könnte es auf der Erde kein Leben geben.¹

Wie gefährdet diese Luft- bzw. Gashülle ist, hat die Erkennung des sogenannten Ozonlochs gezeigt: 1995 erhielten der Meteorologe und Atmosphärenchemiker Paul Crutzen (1933–2021) und sein Team den Nobelpreis für Chemie für die Analyse der Wirkungsweisen des Ozonlochs und die Identifizierung von Fluorchlorwasserstoffen als dessen Hauptverursacher.

In der Folge ist es der Weltgemeinschaft gelungen, durch die Reduktion von FCKW eine Lösung zu finden.

Paul Crutzen gilt auch als „Vater des Anthropozäns“²: Mit dem Begriff Anthropozän bezeichnete er die aktuelle erdgeschichtliche Epoche, in der die Menschheit durch fundamentale Eingriffe in das Erdsystem zu einem geologischen Faktor geworden ist. Das interdisziplinäre Anthropozän-Konzept findet nicht nur in den Natur-, sondern auch in den Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften große Beachtung. Es ermöglicht, „die Interaktion zwischen belebter und unbelebter sowie zwischen natürlicher, kulturell-technischer und sozialer Umwelt zu erforschen“³. Unsere Betrachtung des Phänomens ‚Atmosphäre‘ im Denkraum des Anthropozäns fragt in diesem Sinne nach den „komplexen Interdependenzen von Naturgegebenem und Menschgemachtem“⁴.

Atmosphäre und Umwelt

Atmosphäre ist also, von der naturwissenschaftlichen Bedeutung ausgehend, von existenzieller Bedeutsamkeit für menschliches und nicht-menschliches Leben auf der Erde. Kein Wunder, dass sie vielfältigen Eingang in die Alltagssprache und unseren Wortschatz gefunden hat: „Hier wird der Ausdruck *Atmosphäre* auf Menschen, Räume und auf die Natur angewendet.“⁵ Der Philosoph Gernot Böhme hebt damit hervor, dass die Umwelt ein wesentlicher Faktor für Atmosphäre auch im übertragenen Sinne ist, denn es geht um die „Beziehung von Umgebungsqualitäten und menschlichem Befinden“⁶.



Claude Lorrain (ca. 1600/04–1682), dem „Vater der europäischen Landschaftsmalerei“, war 2012 eine Ausstellung im Städel Museum, Frankfurt/M., gewidmet: „Die verzauberte Landschaft“ | Quelle: Verlag Hatje Cantz (<https://www.hatjecantz.de/claude-lorrain-3008-0.html>)

In Kunst und Literatur ebenso wie in der Natur begegnen wir Atmosphärischem als ästhetischem Phänomen. Was haben Atmosphären in der Natur und in der Kunst bzw. Literatur gemeinsam? Was unterscheidet sie? „Von Atmosphäre in Kunst/Literatur kann man in zweierlei Hinsicht sprechen“, sagt Kaspar H. Spinner, der den Begriff im Feld der Literaturwissenschaft ausgelotet⁷ und in die Literaturdidaktik eingeführt hat, und nennt diese zwei Aspekte:

- 1) In der Kunst und der Literatur werden Atmosphären visuell gestaltet bzw. beschrieben. In diesem Sinne sind sie in der Kunst und Literatur virtuell und nicht real wie in der Natur vorhanden.
- 2) Man kann aber auch von einer atmosphärischen Wirkung sprechen, die von Kunst bzw. Literatur ausgehen kann. Sie beruht vor allem auf formalen Mitteln wie Farbgebung von Bildern bzw. Rhythmus, Klang und Syntax der Sprache.⁸

Die Wahrnehmung von Atmosphäre ist untrennbar mit unserem Erleben von Raum verbunden: Wir nehmen z.B. eine entspannte oder angespannte Atmosphäre wahr, wenn wir ein Haus oder ein Zimmer betreten. Schule als Raum hat auch eine solche wahrnehmbare Atmosphäre. Wie kann eine Schulleitung diese Atmosphäre gestalten, beeinflussen, verändern? Die Atmosphäre einer Schule sieht Spinner ebenfalls als in zweierlei Hinsicht beschreibbar:

- 1) Als Atmosphäre des realen Raums, also des Schulgebäudes, kann sie ansprechend oder abweisend wirken. Licht, Belüftung, Farbe der Wände, Bilder und Möblierung spielen dabei eine Rolle und können teilweise auch in ihrer Gestaltung von der Schulleitung beeinflusst werden.
- 2) Im übertragenen Sinn ist die im Kollegium herrschende zwischenmenschliche Atmosphäre wichtig. Auch sie kann von der Schulleitung abhängig sein. Wertschätzung und kooperatives Arbeiten sind dabei wichtig.⁹

Hier verdeutlicht sich, was Erwin Rauscher in die Formel „Führung als Kultur“¹⁰ für das Führungshandeln von Schulleitungen gefasst hat. Dazu zählt die „Übernahme von Selbst- und von Mitverantwortung im Geschehen Schule“¹¹. Im Anthropozän steht diese „gelebte Mitverantwortung“, vom je eigenen Schulstandort ausgehend, in einem planetarischen Maßstab, geht es doch im ökologischen Sinn um die „Wirwelt“ anstelle von „Umwelt“¹².

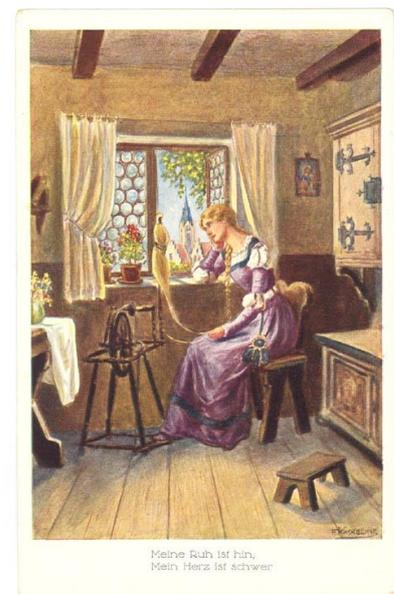
„Atmosphäre: ökologisch, ästhetisch, didaktisch“¹³

In der Schule ist ökologisches Denken oftmals auf den materiellen Aspekt beschränkt (wie Mülltrennung, Wasserhahn abdrehen, Licht ausschalten, Einkauf nachhaltiger Schulmaterialien). Die bewusste Wahrnehmung von Atmosphäre kann hier zu einer veränderten Perspektive beitragen. „Die kognitiv orientierte Aufklärung über ökologische Zusammenhänge sollte begleitet sein von realen Naturerfahrungen, z.B. durch Exkursionen in den Wald, bei denen auch auf die besondere Luft im Wald aufmerksam gemacht wird“, empfiehlt Spinner.¹⁴

Naturerfahrung kann sich dabei mit Selbsterfahrung verbinden und gemeinsam das Naturerleben bilden, wie der Erziehungswissenschaftler und Biologiedidaktiker Ulrich Gebhard es

bestimmt: „dass eine äußere Erfahrung (zum Beispiel mit der Natur, aber auch mit der Kunst, mit der Musik, mit anderen Menschen) zu einer besonderen, subjektiv bedeutsamen inneren Erfahrung wird. Das Erlebnis [...] ist mehr eine Sache der Atmosphäre als eine Sache der zielgerichteten Entscheidung.“¹⁵ Die sinnliche Wahrnehmung spielt dabei eine wichtige Rolle, insofern sie Atmosphäre (z.B. durch duftende Pflanzen, den Geruch von Tannenbäumen) manifest macht.

„Meine Ruh ist hin, | Mein Herz ist schwer“
(Goethe, *Faust*, Gretchens Stube, Verse 3402f.):
Faust-Illustration von Friedrich Kaskeline,
Postkarte, o.D. | Quelle: Goethezeitportal
(<http://www.goethezeitportal.de/index.php?id=774>)



Atmosphäre in diesem Sinne steht im Rahmen einer ökologischen Naturästhetik. Literatur und Kunst bieten vielfältige Möglichkeiten, die bewusste Wahrnehmung von Atmosphäre zu schulen, etwa bei der Lektüre von Goethe, einem „Autor mit einem hohen Gespür für Atmosphärisches“:

In seinem *Werther*-Roman gibt es mehrere Stellen, die dafür einschlägig sind. Die wechselnden Schauplätze in Goethes *Faust I* sind atmosphärisch sehr unterschiedlich. Die Figuren reagieren darauf und thematisieren dies, z.B. Faust in Gretchens Zimmer: „Wie atmet rings Gefühl der Stille, | Der Ordnung, der Zufriedenheit!“ (Vers 2691f.), ganz anders aber Gretchen, das spürt, dass Mephisto da war: „Es ist so schwül, so dumpfig hie“ (Vers 2753).¹⁶

Im Kunstunterricht lässt sich das Atmosphärische in der Landschaftsmalerei „von Claude Lorrain bis zu den Impressionisten“¹⁷ entdecken. Dieser Tour d’horizon vom 17. Jahrhundert bis ans Ende des 19. Jahrhunderts können unter umweltethischem Aspekt Bilder von Industrielandschaften vom 18. Jahrhundert bis in die Gegenwart an die Seite gestellt werden, um über den Weg ästhetischer Wahrnehmung ökologisches Denken zu schulen: „für eine Haltung, die sorgsam mit der natürlichen Umwelt umgeht“¹⁸.

Für den schulischen Literatur- und Kunstunterricht hat Kaspar H. Spinner konkrete Beispiele aufgezeigt und dabei auch Anleihen aus der Film- und Theaterdidaktik genommen.¹⁹ Sie können Atmosphäre von Schule nachhaltig verändern.

Literaturverzeichnis

Böhme, Gernot (2019). *Atmosphäre*. Essays zur neuen Ästhetik. 4. Aufl. Suhrkamp.

Gebhard, Ulrich (2005). Natur, Atmosphäre und Erlebnis. Zur ästhetischen Dimension von Naturerlebnissen. In Ulrike Unterbruner (Hrsg.), *Natur erleben. Neues aus Forschung und Praxis zur Naturerfahrung* (S. 23–42). Studienverlag.

Klexikon (2021). Artikel „Atmosphäre“, <https://klexikon.zum.de/wiki/Atmosph%C3%A4re>

Leinfelder, Reinhold (2015). *Paul Joseph Crutzen*, The Anthropocene. In Claus Leggewie, Darius Zifonun, Anne-Katrin Lang, Marcel Siepmann & Johanna Hoppen (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften* (S. 257–260). Transcript.

Leinfelder, Reinhold (2021). *Paul ist nicht mehr unter uns! Oder doch?* Ein persönlicher Nachruf auf den „Vater des Anthropozäns“, Nobelpreisträger Paul Crutzen. *SciLogs, Der Anthropozäniker*, 4. Februar 2021, <https://scilogs.spektrum.de/der-anthropozaniker/paul-crutzen-nachruf/>

Rauscher, Erwin (2020). Unswelt als Wirwelt. Anthropozän – Herausforderung für Schulleitungshandeln. In Carmen Sippl, Erwin Rauscher & Martin Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 181–202). Studienverlag. (Pädagogik für Niederösterreich 9)

Rauscher, Erwin (2021). #schuleverantworten: WWW – Warum, Wie und Wofür dieses neuen Web-Journals. *Schule verantworten |führungskultur_innovation_autonomie*, 1(A0), S. 6–12, <https://schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/article/view/14>

Sippl, C. (2021). Natur & Kultur I: Wie die Wahrnehmung der Natur in Krisenzeiten stärkt: ein Werkstattbesuch bei Willy Puchner. *Schule verantworten |führungskultur_innovation_autonomie*, 1(A0), 103–106, <https://schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/article/view/13>

Spinner, Kaspar H. (2011). Atmosphäre als ästhetischer Begriff. In Günter Butzer & Hubert Zapf (Hrsg.), *Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven. Band V* (S. 201–216). Francke.

Spinner, Kaspar H. (2015). Atmosphäre: ökologisch, ästhetisch und didaktisch. In Sieglinde Grimm & Berbeli Wanning (Hrsg.), *Kulturökologie und Literaturdidaktik. Beiträge zur ökologischen Herausforderung in Literatur und Unterricht* (S. 309–322). V&R unipress.

Zemanek, Evi (2018). Ökologische Genres und Schreibmodi. Naturästhetische, umweltethische und wissenspoetische Muster. In Dies. (Hrsg.), *Ökologische Genres. Naturästhetik – Umweltethik – Wissenspoetik* (S. 9–56). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kaspar H. Spinner, Univ. Prof. em. Dr. Dr. h.c.

Kaspar H. Spinner promovierte an der Universität Zürich, war Assistent an der Universität Genf und Universitätsprofessor an der Gesamthochschule Kassel, der RWTH

Aachen und der Universität Augsburg. Seine Schwerpunkte sind die Literaturdidaktik, die Grammatikdidaktik und die ästhetische Bildung.

Kontakt: spinner@philhist.uni-augsburg.de

Anmerkungen

- ¹ Klexikon 2021.
- ² Vgl. Leinfelder 2021.
- ³ Leinfelder 2015, S. 259.
- ⁴ Zemanek 2018, S. 15.
- ⁵ Böhme ⁴2019, S. 21.
- ⁶ Böhme ⁴2019, S. 22f.
- ⁷ Vgl. Spinner 2011.
- ⁸ Kaspar H. Spinner, schriftlich an Verf., 16. Mai 2021.
- ⁹ Ebd.
- ¹⁰ Rauscher 2021, S. 10.
- ¹¹ Ebd.
- ¹² Rauscher 2020, S. 190.
- ¹³ Spinner 2015.
- ¹⁴ Kaspar H. Spinner, schriftlich an Verf., 16. Mai 2021.
- ¹⁵ Gebhard 2005, S. 23.
- ¹⁶ Kaspar H. Spinner, schriftlich an Verf., 16. Mai 2021.
- ¹⁷ Ebd.
- ¹⁸ Spinner 2015, S. 322.
- ¹⁹ Vgl. Spinner 2015.

Autorin

Carmen Sippl, HS-Prof. Mag. Dr.

Hochschulprofessorin für Kultursemiotik und Mehrsprachigkeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und Lehrbeauftragte an der Universität Wien. Die Philologin hat als Lektorin, Programm- und Verlagsleiterin in der Zusammenarbeit mit Autor*innen und Grafiker*innen zahlreiche Bücher aus der Taufe gehoben. Im Projekt „Das Anthropozän lernen und lehren“ (<http://anthropozaen.ph-noe.ac.at/>) beschäftigt sie sich mit der Rolle der kulturellen Bildung für die Neugestaltung der Mensch-Natur-Beziehung im Anthropozän. Ihre Beiträge über „Natur & Kultur“ in [#Schule verantworten](#) zeigen Beispiele für mögliche Perspektivenwechsel auf.

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

Gabriele Kulhanek-Wehlend
Pädagogische Hochschule Wien

Andreas Schnider
Qualitätssicherungsrat am BMBWF, Wien

Summersplash

Die Verortung der österreichischen Sommerschule – oder:
Der Versuch ist es wert!

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a69>



Kaluza, C., Kulhanek-Wehlend, G., Lauss, G., Majcen, J.,
Petz, R., Schimek, B., Schnider, A., Severin, S. & Süß-
Stepancik, E. (Hg.).

**Sommerschule 2020: SUMMERSPLASH – zur
wissenschaftlichen Verortung der Sommer-
schule**

LIT, Wien 2021

(Forschungsperspektiven, Sonderband 3)

ISBN 978-3-643-51070-9

Im August und September 2020 – Ende der Sommerferien – fand erstmals an Schulen in Österreich eine Somerschule für Schüler*innen im Alter von 6 bis 14 Jahren statt. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung initiierte dieses zweiwöchige Unter-



richtungsangebot als gezielte Förderung von Schüler*innengruppen, die durch die Corona-Pandemie bedingte schulische Defizite aufholen sollten.

In Amerika, aber auch im deutschen Sprachraum, sind pädagogische Projekte und Konzepte für bildungsbenachteiligte und/oder lernschwache Schüler*innen in den Sommerferien, die den Wiedereinstieg in den Lernalltag unterstützen, ein thematisches Anbot abdecken und spezifische Ziele wie beispielsweise die Verbesserung der Sprachkenntnisse verfolgen, nicht erst seit der Corona-Pandemie existent. Sie stellen sogar eine systemische Interventionsmöglichkeit dar. Im Hinblick sowohl auf schulische Kompetenzen als auch auf die Kompetenzentwicklung als auch hinsichtlich der Steigerung des Selbstkonzepts ergeben sich positive Effekte durch die Sommerschule. Die Begleitforschung zeigt, dass Schüler*innen im Rahmen von Sommercamps z.B. bereits erworbene sprachliche Kompetenzen nicht nur halten, sondern diese sogar weiterentwickeln können.

Die Pädagogische Hochschule Wien fokussiert in einer neuen Publikation *Sommerschule 20-20: SUMMERSPLASH – zur wissenschaftlichen Verortung der Sommerschule* (erscheint im Juli 2021) das Thema *Sommerschule*. Dieses Printangebot spannt einen theoretischen Bezugsrahmen zwischen dem österreichischen Konzept der Sommerschule und Sommerschulkonzepten benachbarter Länder, betrachtet und analysiert das österreichische Modell sowohl aus der Perspektive der Schüler*innen als auch aus jener der teilnehmenden Studierenden. Es werden Fragen hinsichtlich des komplexen Themas *Diversität* aufgeworfen und Grundsatzfragen zur schulischen Bildungsaufgabe gestellt. Besonders den Darstellungen und Erörterungen der Forschungsergebnisse der Evaluation der Sommerschule 2020 aus Sicht der Studierenden der Primarstufe und der Hochschullehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien wird ein maßgeblicher Raum in diesem Band gewidmet.

So diskutieren Andreas Schnider und Sven Severin die Begriffe *Kompetenz* und *Bildung* und stellen Fragen nach der heutigen Relevanz des Bildungsbegriffs, bevor nach einem geschichtlichen Blick auf den Kompetenzbegriff schließlich die Notwendigkeit beider Begriffe im pädagogischen Alltag thematisiert wird. Ein Erfahrungsbericht aus der Sommerschule 20 in Wien zeigt, wie sich die diskutierten Begriffe im pädagogischen Denken und Handeln von Lehramtsstudent*innen der Primarstufe manifestieren können.

Als Plädoyer für die Sommerschule definiert sich der Beitrag von Erwin Rauscher und Kerstin A. Zechner, die in der Sommerschule eine neue Form von Lernkultur und Bildung erkennen, indem die Sommerschule für Lehramtsstudierende zum *Learning by Doing* mutiert und zum Impulsgeber für eine Neugestaltung der Pädagogisch-praktischen Studien werden könnte. Ferien und Unterricht werden einander gegenübergestellt, und aus der Paradoxie des Entweder-oder wird die Chance des Mit- und Voneinander-Lernens in einer neuen, zu künftiger Schulkultur mutierenden Form aufgezeigt.

Die Entwicklung der Sommerschule, deren theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse aus der Begleitforschung präsentieren Norbert Kraker, Misia Sophia Doms, Lisa Stieger und Kerstin A. Zechner anhand eines eigens für die Sommerschule entwickelten Konzepts aus Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung sowie aus der Analyse eines zufällig herausge-



griffenen, anonymisierten Subsets von Tagesreflexionen der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Barbara Huemer und Birgit Ponath beleuchten in ihrem Beitrag eine begleitende Evaluierung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Sommerschule mit dem Ziel, die Optimierung der Prozessschritte abzubilden, zu bewerten und Maßnahmen zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung abzuleiten.

Die Vision einer mathematischen Sommerschule, die wirkt, entwickeln Monika Musilek, Evelyn Süß-Stepancik und Andrea Varelija-Gerber in ihrem Beitrag anhand eines Drei-Ebenen-Modells. *Sommerschule wirkt* – wenn dieses Potenzial durch eine gute Vernetzung der Ebenen untereinander in seiner Wirkung noch verstärkt wird.

Harald Knecht, Gabriele Kulhanek-Wehlend und Sven Severin vergleichen die Eckpunkte des österreichischen Konzepts von Sommerschule mit vier ausgewählten Beispielen aus dem deutschsprachigen Raum mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und (Weiter-)entwicklungspotenzial für die Sommerschule in Österreich abzuleiten.

Coaching erlangt neben anderen Formen der Praxisbegleitung von Studierenden während Phasen des Praxislernens zunehmend an Bedeutung. Die Chancen und Limitierungen von Coaching im schulisch-hochschulischen Praxisfeld – im Speziellen mit seiner Anwendung im Rahmen der Sommerschule 2020 – thematisiert Manfred Fede, der auch gezielt die Verantwortung der Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Praxisbegleitung anspricht.

Weiters stellen Gabriele Kulhanek-Wehlend und Ruth Petz in ihrem Beitrag die organisatorischen und pädagogischen Eckpunkte des Konzepts der Pädagogischen Hochschule Wien zur Sommerschule 2020 vor.

Der Beitrag von Georg Lauss präsentiert und diskutiert das Begleitforschungskonzept der *Sommerschule 2020* am Standort der Pädagogischen Hochschule Wien. Im Fokus der Querschnittsuntersuchung stand neben der Wirksamkeit der Sommerschule die Selbsteinschätzung professioneller Kompetenzen sowie die Effektivität des Formats als Teil der Pädagogisch-praktischen Studien im Rahmen der Lehrer*innenbildung.

Bernhard Schimek und Claudia Kaluza thematisieren die Sommerschule als einen Beitrag, um Bildungsbenachteiligungen in Österreich zu reduzieren. Die Basis dafür bilden Ergebnisse allgemeiner und personenbezogener Einschätzungen von befragten Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien zur Umsetzung der Ziele der Sommerschule 2020 in Österreich. Perspektiven für deren Weiterentwicklung werden formuliert.

Jutta Majcen und Linda Wöhrer untersuchen, inwiefern es im Rahmen der Sommerschule gelingen kann, sprachliche Defizite von Schüler*innen in der Primarstufe auszugleichen. Im Fokus stehen dabei das heterogene, mehrsprachige Klassenzimmer, Methoden zur Sprachförderung wie der *Sprachbewusste Unterricht* und *Deutsch als Zweitsprache* sowie die praktische Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen im Kontext von Mehrsprachigkeit durch Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule Wien.



Welches Feedback Studierende auf die Sommerschule 2020 geben, wird im Beitrag von Claudia Kaluza, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Georg Lauss und Bernhard Schimek diskutiert. Dabei stehen die Bereiche Kompetenz- und Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Bereiche Klassenführung, methodisch-didaktischer Fähigkeiten sowie Reflexion im Fokus.

Die Lehrveranstaltung *Online-Coaching-Begleitung* zur Sommerschule 2020 an der Pädagogischen Hochschule Wien wird im Sammelband von Manfred Danter und Oliver Wagner evaluiert – gleichzeitig wird bereits ein Ausblick auf die Sommerschule 2021 gegeben.

In allen Beiträgen wird deutlich, dass eine Sommerschule mit einem gut durchdachten Konzept, das sich auch immer wieder einer wissenschaftlichen Evaluierung im Sinne einer Qualitätssicherung stellt, die größten Chancen für die Zukunft der Lernbiografien sowohl der Schüler*innen als auch der Studierenden hat. Dies in Behutsamkeit zu sichten, zu analysieren und weiterzuentwickeln, ist Zielsetzung der Publikation.

Autor*innen

Gabriele Kulhanek-Wehlend, Mag.a Dr.in, BEd

Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Wien. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktika.

Kontakt: gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at

Andreas Schnider, Univ.-Prof. Mag. Dr.

Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Wien und an der Fachhochschule Campus Wien, Gastprofessor für Katechetik und Religionspädagogik an der Päpstlichen Philosophisch-Theologischen Hochschule Benedikt XVI. Heiligenkreuz, Vorsitzender der Vorbereitungsgruppe, des Entwicklungsrates und nunmehr des Qualitätssicherungsrats für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung, Unternehmensberater, Landesgeschäftsführer der Steirischen Volkspartei, Bundesrat a.D., Lebens- und Sozialberater, Coach, Verleger.

Kontakt: andreas@schnider.at

Michaela Tscherne

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Von Perspektive zu Perspektive Eine Renaissance der Bildung wird eingeläutet

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a73>



Christine Schörg & Carmen Sippl (Hrsg.)

Die Verführung zur Güte
Beiträge zur Pädagogik im 21.
Jahrhundert
Festschrift für Erwin Rauscher

StudienVerlag, 2020
ISBN 978-3-7065-4967-7

*Perspektive formt Raum.
Raum macht Lernen.
Lernen ändert Verhalten.
Verhalten prägt Gesellschaft.
Gesellschaft braucht Perspektive.*

(Erwin Rauscher anlässlich der Eröffnung des Neubaus der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden am 24. Mai 2019)



Impulse für die Pädagogik im 21. Jahrhundert

Christine Schörg und Carmen Sippl versammeln in der von ihnen herausgegebenen Festschrift für Erwin Rauscher Beiträge, die Impulse für die Pädagogik geben sollen, um eine Renaissance der Bildung zu postulieren und gleichsam einzuläuten. Ilse Schrittmesser, Konrad Paul Liessmann, Reinhold Leinfelder oder Michael Schratz, um hier nur einige der namhaften Autor*innen zu nennen, richten in ihren Beiträgen ihren Blick aus verschiedenen Perspektiven auf die Pädagogik der Zukunft und orientieren sich dabei an den von Erwin Rauscher formulierten Leitsätzen „Perspektive formt Raum – Raum macht Lernen – Lernen ändert Verhalten – Verhalten prägt Gesellschaft – Gesellschaft braucht Perspektive“. Diese bilden gleichsam die thematische Ausrichtung für den Aufbau des Buches. Nach einer Hin- und Einführung der Herausgeberinnen in die Thematik folgen zunächst Glückwünsche von Johanna Mikl-Leitner, Christiane Teschl-Hofmeister, Christa Schnabl und Arthur Mettinger, bevor die Leitsätze von den Autor*innen aus ihrer Sicht diskutiert werden.

Der Titel „Die Verführung zur Güte“ offenbart die Absicht des Sammelbandes und soll gleichsam als Auftrag der Pädagogik gesehen werden, nämlich Mut zu machen für das Probieren und Erforschen, dafür, die Leidenschaft für das Neue zu erzeugen und zu teilen, aber vor allem darum, die besten Bedingungen für das Lernen zu schaffen. Bereits in den ersten Kapiteln wird klar, dass – ganz im Sinne von Erwin Rauscher – eine „Wiedergeburt“ der Bildung im 21. Jahrhundert eingefordert wird, wobei den Leser*innen eine Vielfalt an Themenfeldern geboten wird, welche die Forschungstätigkeit des Jubilars im Laufe seines pädagogischen Wirkens begleitet haben und die sich in seinen zahlreichen Publikationen wiederfinden: Schulpädagogik, Schulentwicklung, Schulmanagement, Schulinnovation, Schulautonomie, Inklusion, Migration und Integration, Schulmathematik, Schulleitung und Führungskultur, Theater/Kunst/Kultur und Religionspädagogik.

Beispielhaft sei hier ein Beitrag von Michael Schratz vorgestellt, der sich dem Thema „Schule aus der entstehenden Zukunft entwickeln: Auf dem Weg in eine neue Führungskultur“ widmet. Schratz plädiert für ein lernseitiges Führungsverständnis und identifiziert drei Schlüsselbereiche, welche die wirksame Bewältigung der komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen aus pädagogischer Sicht ermöglichen sollen: Menschenbild und Werte, Emergenz und Resonanz sowie Schul- und Führungskultur, die er in weiterer Folge näher beschreibt. Er geht dabei u.a. auf die Bedeutung der Vision ein, die er mit einem „Leitstern, der einem immer wieder den Weg weist“ (S. 136) vergleicht, verschriftlicht im Leitbild einer Schule, dessen Bedeutung im Kontext von Schulentwicklung, Zielbildern und Wertvorstellungen anschaulich skizziert wird.

„Bildung zielt auf die Unverfügbarkeit und Einmaligkeit der Person ab.“ (S. 139). Damit leitet Schratz seine Ausführungen zum Themenkomplex Emergenz und Resonanz ein und appelliert, Prozesse und Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden im Sinne von Chancengleichheit zu bedienen. In Bezug auf Schul- und Führungskultur geht Schratz auf förderliche Bedingungen und Faktoren ein, um nachhaltige Auswirkungen auf das Lernen zu erreichen. Dabei beschreibt er anschaulich die drei Ebenen



des Lernens: das Lernen der Schüler*innen, das Lernen der Lehrer*innen und das Lernen der Organisation, die es zu verbinden gilt, denn das System Schule könne nur lernen, „wenn alle Akteure darin lernen“ (S. 142). Die Schulleitung habe in diesem Zusammenhang für eine wirk- same, auf Resonanz aufbauende Beziehung zu sorgen, getragen und gestützt von Dialogkul- tur, kollegialer Zusammenarbeit und gemeinsamen Werten. Schratz resümiert in seinen ab- schließenden Ausführungen, dass eine lernseitige Perspektive verstärkte Schülerbeteiligung zur Förderung der pädagogisch bedeutsamen Beziehungsdimension im Schul- und Unter- richtsgeschehen als zentralen Qualitätsfaktor voraussetzt.

Lassen Sie sich von diesem und weiteren vielschichtigen Beiträgen in diesem Sammelband dazu verführen, erfolgreich eigene innovative Wege in der Pädagogik des 21. Jahrhunderts zu beschreiten – ganz im Sinne einer nachhaltigen Lehr- und Lernkultur.

Auf <https://www.ph-noe.ac.at/de/ph-noe/wir-ueber-uns/rektorat/wir-gratulieren.html> fin- den Sie weitere Stimmen zur Festschrift, unter [https://www.ph- noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/schriftenreihe-paedagogik-fuer- niederoesterreich.html](https://www.ph-noe.ac.at/de/forschung/forschung-und-entwicklung/schriftenreihe-paedagogik-fuer-niederoesterreich.html) Informationen zur Schriftenreihe „Pädagogik für Niederösterreich“.

Autorin

Michaela Tscherne, Prof. Dr. BEd MBA MSc.

Professorin und Qualitätsbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Niederöster- reich; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leadership, Schulautonomie, Personaa- lentwicklung, Berufsorientierung; Publikationen im Bereich Leadership.

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

Margarethe Kainig-Huber

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

#Geschichtsdidaktik Primarstufe

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a49>



Wolfgang Buchberger & Christoph Kühberger (Hrsg.).

**Historisches Lernen in der Primarstufe.
Standpunkte – Herausforderungen –
Perspektiven.**

StudienVerlag, 2021

ISBN 978-3-7065-6012-2

StudienVerlag

Die von Wolfgang Buchberger und Christoph Kühberger 2021 herausgegebene Publikation stellt aktuelle Diskursstränge der laufenden Debatten und Forschungsprojekte zwischen Theorie, Pragmatik und Empirie im Zusammenhang mit Historischem Lernen in der Primarstufe vor. Die Autorinnen und Autoren der vierzehn Beiträge lehren und forschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Christian Heuer eröffnet den Diskurs mit einer geschichtsdidaktischen Reflexion Geschichtslernens in frühen Jahren. Ausgehend von einem konkreten Fall in der Grundschule kommt er zum Schluss, dass Bildungsprozesse Anstöße, Irritationen sowie Erwartungen benötigen, wobei er die Rolle der Lehrkräfte als Professionals für diese Prozesse betont. Markus Kübler beschäftigt sich mit der Fragestellung, inwiefern empirische Erkenntnisse zum Denken und Lernen von Kindern zwischen vier und zwölf Jahren als Grundlage für die Formulierung des deutschschweizerischen Lehrplans 21 und somit zur Beschreibung von Kompetenzaufbauten im Historischen Denken genutzt werden können.



Weitere Beiträge beschäftigen sich mit der Förderung narrativer Kompetenzen, mit Möglichkeiten globalhistorischen Lernens, mit museumspädagogischen Angeboten für Grundschulklassen, mit der Nutzung von Ethnographie, mit einem Vergleich des Historischen Lernens in den Grundschulen Europas, mit dem Spannungsfeld von curricularen Vorgaben und Professionalisierungsprozessen im Primarstufenlehramt, mit der Förderung des Historischen Denkens, mit dem Historischen Lernen mit Schulbüchern, mit einer Lernstandsdiagnose und mit dem Stellenwert des Lern- und Erfahrungsbereiches Zeit. Die Zeitzeugenbefragung aus der Sicht von Grundschulkindern wird von Julia Diederich als letzter Beitrag der Publikation dargestellt. Kinder der zweiten und vierten Schulstufe sind im Zuge eines Forschungsprojektes zu ihren Vorstellungen zur Zeitzeugenbefragung als Methode interviewt worden. Die Analyse der Ergebnisse lässt unter anderem erkennen, dass die interviewten Kinder die Befragung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen als Möglichkeit, die Vergangenheit zu rekonstruieren und Bedingungen zur Auswahl dieser anführen zu können.

Empfehlenswert

Das Buch kann sowohl praktizierenden Grundschullehrkräften, Leiterinnen und Leitern von Grundschulen, Lehramtsstudierenden und Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten empfohlen werden. Die verschiedenen Zugänge und Erkenntnisse liefern sowohl Impulse für den Unterricht als auch für die Planung von Lehrveranstaltungen in der Aus- und Weiterbildung. Einzelne Forschungen laden zu Vergleichsstudien ein und eröffnen Forschungsfelder, die bislang wenig Beachtung in der Geschichtsdidaktik gefunden haben. Auch Autorinnen und Autoren von Sachunterrichtsbüchern können die vielfältigen Erkenntnisse für die Weiterentwicklung ihrer Lehrbuchbeiträge nutzen. Fazit: Ein gelungener Sammelband, der eine Bereicherung für die Geschichtsdidaktik im deutschsprachigen Raum darstellt.

Autorin

Margarethe Kainig-Huber, Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ,

lehrt an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in den Bereichen Europäische Dimension, Sachunterricht und Museumspädagogik sowie im Verbund Nordost mit der Universität Wien Geschichte Fachdidaktik. Ihre Schwerpunkte sind Politische Bildung, regionalhistorisches Lernen und Geschichtsbewusstsein.

Kontakt: M.Kainig@ph-noe.ac.at



Fritz Lošek

Bildungsdirektion Niederösterreich, St. Pölten

Atmosphäre

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a52>

Atmosphäre, *die*. Substantiv, feminin. „h“ oder nicht „h“, das ist hier die Frage. Man schreibt *Athen*, *Athlet* und *Atheist*, aber *Atom*, *Atreus* und *Atlas*. Nicht jeder aus dem Griechischen entlehene Konsonant ist eben be-haucht. Im 17. Jh. verliehen Gelehrte der Himmelskugel, der *Sphäre* – schon wieder das h – zwar zusätzlich „Dampf“ (griech. *atmís/atmé/atmós*), aber eben ohne h. Nehmen wir den Atem als sprachliche Esels-, nein Luftbrücke.

Das *th*, das griechische *Theta*, fand im Englischen *tee-aitch* [ti: extʃ], dem stimmhaften oder stimmlosen dentalen Frikativ, einen würdigen Nachfolger – da *hapert's* allerdings oft nicht am *Orthographieren*, sondern am *Prononcieren* (endlich ein Wort ohne „h“). Ja, auch die in deutscher Transkription „unechten“ *Diphthonge ph* (*phi*) und *rh* (*rho*), zwielichtige Zwielaute, können zu einem *rhetorischen Katarrh*, zu einer *philologischen Diarrhö(e)* führen.

So um-hüllt unseren Begriff sprachlich eine eigene griechische *Sphäre* (von griech. *sphaíra*, eig. Ball, für den *metaphorisch* die *Strauss'schen „Sphärenklänge“* ein *authentischer Rhythmus* sind), eine *lateinische Aura* (Hauch, Atem), ein *französisches Flair* (vom lat. *flagrare*, duften), eine *schweizerische Ambiance* und ein *italienisches Ambiente* (beides von lat. *ambire*, umgeben). Und wer Glück hat, kann gar in der *theophilen Athosphäre* auf dem heiligen griechischen Berg durch-atmen – dann aber mit „h“!

Autor

Fritz Lošek, Univ. Doz. Mag. Dr.

Schulqualitätsmanager im Fachstab des Pädagogischen Bereichs der Bildungsdirektion Niederösterreich in St. Pölten. Neben zahlreichen einschlägigen Veröffentlichun-

gen Herausgeber von drei neu bearbeiteten Auflagen des lateinisch-deutschen Schulwörterbuchs „Stowasser“ (1994, 2010, 2016).

Kontakt: friedrich.losek@bildung-noe.gv.at; fritz.losek@gmail.com



Sabine Höflich

Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Campus Baden

Vertrauen

DOI: <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i1.a41>

Vertrauen, *das*. Substantiv, Neutrum

Vertrauen ist derzeit gefragt: in die Medizin, in die Politik oder auf ganz andere Quellen. Manche vertrauen darauf, dass alles wieder so wird wie früher - und andere, dass die Krise zur Chance wird und Innovationen beschleunigt. In sich rasch wandelnden, unsicher erscheinenden Zeiten hilft uns Vertrauen, handlungsfähig zu bleiben, da dieses laut Niklas Luhmann (*Vertrauen*, utb, 2000) einen „Mechanismus zur Reduktion sozialer Komplexität“ darstellt.

Über althochdeutsch „fertruen“ und mittelhochdeutsch „vertruwen“ geht der Begriff auf das gotische Wort „trauan“ zurück, auf „treu“ in der Bedeutung von stark und fest. Genau diese verlässlichen Personen und Strukturen sollen Schüler*innen und auch Lehrpersonen wie Schulleiter*innen in der Schule vorfinden, um sich sicher, aktiv sowie selbstwirksam zu erleben und sich mutig den Herausforderungen der Zeit zu stellen.

Vertrauen wir darauf, dass im Sommer Zeit für Entspannung und Durchatmen ist und wir im Herbst wieder auf einander vertrauen können und als vertrauenswürdig erlebt werden.

Autorin

Sabine Höflich, Prof. Mag. Dr. BEd.

Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Arbeitsschwerpunkte: Diversität und Inklusion – Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung, Forschung: Resilienz, Heterogenität 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

© 2021 by Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Alle Rechte vorbehalten
ISSN 2791-4046

#schuleverantworten ist ein Kooperationsprojekt der PH NÖ und der PH ZH.

Die nächste Ausgabe von #schuleverantworten ist dem Thema gewidmet:

WERTEinander

Einreichungen bis 7. September 2021 sind herzlich willkommen unter:
<https://www.schule-verantworten.education/journal/index.php/sv/about/submissions>

Erscheinungsdatum: 28. September 2021

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