

Erziehung zur Mündigkeit

Wie wird die Erziehung zu Selbstständigkeit, Autonomie und Mündigkeit erreicht?

Am Beispiel der reformpädagogischen Privatschule mit
Öffentlichkeitsrecht Schul-Werkstatt Ebreichsdorf

Diplomarbeit zur Erreichung des akademischen Grades Magistra artium

In den Studienrichtungen Unterrichtsfach Technisches Werken und Unterrichtsfach
Textiles Gestalten

Eingereicht an der Universität für angewandte Kunst Wien

Am Institut für Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung bei ao.
Univ.-Prof. Mag.art. Dr.ph Marion Elias

Vorgelegt von Anelisa Mijsbergh

Matrikelnummer 00670052

Wien, im März, 2020

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe, dass diese Diplomarbeit weder im In- noch Ausland (einer Beurteilerin* zur Beurteilung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde, dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Baden bei Wien, im März 2020

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit untersucht die Frage „Wie wird die Erziehung zu Selbstständigkeit, Autonomie und Mündigkeit erreicht?“ anhand einer Fallstudie mit teilnehmenden Beobachtungen sowie qualitativen Interviews an der Schul-Werkstatt Ebreichsdorf, einer reformpädagogischen Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht.

Die Schulgesetze in Österreich lassen Spielräume zu, die die Etablierung von Demokratielernen und Schülerpartizipation erlauben. Zum Beispiel die Einführung eines Klassenrats, oder des Service-Learning in der Schule oder Angebote außerhalb des regulären Unterrichts können genutzt werden. Die Übernahme von Verantwortung für sich und für andere, das Erlernen sozialer Kompetenzen und die Stärkung des Selbstvertrauens stehen bei diesen Tätigkeiten im Mittelpunkt. Für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur, die auf Kinderrechte und Partizipation ausgelegt ist, sind die Haltung von Lehrerinnen* und Schulleitung, die Praxis eines sich ständig weiterentwickelnden Prozesses der Schulentwicklung, der sich selbst kritisieren und verändern kann, sowie die Begleitung externer Beratung Voraussetzung. Die Bereitschaft der Eltern und der Schülerinnen-Vertretung sich zu beteiligen und die Kooperation mit außerschulischen Betrieben, Organisationen oder Institutionen sind ebenfalls wichtige Faktoren bei der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur.

Schlagwörter: Mündigkeit, Autonomie, Selbstständigkeit, Demokratiepädagogik, Schulentwicklung, Schulklima, Beziehungsebene, Kommunikation, Service-Learning, Klassenrat

The present study examines the question "How to educate in order to achieve independence and autonomy?" by means of a case study and qualitative interviews held at the school Schul-Werkstatt Ebreichsdorf, a private school with reform-pedagogical approach.

The school laws in Austria allow room for the establishment of democratic education and student participation, for example class council, service learning or activities outside of regular classes. Taking responsibility for yourself and for others, learning social skills and strengthening self-confidence are the focus of these activities. For the development of a democratic school culture that is designed to emphasize children's rights and to encourage participation, the attitude of teachers and school management, the practice of a constantly developing process of school development, which can self-reflect and change itself, as well as the support through external consultation are essential preconditions. The willingness of parents and student representatives to participate as well as cooperations between the school and companies, organizations or institutions in the community are important.

Keywords: autonomy, independence, democratic education, school development, school climate, relational level, communication, service learning, class council

Anmerkung zur geschlechtergerechten Sprache:

In dieser Arbeit wird das generische Femininum verwendet, die männliche Form ist bei der Verwendung des Gender-Sternchen-Symbols immer mitgemeint, ebenso Menschen mit nicht-binären Geschlechtsidentitäten. Wird die männliche Form bzw. die weibliche Form alleine stehend genannt so handelt es sich um eine Person die sich, innerhalb des binären Geschlechtskonzepts, dem Anschein nach als männlich bzw. weiblich identifiziert.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	7
1.1	Relevanz des Themas	7
1.2	Forschungsfrage	10
1.3	Erziehungsbegriff.....	10
2	HAUPTTEIL	13
2.1	Forschungsmethode.....	13
2.2	Funktionen und Aufgaben der Schule	15
2.3	Schulentwicklung	18
2.3.1	Die Rolle der Schulleitung bei der Schulentwicklung.....	24
2.4	Erziehung ist Beziehung ist Schulklima.....	25
2.5	Potenzialentfaltung und Begabungsförderung	28
2.6	Klassenrat	33
2.7	Service-Learning	35
2.8	Die neue Rolle der Lehrerinnen*	36
3	BERICHT AUS DER SCHUL-WERKSTATT	37
3.1	Einleitung	37
3.2	Selbstständigkeit lernen im Lernbüro	39
3.3	Schulklima.....	44
3.3.1	Beziehungsebene und Schulklima.....	44
3.3.2	Prägung der Regelschule	46
3.3.3	Kommunikation	47
3.3.4	Konflikte begleiten und lösen.....	49
3.4	Selbstständig denken, reden und handeln im Projektunterricht.....	51
3.5	Mitgestaltung und Mitbestimmung	56
3.5.1	Soziales und Herausforderung.....	57
3.6	Schulentwicklung	59
3.7	Kommunikation unter den Lehrerinnen*	60
3.8	Kommunikation mit Eltern und Elternarbeit.....	62
4	SCHLUSS	63
5	LITERATURVERZEICHNIS	71

1 EINLEITUNG

1.1 Relevanz des Themas

Denkerinnen* aus verschiedenen Disziplinen haben sich über die Erziehung zur Mündigkeit¹ schon Gedanken gemacht, ohne dass dieses Ziel erreicht wurde. Was steht dem im Weg? Wer hat die Schuld? Jede* Einzelne* selbst? Die Eltern? Die Lehrerinnen*? Das System? Die persönlichen Erfahrungen beim Unterrichten in der Schule haben mir gezeigt, dass selbstständiges Arbeiten, Denken und Handeln in der Schule zu wenig gefordert und gefördert werden, sogar vernachlässigt sind. Die Schülerinnen* wollten am liebsten ein Rezept zum Erstellen ihrer Arbeiten und waren beim freien Arbeiten und Experimentieren überfordert². Die Hauptmotivation der Schülerinnen* war scheinbar, eine gute Note zu bekommen. In der Schule waren sie es gewohnt, Antworten zu erhalten, bevor sie selbst Fragen formulieren konnten.

Die Rolle der Vermittlung von Werten wie Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein ist im heutigen Schulalltag in den Hintergrund gerückt, obwohl sie im allgemeinen Lehrplan verankert sind. Der in Österreich aktuelle Allgemeine Lehrplan hält fest, dass die Schule bei der Vermittlung von Werten bei jungen Menschen mitzuwirken habe. Die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion sei besonders zu fördern und die Schülerinnen* seien in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen. Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten erfordere die Befähigung zur Übernahme von sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeit sei in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen und Handeln zu fördern. Die Schülerinnen* seien sowohl

¹ Der Begriff Mündigkeit beschreibt das innere und äußere Vermögen zur Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Mündigkeit ist ein Zustand der Unabhängigkeit. Sie besagt, dass man für sich selbst sprechen und sorgen kann.

² Im Unterrichtsfach Technisches Werken an einer AHS konnte ich drei Jahre Erfahrungen sammeln.

zum selbstständigen Handeln als auch zur Teilnahme am sozialen Geschehen anzuhalten. Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen, sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden seien wichtige Werte, die in der Schule zu vermitteln seien. Der Unterricht habe sich sowohl an wissenschaftlichen Erkenntnissen als auch an den Erfahrungen und Möglichkeiten, die die Schülerinnen* aus ihrer Lebenswelt mitbringen, zu orientieren. Ziel und Aufgabe des Lernens in der Schule sei außerdem die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken. Die Förderung solcher dynamischer Fähigkeiten solle die Schülerinnen* auf Situationen vorbereiten, zu deren Bewältigung abrufbares Wissen und erworbene Erfahrungen allein nicht ausreichen würden, sondern in denen Lösungswege situationsbedingt entwickelt werden müssten. Es sei bewusst zu machen, dass gesellschaftliche Phänomene historisch bedingt und von Menschen geschaffen seien und dass es möglich und sinnvoll sei, auf gesellschaftliche Entwicklungen konstruktiv Einfluss zu nehmen. Der Unterricht habe zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie aktiv beizutragen. Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen seien zu fördern, sie seien für die Stabilität pluralistischer, demokratischer Gesellschaften entscheidend. Den Schülerinnen* sei in einer zunehmend internationalen Gesellschaft jene Weltoffenheit zu vermitteln, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen sei.³

³ Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

Auszug aus den Allgemeinen pädagogischen Grundsätzen:

https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/1997_46.html zuletzt abgerufen am 20.08.19 2:22 PM

Lehrplan der Neuen Mittelschule:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf> zuletzt abgerufen am 19.01.20 12:21 PM

Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 18.01.2020:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> zuletzt abgerufen am 18.01.20 11:43 AM

Wie der Unterricht die obenstehenden Werte zu vermitteln und Erziehungsziele zu erreichen habe, wird in den Lehrplänen jedoch nicht erläutert.

In der Schule hat jede einzelne Lehrperson die Möglichkeit, den Unterricht entsprechend der persönlichen Werte und Idealvorstellungen zu gestalten. Was die Schule leisten kann, ist durch den engen Lehrplan, der in den getakteten Einheiten kaum einzuhalten ist, stark eingeschränkt. Die im allgemeinen Lehrplan festgelegten Ziele rücken somit in den Hintergrund und verlieren ihre vorrangige Stellung. Dabei sollte es möglich sein, die gesamte Unterrichtsgestaltung auf die im allgemeinen Lehrplan festgelegten Richtlinien aufzubauen und danach auszurichten. In einem zunehmend von Überforderung geprägten Alltag von Lehrerinnen* müsste folglich die Fähigkeit dem fachlichen Lehrplan nachzukommen, und gleichzeitig die Ziele des allgemeinen Lehrplans zu verfolgen die beste Qualität einer Lehrperson sein. Die Verantwortung diesen fächerbezogenen Lehrplan einzuhalten, könnte ganz den Schülerinnen* überlassen werden, während die Lehrpersonen die Erreichung der allgemeinen Bildungsziele verfolgen und die Organisation des selbstständigen Erarbeitens betreuen.

Die Erarbeitung der Fähigkeiten, sich selbstständig Inhalte anzueignen, sich in Gruppen und alleine zu organisieren, Verantwortung zu übernehmen, eigene Interessen zu entdecken und zu verfolgen, Lösungen für komplexe Probleme zu erarbeiten, würde somit den Schülerinnen* selbst übergeben werden.

Dies sollte die Hauptaufgabe der Schule sein: Den Kindern die Möglichkeit geben, ihr Eigeninteresse und ihre Individualität zu finden und eigenverantwortliches Handeln zu forcieren, da das Lernen von Verantwortung nur dann möglich ist, wenn Verantwortung übernommen wird.

1.2 Forschungsfrage

Die Forschungsfrage: „Wie wird die Erziehung zu Selbstständigkeit, Autonomie und Mündigkeit erreicht?“ wird anhand der Fallstudie sowie qualitativen Interviews an der Schul-Werkstatt Ebreichsdorf, einer reformpädagogischen Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht, untersucht.

1.3 Erziehungsbegriff

Schon die Humanistinnen* forderten in der Neuzeit die Erziehung zur Selbstständigkeit. Rousseau⁴ hält in „Emile oder über die Erziehung“ fest, dass Lernen Freude bereiten und das zentrale pädagogische Prinzip die Selbsttätigkeit sein soll.⁵ Pestalozzi⁶ betont ebenfalls die Wichtigkeit der aktiven Lerntätigkeit. Durch selbst gewählte Wege und Umwege, selbst die Methoden sind den Lernenden selbst zu überlassen.⁷ Die Lehrtätigkeit soll sich an den Individuen orientieren. Bildung wird als der Weg zur Freiheit angesehen.⁸

Die Ideale der Aufklärung können in der Dorfschule im 18. und 19. Jahrhundert nur so weit umgesetzt werden, wie sie die bestehenden Machtverhältnisse nicht ins Wanken geraten lassen⁹. Auch im 20. Jahrhundert entsprechen die Bildungsideale

⁴ Jean Jacques Rousseau, Genfer Philosoph und Pädagoge; geboren 1712 in Genf; gestorben 1787 in Ermenonville bei Paris

⁵ Rousseau, Jean Jacques: „Emile oder über die Erziehung“, Stuttgart 1995, S. 101

⁶ Johann Heinrich Pestalozzi, Schweizer Pädagoge; geboren 1746 in Zürich; gestorben 1827 in Brugg/Kt. Aargau

⁷ Vgl. Pestalozzi, Johannes Heinrich: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, Bad Heilbrunn 1964, S. 16f.

⁸ Vgl. Swiderek, Thomas: Kinderpolitik und Partizipation von Kindern: Im Spannungsfeld von Vergesellschaftung und der Möglichkeit größerer Selbstbestimmtheit, Mündigkeit und dem Erlernen von Demokratie. Frankfurt am Main (u.a.), Lang 2003, S. 190f.

⁹ Vgl. Swiderek 2003, S. 195

den Werten der aktuell führenden politischen Machthabenden,¹⁰ zwischen der totalen Instrumentalisierung der Nationalsozialisten bis hin zu Forderungen der Erziehung zur Mündigkeit und der höheren Autonomie der Schülerinnen* von pädagogischen Reformern*. „Wenn [...] [Erziehung] ohne die gleichzeitige Angabe eines übergeordneten Ziels erfolgt, ohne eine normative Festlegung also, kann Erziehung in jeder prinzipiell möglichen Erscheinungsform und Zielrichtung erfasst werden. Sie muss dann nicht zwingend demokratische Zielsetzungen haben: Der Zeitgeist bzw. politische Systeme und/oder gesellschaftliche Werte und Normen bestimmen, was verändert, verbessert, erhalten oder verhütet werden soll.“¹¹

Bildung ist im Sinne der Aufklärung und im Besonderen bei Kant¹² ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung mit moralischer bzw. ethischer Urteilsbildung im Hinblick auf die fähige Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens. Im Sinne von Kants Bildungsverständnis ist auch heute die Abwendung von Bildung, die fast ausschließlich auf die Vermittlung von kognitiven Kompetenzen und Fähigkeiten ausgelegt ist, hin zu Bildung und Erziehung mit Ausrichtung auf Mündigkeit und Partizipation zu fordern und forcieren.¹³

Der Begriff Erziehung grenzt sich klar vom Begriff der Bildung¹⁴ ab. Bildung bezieht sich auf Kulturinhalte, Erziehung auf die „Ausbildung moralischer Standards und sozialer Verhaltensweisen“¹⁵. Der erziehende Unterricht bezieht sich auf soziale Kompetenzen, die zur Bildung des Charakters im Hinblick auf demokratische Werte

¹⁰ Vgl. Swiderek 2003, S.196

¹¹ Mägdefrau, Jutta: „Erziehung in Schule und Unterricht“. In: *Studienbuch Schulpädagogik*. Haag, Ludwig (Hg.): Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 5., vollständig überarbeitete Auflage, 2013, S. 346

¹² Immanuel Kant war ein deutscher Philosoph der Aufklärung; geboren 1724 in Königsberg, Preußen; gestorben 1804 ebenda).

¹³ Vgl. Swiderek 2003, S. 215

¹⁴ In der Neuzeit änderte sich der Bildungsbegriff. Erkenntnis blieb nun nicht mehr nur auf die Erkenntnis Gottes und die Beziehung des Menschen zu Gott gerichtet. Die empirische Erfahrung wurde zu einer neuen Säule der Erkenntnis, Erfahrungen und Betrachtungen führten den Menschen zu neuen, wissenschaftlichen Einsichten.

¹⁵ Horstkemper, Marianne und Tillmann, Klaus-Jürgen: *Sozialisation und Erziehung in der Schule, Eine problemorientierte Einführung*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 20

erforderlich sind, sowie auf Normen, die zum Erhalt der Gemeinschaft erforderlich sind¹⁶. „Dazu gehören Toleranz und Friedfertigkeit, demokratische Mitverantwortung und soziale Gerechtigkeit, aber auch Verantwortung gegenüber der Schöpfung.“¹⁷

Der Begriff Erziehung wird im Kontext dieser Arbeit als bewusste Einflussnahme einer Institution (Schule) oder Einzelperson (Lehrerin*) auf die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden mit dem Erziehungsziel, mündige, kritische, selbstbestimmte, zur Teilhabe am gesellschaftlichen Geschehen befähigte Menschen zu bilden.¹⁸

¹⁶ Vgl. Horstkemper/Tillmann 2016, S. 22f.

¹⁷ Ebenda

¹⁸ Vgl. Mägdefrau 2013, S. 347

2 HAUPTTEIL

2.1 Forschungsmethode

Der Eruierung von Einflussfaktoren, die die Erziehung zur Mündigkeit in der Schul-Werkstatt begünstigen oder behindern, dienen die gesammelten Daten aus der teilnehmenden Beobachtung im Unterricht, sowie aus den qualitativen Interviews mit Lehrenden an der Schul-Werkstatt. Auf deren Grundlage fand die Charakterisierung der Kernkategorien an Einflussfaktoren statt, die die Erziehung zur Mündigkeit in der Schul-Werkstatt beeinflussen.

Die Kombination von teilnehmender Beobachtung und qualitativen Interviews erfüllte den Anspruch der sogenannten Methodentriangulation. Die Methodentriangulation bezeichnet die Anwendung mehrerer Methoden, um „Methodenfehler – insbesondere Artefakte – vergleichend zu erkennen und zu vermeiden“¹⁹ sowie der subjektiven Wahrnehmung der Forscherin entgegenzuwirken.²⁰ In der qualitativen Sozialstudie wird auf die Natürlichkeit und Authentizität des erhobenen Materials geachtet. Die Fallstudie verlangt die vielschichtige methodische Herangehensweise, um die verschiedenen Facetten des Untersuchungsziels zu erfassen und um das untersuchte Feld nicht auf nur wenige Aspekte zu vereinfachen.²¹ „Die Einzelfallstudie im qualitativen Paradigma strebt eine wissenschaftliche Rekonstruktion von Handlungsmustern auf der Grundlage von alltagsweltlichen, realen Handlungsfiguren an. Dabei versucht der Forscher nicht nur als alltagsweltlicher Handlungspartner, die Figuren nachzuvollziehen, sondern diese

¹⁹ Lamnek 2010, S. 273

²⁰ Vgl. Lamnek 2010, S. 273

²¹ Vgl. Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia: *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel, Beltz, 5., überarbeitete Auflage, 2010, S. 272-275

in den wissenschaftlichen Diskurs zu überführen und Handlungsmuster zu identifizieren, indem er allgemeinere Regelmäßigkeiten vermutet.“²²

Den Zugang zum Feld stellte ich am Tag der offenen Tür der Schule her. Die pädagogische Leitung der Schule gewährte mir den Ein- und Ausgang ohne Voranmeldung. Insgesamt waren die Lehrenden entgegenkommend und einladend. Schwierigkeiten ergaben sich, nachdem bekannt gemacht war, dass der Schulverein ein Insolvenzverfahren eingeleitet hatte. Lehrerinnen*, die zuvor zugesichert hatten, zu einem Interview bereit zu sein, waren telefonisch leider nicht mehr erreichbar. Eine andere Lehrerin sagte offen, dass sie das Thema meiner Arbeit zwar spannend fand, jedoch nach den Entwicklungen der finanziellen Schwierigkeiten der Schule für ein Interview keine Energie mehr habe. Dies beeinträchtigte meine Forschungsarbeit, da Lehrende, die während der teilnehmenden Beobachtung als besonders engagiert hervorstachen, sich nicht länger zu einem Interview bereit erklärten.

Die Interviewfragen waren offen konzipiert, so dass sie zum freien Erzählen geeignet waren. Das längste Interview führte ich mit einer Lehrerin, die seit einem Jahr an der Schule lehrte. Sie hatte die Anfangsschwierigkeiten noch gut in Erinnerung, die der Einstieg beziehungsweise die Umstellung auf das Schulkonzept der Schul-Werkstatt im Vergleich zur Regelschule mit sich brachten.²³ Das Interview mit einem Lehrer der Schul-Werkstatt, der eine Montessori-Ausbildung sowie das Lehramtstudium Sport und Englisch mitbrachte, war kürzer und durch verschiedene Faktoren unterbrochen und gestört. Zusätzlich zu den Störungen von außen hatte auch das Aufnahmegerät bei dem zweiten Versuch, ein Interview zu führen, nicht funktioniert.

²² Lamnek 2010, S. 285

²³ Sie war zuvor Volksschullehrerin gewesen.

2.2 Funktionen und Aufgaben der Schule

Sowohl im Schulunterrichtsgesetz, als auch in den Allgemeinen Lehrplänen finden sich den Grundrechten und Menschenrechten, den Werten der demokratischen Gesellschaft entsprechend orientierte Erziehungs- und Bildungsziele.

Die im Gesetz verankerten Erziehungsaufgaben²⁴ der Schule zu „Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, Vorsicht, Rücksicht, Achtsamkeit, [und] Verantwortung in der Gemeinschaft“²⁵ zeigen weit über die gängige, auf die Sachvermittlung konzentrierte Organisation des Unterrichts hinaus. Werte und Grundkompetenzen, die zur Erhaltung der Demokratie notwendig und sogar Voraussetzung sind, stellen die Grundpfeiler der Erziehungsziele dar. Wie der Unterricht gestaltet ist und welche Inhalte den Lehrstoff ausmachen, stehen vielerorts im Widerspruch zu diesen allgemeinen pädagogischen Grundsätzen. Man denke an die nach wie vor vorherrschende Form des Frontalunterrichts sowie die gesetzlich einzuhaltenden Lehrpläne. Die staatlich vorgegebenen Lehrpläne berücksichtigen nicht die Mitbestimmungsrechte von Eltern und Schülerinnen*, sondern sind von den aktuellen politischen Entscheidungsträgerinnen* veränderbar. Kindern wird nur unzureichend die Mitgestaltung und Mitbestimmung gewährleistet, die die oben genannten rechtlichen Vorlagen einfordern.²⁶ Die UN-Kinderrechtskonvention hat dazu geführt, dass Schulen zur Umsetzung des Kinderrechts auf Partizipation verpflichtet sind.²⁷

Seit 2011 gilt in Österreich das Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern²⁸: „Jedes Kind hat Anspruch auf [...] bestmögliche Entwicklung und

²⁴ Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz, Fassung vom 27.01.2020
§§ 17, 51 SchUG; 27.01.20 5:27 PM

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>

²⁵ Auszug aus den Allgemeinen pädagogischen Grundsätzen:

https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/1997_46.html 20.08.19 2:22 PM

²⁶ Vgl. Swiderek 2003, S. 199

²⁷ Vgl. Horstkemper/Tillmann 2016, S. 57

²⁸ <https://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-in-osterreich/> 20.08.19 11:44 AM

Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit. Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.“²⁹ Indem jedes Kind angesprochen ist wird auch die Chancengleichheit für alle Kinder, unabhängig vom sozial-ökonomisch-kulturellen Hintergrund der Eltern, festgehalten. Die Beteiligung der Kinder in einer für ihr Alter angemessener Form, in allen sie betreffenden Bereichen, spricht das Recht auf Partizipation, Mitgestaltung und Mitbestimmung an.³⁰ Trotz dieser rechtlichen Grundlagen sind die Planung und Gestaltung von Lehrplänen vorrangig dem Staat zugesprochen.³¹

„Die vom Europarat beschlossene Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (EMRK) und ihre Zusatzprotokolle stehen in Österreich im Verfassungsrang. Damit sind diese Rechte und Freiheiten verfassungsgesetzlich gewährleistete Rechte. Durch sie wurden also die dort gewährleisteten Menschenrechte Grundrechte.“³²

Im Sinne einer humanistischen Pädagogik sollen diese Ziele nicht nur für eine kleine Elitegruppe erreicht werden, sondern Jede* zu der bestmöglichen Bildung Zugang haben. Die staatliche Institution Schule soll hier in ihre Verantwortung genommen werden, die „Bildungsschranken innerhalb und außerhalb der Schule abzubauen.“³³ Das Schulsystem, das in Mittelschule und Gymnasium selektiert, ist als Verletzung der

²⁹ Auszug aus BVG Kinderrechte; Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Rechte von Kindern, Fassung vom 08.12.2019:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007136> zuletzt abgerufen am 20.08.19 11:34 AM

³⁰ Vgl. Ebenda

³¹ Vgl. Swiderek 2003, S. 200

³² http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/welan_grundrechte.pdf 21.08.19 3:45 PM

³³ Horstkemper/Tillmann 2016, S. 17

Bildungsgerechtigkeit zu sehen.³⁴ Unabhängig vom sozial-ökonomisch-kulturellen Hintergrund der Eltern ist den Kinderrechten entsprechend die Chancengleichheit für alle Kinder zu gewährleisten.

Demokratie ist kein einmal erreichter sicherer Hafen. Demokratie ist nur dann gegeben, wenn sie gelebt wird. Immer wieder muss diskutiert, neu ausgehandelt und entschieden werden. Die Schule bietet den Rahmen, in dem die dafür notwendigen Kompetenzen erworben werden können und zwar in persönlich erlebter, lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie.³⁵

„Eine starke Außensteuerung der Bildungseinrichtungen durch den Staat hat zu Passivität und einer zu hohen Erwartungshaltung der Akteure an jeweils Dritte geführt. Sie ist damit dem Bildungsprozess der Individuen geradezu abträglich und fördert keineswegs die aktive Verantwortung für eine demokratische Teilhabe.“³⁶

³⁴ Vgl. Edelstein, Wolfgang; Beutel, Wolfgang (Hrsg.): *Demokratiepädagogik und Schulreform*. Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag 2014b, S. 20

³⁵ Vgl. Horstkemper/Tillmann 2016, S. 56

³⁶ Heinrich-Böll-Stiftung Bildungskommission (Hg.): *Selbstständig lernen: Bildung stärkt Zivilgesellschaft; sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung*; Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung und der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung; Weinheim und Basel, Beltz 2004, S. 78

2.3 Schulentwicklung

Prognosen über Entwicklungen in der näheren bis mittleren Zukunft wurden von verschiedenen Institutionen angestellt: demografische Voraussagen³⁷, wirtschaftliche Analysen der OECD³⁸ und der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme.³⁹

Die Veränderungen, die diese Prognosen darstellen greifen tief in das Leben der zukünftigen Generationen ein. Die zunehmende Globalisierung führt zu veränderten Erwartungen und höherem Konkurrenzdruck im Arbeitsleben. Die Aufrechterhaltung von Systemen des Sozialstaats werden in gleicher Form nicht mehr möglich und die Individuen mehr gefordert sein. Diese Entwicklungen werden stärkeres zivilgesellschaftliches Engagement für ein sicheres qualitatives gesellschaftliches Leben erfordern.⁴⁰

„Der Europarat mit seinem Programm für demokratische und menschenrechtliche Bildung⁴¹ und die OECD mit ihren Kompetenz- und Inklusionszielen haben ihre bildungspolitischen Zielsetzungen in den Rahmen der Menschenrechte und Kinderrechte, der Demokratie und der Nachhaltigkeit als Grundnorm für die Entwicklung gestellt.“⁴²

Die Bemühungen, die Lehrpläne der Schule den Herausforderungen der Zukunft anzupassen, zeigen sich an den in die Bildungsdiskussion aufgenommenen

³⁷ Delphi-Studien in Deutschland

³⁸ Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

³⁹ Vgl. Edelstein, Wolfgang: „Kinderrechte und Demokratie“. In: *Kinderrechte in die Schule: Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar; Student, Sonja (Hg.): Schwalbach/Ts, Debus Pädagogik Wochenschau-Verlag Debus 2014, S. 185f.

⁴⁰ Vgl. Edelstein 2014, S. 186

⁴¹ Education for Democratic Citizenship / Human Rights Education

⁴² Edelstein 2014, S. 186

Schlüsselkompetenzen, die nach der Studie der OECD als relevant für die Zukunft gelten.⁴³

Auch die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung⁴⁴ schlägt die Orientierung an Schlüsselkompetenzen und übergreifenden Bildungszielen für die Entwicklung von Lehrplänen vor. Da der Unterricht für die Zukunft nützlich sein soll sollte er sich nicht an der Vergangenheit orientieren, sondern an jener Zukunft, die am wahrscheinlichsten eintreten wird.⁴⁵ Schlüsselkompetenzen sollten dabei helfen komplexe Herausforderungen zu meistern und aktiv an der Gestaltung der demokratischen Gesellschaft mitzuwirken. Lehrplaninhalte sollten entwicklungspsychologisch dem Alter entsprechend aufgebaut sein.⁴⁶

Eine Quelle der Frustration von engagierten Lehrerinnen*, die mit großem Idealismus in den Lehrberuf eintreten, ist die ernüchternde Einsicht, dass eine einzelne Person wenig erreichen kann. Die Schule als Gesamtsystem ist mit ihrer hierarchischen Struktur die weit einflussreichere Erziehungsinstanz. „Werden demokratische Verhaltensweisen in der hierarchischen Institution nicht eher verhindert als gestützt?“⁴⁷ Die Frage, wie die Erziehung zur Mündigkeit in der Schule dennoch erreicht werden kann, wie Schülerinnen* zu selbstständigen, selbstbewussten, Verantwortung für sich und für andere übernehmende Mitglieder der Gesellschaft werden können, drängt sich auf. Die oben angeführten Argumente lassen folgende Schlussfolgerung zu:

Die Schule als gesamtes System muss sich in einem Schulentwicklungsprozess der Umsetzung von demokratisch gelebter Schulkultur widmen um die Schülerinnen* auf

⁴³ Vgl. Swiderek 2003, S. 141

⁴⁴ Die Heinrich-Böll-Stiftung ist eine parteinahe (Stiftung von Bündnis 90/Die Grünen) politische Stiftung mit den Schwerpunkten Ökologie, Demokratie, Geschlechtergerechtigkeit und Menschenrechte.

⁴⁵ Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004, S. 140

⁴⁶ Vgl. Ebenda, S. 143

⁴⁷ Horstkemper/Tillmann 2016, S. 29

die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Zu diesem Zweck empfiehlt die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung die Autonomie der einzelnen Schule von staatlichen Steuerungsorganen mit dem Ziel einer qualitativen Schulentwicklung unter Einbeziehung aller an Schule beteiligten Akteurinnen*. Von staatlicher Seite sei die Vorgabe in Form eines für alle Schulen verpflichtenden Kerncurriculums nur zu 50 Prozent vorzugeben. Statt der Schulpflicht solle das Recht auf Bildung eingeführt werden, für dessen Einhaltung sich der Staat verpflichtet. Durch Bildungsverträge solle die Einhaltung der Ziele und Pflichten gewährleistet sein. Die Verwendung eines staatlich zugesicherten Budgets die Auswahl des Personals, sowie die Einbeziehung der Gemeinde unterläge demnach den einzelnen Schulen selbst. Die Funktion der staatlichen Auftraggeberinnen* wäre die der Qualitätssicherung, die ebenfalls über Verträge geregelt ist.⁴⁸

Die Inhalte müssen für die Lernenden im jeweiligen Moment als sinnvoll erlebt werden. Dies ist am besten erreichbar, wenn Betriebe, soziale und kulturelle Einrichtungen in der Umgebung der Schule mit einbezogen werden und Kooperationen eingegangen werden. „Die curriculare Gestaltung muss [...] in größerem Ausmaß die regionalen, kulturellen, wirtschaftlichen, natürlichen, sozialen Gegebenheiten einbeziehen und entsprechende Schwerpunkte setzen; dafür müssen Netzwerke zwischen Schulen und Umfeld geschaffen werden. Neue Formen der Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Einrichtungen anderer gesellschaftlicher Realitäten müssen entwickelt werden.“⁴⁹ Die Rolle der Schule als Ort der Reflexion und Vorbereitung ist an dieser Stelle besonders hervorzuheben.⁵⁰ Eine Reformierung der staatlichen Steuerung hätte im Idealfall zur Folge, dass selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen in höherem Maß ermöglicht sind, sodass die Lernenden in Bezug auf Inhalt und Gestaltung der Lernprozesse

⁴⁸ Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004, S. 74f.

⁴⁹ Ebenda, S. 79

⁵⁰ Vgl. Ebenda, S. 79

vermehrt mitentscheiden und die Verantwortung dafür übernehmen können. Vor allem ist das Ziel dieser Reformierung die Erhöhung der Qualität und der stetigen Schulentwicklung von „innen“, die durch Evaluation in Form von jährlichen Schulberichten nach „außen“ kommuniziert werden.⁵¹ Selbst das staatlich vorgegebene Kerncurriculum ist in inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Gestaltung der jeweiligen Schule frei wählbar. Das Schulprofil hält die Schwerpunkte und Wege zur Zielerreichung der Schule fest. Durch Verträge wird die Einhaltung der Pflichten zur Erreichung der Ziele zwischen Eltern, Schülerinnen* und Schule zugesichert.⁵²

Die so entstandenen neuen Freiräume der Schule sollen unter Einbeziehung der Beteiligten demokratisch gestaltet werden, auch in Bezug auf die Schulorganisation, Schulprofil, Unterrichtsorganisation und Leistungsbeurteilung. Die gewonnene Autonomie bedarf des erhöhten Austausches über persönliche Ideale, die bei der Umsetzung berücksichtigt werden. Ein offener Umgang, bei dem auch schwierige Themen und Konflikte bearbeitet werden können und auch mit Kritik konstruktiv gearbeitet wird, ist dabei wichtig. Um diese Herausforderung erfolgreich zu meistern, müssen Schulen in der „Entwicklung interner Kommunikationsstrukturen Professionalität gewinnen.“⁵³ Dies ist in Form von gemeinsamen Reflexionen und Supervision anzustreben.

Die Schulentwicklung hängt maßgeblich von den Strukturen der inneren Evaluation ab. Jede Schule muss Modi der Überprüfung entwickeln, um festzustellen, ob sie ihre Ziele erreicht hat, ob z.B. das Schulklima Lernfreude und Leistung unterstützt. Voraussetzung dafür ist ein „offenes Klima von Lob und Anerkennung, sowie Kritik in der innerschulischen Kommunikation.“ Die Ergebnisse der Evaluation müssen mit

⁵¹ Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004, S. 80

⁵² Vgl. Ebenda, S. 87

⁵³ Vgl. Ebenda, S. 89

dem Jahresbericht an die Schulaufsicht übergeben werden.⁵⁴ Zur Reform muss die gesamtgesellschaftliche Beteiligung an Bildungseinrichtungen stattfinden und das Hauptaugenmerk im Schulalltag auf selbstbestimmtem Lernen, Formen der Selbstorganisation und individuelle Verantwortlichkeit gelegt werden.⁵⁵

In Deutschland kann man auf über zwanzig Jahre Projekt-Erfahrung im Bereich der Implementierung des Lernens von Demokratie in der Schule zurückblicken: Angefangen bei dem Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ gefolgt von „Demokratie lernen und leben“ und „Gewaltprävention und Demokratielernen“. Aus diesen Erfahrungen lässt sich die Notwendigkeit externer Hilfe bei der Schulentwicklung für die erfolgreiche demokratische Schulentwicklung schließen.⁵⁶ Schulentwicklung fand auf drei Ebenen statt: Personalentwicklung, die in Fortbildungen auf die personenspezifischen Wünsche eingehend in Mitarbeiterinnen*gesprächen eruiert wurden. Die zweite Ebene betrifft die Unterrichtsentwicklung in Kooperation der Lehrerinnen*, die dritte die in der Organisationsentwicklung der gesamten Schule unter Einbeziehung externer Beratung⁵⁷. Die Schulentwicklung muss als dynamischer Prozess vom Kollegium und der Schulleitung selbst gesteuert und getragen werden. Das Ziel muss die Professionalisierung des Personals, die Qualitätsentwicklung und die Entwicklung von Schulkultur sein. Initiiert wird die Schulentwicklung entweder von der Schulleitung, die als Auftrag an das gesamte Kollegium gestellt wird, oder vom Kollegium, das sich mit dem Anliegen an die Schulleitung wendet. Eine gewählte Steuergruppe, die aus Vertreterinnen* von Projektgruppen besteht, in denen auch

⁵⁴ Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004, S. 91f.

⁵⁵ Vgl. Ebenda, S. 91f.

⁵⁶ Vgl. Rademacher, Helmut: „Kinderrechte und demokratische Schulentwicklung“. In: *Kinderrechte in die Schule: Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar; Student, Sonja (Hg.): Schwalbach/Ts, Debus Pädagogik Wochenschau-Verlag Debus 2014, S. 94-98

⁵⁷ Rolff, Hans-Günther: „Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“. In: *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire*. Bohl, Thorsten (Hg.), Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2010

Vertreterinnen* der Schülerinnen* und Eltern sind, behält den Überblick über notwendige Fortbildungen. Die Ergebnisse aller Projektgruppen fließen dann in das Schulprofil ein, das in ständiger Reflexion weiterentwickelt wird und lebendig bleibt.⁵⁸

Die Erziehungswissenschaftlerinnen* Marianne Horstkemper⁵⁹ und Klaus-Jürgen Tillmann⁶⁰ empfehlen die Ganztagschule, um die erziehende Praxis in der Schule vermehrt zu ermöglichen. Die Begegnung in unterrichtsfreien Zeiten lässt Beziehungsarbeit, also „intensivere Zuwendung zu den Heranwachsenden“⁶¹ zu. Außerdem erlaubt „die Ganztagschule, [...] mehr Zeit für kreative Lernformen, aber auch für erzieherische Zuwendungen [...] vor allem Lehrkräften ermöglicht [sie], eine Perspektive auf Kinder außerhalb formaler Lernsituationen im Unterricht zu gewinnen.“⁶² Die Halbtagschule stellt wenig förderliche Voraussetzungen für Schulentwicklung dar. Dabei ist die Ganztagschule noch kein Garant für höhere Qualität, sondern das Engagement der Pädagoginnen* in der Schule ist für die Erreichung der überfachlichen Ziele ausschlaggebend⁶³. Im Fokus steht bei diesem Konzept die „Erziehung zu Selbstständigkeit und sozialer Kompetenz.“⁶⁴ Die Erweiterung des Schulpersonals um spezialisierte Pädagoginnen* wie Sozialpädagoginnen*, Sporttrainerinnen* und Schauspielerinnen* müsse als Bereicherung wahrgenommen und die Kooperation zwischen allen pädagogischen Akteurinnen* hin zu neuen Lernformen und Lernarrangements angestrebt werden. Die Möglichkeiten zu ausgedehnten projektförmigen Arbeiten, die die

⁵⁸ Vgl. Rademacher 2014, S. 94 bis S. 98

⁵⁹ Marianne Horstkemper ist Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Potsdam.

⁶⁰ Klaus-Jürgen Tillmann (* 17. September 1944 in Bochum) ist ein deutscher Erziehungswissenschaftler. Er arbeitete als Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld. Dort war er zugleich (von 1994 bis 2008) Wissenschaftlicher Leiter der "Laborschule Bielefeld", einer Reformschule, die 1974 von Hartmut von Hentig gegründet wurde. Seit 2009 ist er emeritiert.

⁶¹ Horstkemper/Tillmann 2016, S.118

⁶² Ebenda, S. 149

⁶³ Vgl. Ebenda, S. 117

⁶⁴ Ebenda, S. 121

Selbstständigkeit der Schülerinnen* mehr fördern sowie auch individuelle Förderung vervielfältigen sich in der Ganztagsschule.⁶⁵

Die Zusammenarbeit mit Sozialpädagoginnen* in Ganztagsschulen bringt viele Vorteile für Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen, da sie von den zusätzlichen Bezugspersonen und Hilfestellungen ohne schulischen Notendruck enorm profitieren können. Insbesondere Formen des Service-Learning und Theaterprojekte können Schülerinnen, die in Fächern mit Notendruck schlecht abschneiden wieder zu Motivation und Lernfreude verhelfen.⁶⁶ Die erfolgreichste Variante der Ganztagsschule ist gegeben, wenn die gesamte pädagogische Belegschaft eng zusammenarbeitet und gemeinsam an der Entwicklung eines Ganztagskonzepts arbeitet.⁶⁷ Die schrittweise Umsetzung mit zunächst nur ein oder zwei Jahrgängen unter Freiwilligkeit ist anzuraten, um Widerständen vorzubeugen, die vor allem bei Lehrerinnen* zu befürchten sind, die sich in ihrer Funktion im Vergleich zu den Sozialpädagoginnen* als die wahren Professionellen betrachten und die Umstellung auf den ganzen Schultag als zusätzliche Belastung und Zumutung sehen.⁶⁸

2.3.1 Die Rolle der Schulleitung bei der Schulentwicklung

Die scheinbar wichtigste Komponente, von der die gelingende Entwicklung einer demokratischen Schulkultur abhängt, ist die Rolle der Schulleitung als Vorbild. Von der Schulleitung ist das ständige Ermutigen, Schülerinnen*- und Elternpartizipation zu ermöglichen, erforderlich, ebenso die gemeinsame Entwicklung und Erarbeitung von Leitbildern mit dem Lehrerinnen*team. Als regelmäßiges, kontinuierliches

⁶⁵ Vgl. Horstkemper/Tillmann 2016, S. 118

⁶⁶ Vgl. Ebenda, S. 123

⁶⁷ Vgl. Ebenda, S. 126

⁶⁸ Vgl. Ebenda, S. 127

Element der demokratischen Schulkultur ist der Austausch über Normvorstellungen, Werte und Grundsätze zwischen allen am Schulleben Beteiligten von der Schulleitung einzufordern. Dazu zählen auch die Ausbildung von Streitschlichterinnen* und Konfliktlotsinnen*, die Arbeit von Schülerinnen*parlamenten, den Ausbau von selbstverantwortlichem Lernen und der systematische Aufbau einer Feedbackkultur. Die Basis für eine Beteiligung von Schülerinnen* und Eltern ist in der Schaffung von Raum und Zeit für Austausch und Reflexion gegeben. Zur Umsetzung brauchen Lehrerinnen* und die Schulleitung Unterstützung in Form von Supervision.⁶⁹

Die Schulleitung hat eine wichtige Funktion im Gelingen der Schulentwicklung, deshalb ist insbesondere für sie die Unterstützung in Fortbildungen zur demokratischen und partizipativen Leitung hilfreich.⁷⁰

2.4 Erziehung ist Beziehung ist Schulklima

„Der zentrale Ort von Erziehung ist die unmittelbare Kommunikation.“⁷¹

Erziehung in der Schule findet nur statt, wenn Lehrerinnen* ihre Schülerinnen* als ganze Persönlichkeiten wahrnehmen und über die reine Vermittlung von Sachinhalten hinaus auch die Erziehung als wichtigen Bestandteil ihrer Arbeit sehen und dies kontinuierlich verfolgen. Das gemeinsame Reflektieren über Normen und Wertvorstellungen, die Vorbildwirkung der Lehrerinnen* und die Aufmerksamkeit, die sie der Beziehung zu den Schülerinnen* widmen, sind die Orte der schulischen Erziehung.⁷²

⁶⁹ Vgl. Horstkemper/Tillmann 2016, S. 64 – 65

⁷⁰ Vgl. Rademacher 2014, S. 100

⁷¹ Horstkemper/Tillmann 2016, S. 147

⁷² Vgl. Ebenda, S. 147

Die Ganztagschule soll Lehrenden ermöglichen, sich den Schülerinnen* als ganze Persönlichkeiten zu widmen, indem abseits vom Druck des Unterrichts Begegnungen stattfinden können.⁷³ Der Schulleitung kommt in der Realisierung übergeordneter Erziehungsziele die tragende Rolle zu. Unter ihrer Anleitung und Unterstützung muss das gesamte Kollegium an der Verwirklichung arbeiten. Um das Schulkonzept und die Strategien zur Erreichung gemeinsam zu bearbeiten, ist ein kooperatives, Schulklima und wohlwollender Umgang im Kollegium vonnöten. Um Schülerinnen* zur Teilhabe am sozialen Geschehen zu führen und „die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern“⁷⁴ ist ein Schulklima, das von Wertschätzung geprägt ist erforderlich. Schülerinnen* brauchen die Gelegenheit, eigenverantwortliches handeln zu können, in denen sie die Übernahme von sozialer Verantwortung und die Umsetzung und Planung von Lösungen für gesellschaftliche Probleme erlernen und üben können.⁷⁵

Die Inhalte des Unterrichts sollen der Lebensweltrealität der Kinder entsprechen, sowie sich nach den aktuellen Schlüsselproblemen ausrichten. Ziel ist die kritische Reflexion und Meinungsbildung. Basisqualifikationen wie Lesen, Schreiben und Rechnen, die zum selbstständigen weiteren Wissenserwerb notwendig sind, können inhaltlich von exemplarischer Natur sein.⁷⁶ Ein schülerinnen*orientierter Unterricht bietet individualisierte Lernzugänge an, achtet auf den Lebensweltbezug der Inhalte, auf förderndes Lernen, geringen Leistungsdruck und wirkt zudem gewaltpräventiv. Das Schulklima, in Bezug auf die sozialen Beziehungen auf allen Ebenen, ist im Zusammenhang mit der Gewaltprävention von großer Bedeutung.⁷⁷

⁷³ Vgl. Horstkemper/Tillmann 2016, S. 149f.

⁷⁴ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-08-31> 20.08.19 4:28 PM

⁷⁵ Vgl. Swiderek 2003, S. 204 f.

⁷⁶ Vgl. Klafki 1985, S.23-25

⁷⁷ Vgl. Horstkemper/Tillmann 2016, S. 41

Das Schulklima hat einen wesentlichen Einfluss darauf, wie das Lernen erlebt wird und somit auch auf die Motivation, zu lernen und auf die Qualität des Lernens. Wie Werte in der Schule gelebt werden, wie die Schule allgemein organisiert ist und ob der Umgang aller Beteiligten miteinander von wertschätzender Natur ist, ist ausschlaggebend.⁷⁸

Kennzeichen für wertschätzende Kommunikation sind: „Hinhören können“, Dialogbereitschaft, Vertrauen in die Entfaltung der eigenen Potenziale, Respekt vor der Differenz und Vielfalt von Interessen. „Eine wertschätzende Kommunikationskultur unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung. Sie ist Grundlage von Charakterbildung, Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit.“⁷⁹ Dazu sind die folgenden Kommunikationsregeln zu beachten: Wir tragen unsere Anliegen in der Ichform vor; Wir reden den Angesprochenen direkt – also in der 2. Person an; Wir lassen uns gegenseitig ausreden; Wir hören uns gegenseitig zu; Wir vermeiden Verallgemeinerungen wie: „Du machst immer/nie“; Wir vermeiden Killerphrasen wie: „Das ist aber doof“⁸⁰

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Erziehung zur Mündigkeit ein wohlwollendes Schulklima voraussetzt. Die Art der Kommunikation, der Beziehungen und der Organisation der Schule sind Aspekte, die das allgemeine Klima in der Schule beeinflussen. Diese Faktoren wirken sich auf das Wohlbefinden der am Schulgeschehen beteiligten Akteurinnen*, sowie auf die Motivation und den Lernerfolg der einzelnen Schülerinnen* aus. Die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und Handeln, die Fähigkeit zur kritischen Urteilsbildung und die Erfahrung

⁷⁸ Vgl. Rademacher 2014, S. 95 und dazu auch: Horstkemper/Tillmann 2016, S. 41 Soziale Beziehungen wirken gewaltpräventiv.

⁷⁹ https://www.lernwelt.at/downloads/wertschaetzende-schul_und-organisationsentwick.pdf 22.12.19 4:07 PM

⁸⁰ Bastian, Combe, Langer 2007, S. 109 <https://d-nb.info/972819363/04> 22.12.19 4:08 PM

von Selbstwirksamkeit sind nur gegeben, wenn das Schulklima von positiv erlebten Beziehungen und einem wertschätzenden Umgang geprägt ist.

2.5 Potenzialentfaltung und Begabungsförderung

Die Schul-Werkstatt Ebreichsdorf orientierte sich unter anderem an dem pädagogischen Konzept von Margret Rasfeld und Stephan Breidenbach in dem Buch „Schulen im Aufbruch“.⁸¹ Die Organisation des Schulalltags in altersgemischte Lernbüros, fächerübergreifende Projekttag und auch das Konzept der Fächer Soziales und Herausforderung übernahm die Schul-Werkstatt aus „Schulen im Aufbruch“. Das Konzept Rasfelds und Breidenbachs plädiert für einen Unterricht, der zu kritischen, mündigen und handlungsfähigen Schülerinnen* erzieht und die Potenzialentfaltung als Grundrecht jeder* einzelnen anerkennt.⁸² Die Formulierung im Grundsatzterlass für Begabungs- und Begabtenförderung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung⁸³ ist der Forderung Rasfelds und Breidenbachs nach Potenzialentfaltung ähnlich: „Das Ziel der Begabungs- und Begabtenförderung ist die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit und die Umsetzung individueller Potenziale und Interessen in konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten der Person. Dass sich Begabungen entwickeln und in Leistungen zeigen, darf jedoch nicht eine Frage der sozialen Situation bzw. des Bildungshintergrundes der Eltern sein, sondern stellt eine gemeinsame Aufgabe von Eltern und

⁸¹ Die Initiative Schule im Aufbruch wurde 2012 von Prof. Dr. Stephan Breidenbach, Prof. Dr. Gerald Hüther und Margret Rasfeld gegründet. Vorausgegangen war die einjährige gemeinsame Arbeit als Kernexperten-Team im Zukunftsdialog der Deutschen Bundeskanzlerin im Themenfeld „Wie wir lernen wollen“, die die Gründer davon überzeugte, dass die Schultransformation in Deutschland auch einer Bewegung von der Basis bedarf. Schule im Aufbruch wurde gegründet, um eine bundesweite Bewegung für eine Schultransformation zu initiieren und zu unterstützen.

⁸² Rasfeld/Breidenbach 2014, S. 10 -12

⁸³ Grundsatzterlass für Begabungsförderung: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_25.html

Bildungseinrichtungen dar.“⁸⁴ Rasfeld und Breidenbach betonen die Wichtigkeit der Beteiligung aller Involvierter, bei der Verfolgung des Ziels die Schule als Gesamtsystem zu verändern. Die Schule ist bei Rasfeld und Breidenbach ein Begegnungsort für die Gemeinschaft. Eltern geben Kurse, wie zum Beispiel Sprachkurse, Backkurse oder Computerkurse für Schülerinnen* und andere Eltern. Familien in schwierigen Situationen, wie zum Beispiel Alleinerziehende, oder Familien mit Kriegserfahrung, Fluchterfahrung, oder von Armut betroffene Familien profitieren von der Einbindung im Netzwerk der Schulgemeinschaft.⁸⁵

Dieser die Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit ansprechende Punkt findet im Grundsatzterlass für Begabungsförderung auch Erwähnung: „Ein begabungsfördernder Unterricht setzt sich [...] zum Ziel, die über zu erwerbende Grundkompetenzen hinausgehenden Fähigkeiten und Potenziale der Heranwachsenden konsequent zu fördern. Im Sinne des Artikels 28 der UN-Kinderrechtskonvention hat jedes Kind ein Recht auf Bildung, die ihm auch ermöglicht, individuelle Fähigkeiten und Begabungen auszubilden.“⁸⁶

Im Grundsatzterlass für Begabungs- und Begabtenförderung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung⁸⁷ wird festgehalten, dass die Begabung nicht Frage der sozialen Situation oder des Bildungshintergrundes der Eltern sein darf, sondern als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Bildungseinrichtungen betrachtet wird. Dieses Problem ist in der österreichischen Praxis der Selektion schon nach der Grundschule systemisch verankert und wäre nur durch deren Aufhebung zu lösen.

⁸⁴ Grundsatzterlass für Begabungsförderung: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_25.html

⁸⁵ Rasfeld/Breidenbach 2014, S. 10 -12

⁸⁶ Grundsatzterlass für Begabungsförderung: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_25.html

⁸⁷ Ebenda

Pädagogisch-didaktische Grundsätze der Begabungsförderung schließen mit ein, dass:

- die Person im Zentrum steht und ihre Stärken, Interessen und Ressourcen wahrgenommen, anerkannt und gefördert werden
- die Potenziale und Begabungen der Personen entwicklungsoffen anerkannt werden
- die Beziehung zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden von förderlichen Interaktionen und sozialer Tragfähigkeit gekennzeichnet sind
- die Lernenden in Anlagen Vorwissen und Motivation unterschiedlich sind und die Lernsettings dies durch Individualisierung⁸⁸ und Differenzierung⁸⁹ berücksichtigen
- die Vielfalt der Lernsettings auf diese Unterschiedlichkeit und Diversität Rücksicht nimmt
- Lernen als aktiver Prozess betrachtet wird und die Lernenden in Eigentätigkeit, Selbsttätigkeit und Selbststeuerung der Lernprozesse gefördert werden
- Lernende durch Mentoring und Tutoring unterstützt werden⁹⁰

Für die Umsetzung der begabungsfördernden Lernsettings werden die Erwartungen an die Lehrerinnen* in dem Grundsatzerlass zur Begabungsförderung hoch angesetzt: Die pädagogische Diagnosefähigkeit, das professionelle Reflexionsvermögen und die Beratungskompetenz der Lehrperson kommen zu Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Teamfähigkeit als Kernkompetenz unerlässlich hinzu. „Begabungs- und Begabtenförderung erfordert einen hohen Grad an Professionalität der LehrerInnen an einer Schule. Um eine entsprechende Wissensbasis zu schaffen, um Lehr- und Lernsettings begabungsfördernd zu

⁸⁸ Individualisierter oder individualisierender Unterricht beschreibt die Berücksichtigung eines jeden einzelnen Individuums innerhalb einer Lerngruppe.

⁸⁹ Differenzierung ist ein Begriff aus der Didaktik. Er bezeichnet die Bemühungen, durch organisatorische und methodische Maßnahmen den individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen einzelner Schüler oder Schülergruppen innerhalb einer Schule oder Klasse gerecht zu werden.

⁹⁰ Grundsatzerlass für Begabungsförderung: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_25.html

gestalten, ist kontinuierliche LehrerInnenfort- und -weiterbildung unumgänglich.“⁹¹ Im Grundsatzterlass für Begabungs- und Begabtenförderung⁹² ist die Flexibilisierung der Unterrichtsorganisation zum Zweck der Begabungsförderung vorgesehen: „Im Rahmen der Schulautonomie kann zudem die Gestaltung der Unterrichtsorganisation flexibilisiert werden, sodass Eröffnungs- und Teilungszahlen, Unterrichtszeit und Ressourcen für pädagogische Maßnahmen auf die gegebenen Bedürfnisse abgestimmt werden können.“⁹³

Die kognitiven Lerntheorien thematisieren vor allem die Verknüpfung von Lerninhalten mit bereits vorhandenem Vorwissen. Darin wird die Hauptaufgabe der Lehrenden gesehen: Lernschritte sollen in Anknüpfung an Vorwissen angestoßen werden und der Lerngegenstand auf angemessenem Niveau und in überschaubaren Einheiten präsentiert werden.⁹⁴ Die Strukturierung der Lerninhalte und Verknüpfung mit Vorwissen ist Aufgabe der Lehrperson – Eine Einführung in das Thema stellt die Beziehung zwischen den Inhalten her.

Jürgen Oelkers⁹⁵ betont, dass durch den Paradigmenwechsel von der Ansicht, dass Begabung vererbt ist, hin zu der Ansicht, dass Begabung durch Förderung geweckt wird,⁹⁶ die bildungspolitische Diskussion um Chancengleichheit erst entstanden ist. Auch die Verantwortung der Schule und damit einhergehend die Belastung und die Konflikte in der Schule sind erst dadurch gestiegen. Oelkers sieht die Möglichkeit

⁹¹ Grundsatzterlass für Begabungsförderung: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_25.html

⁹² Ebenda

⁹³ Ebenda

⁹⁴ Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Blömeke, Sigrid: *Gestaltung von Unterricht, Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt 2017, 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage, S.26

⁹⁵ Jürgen Oelkers (* 21. März 1947 in Buxtehude) ist ein deutscher Erziehungswissenschaftler und emeritierter Professor der Universität Zürich.

⁹⁶ Vor allem in der Familie - unabhängig von der sozialen Lage

der Begabungsförderung nur gegeben, wenn die derzeitige Organisation der Schule mit Klassen und Jahrgangsunterteilung durch ein flexibleres System ersetzt wird.⁹⁷

Für Schulleitungen könnte, die Möglichkeit der Flexibilisierung der Unterrichtsorganisation von Interesse sein wie sie im Grundsatzterlass zu dem Zweck der Begabungsförderung vorgeschlagen wird - Klassengrößen sowie Unterrichtszeit können angepasst werden. Dies betrifft ebenso die Jahrgänge, wie die Flexibilisierung der Zeiten und Gruppengrößen. Des Weiteren ist die Zusammenarbeit des Lehrkörpers in der Vorbereitung und Umsetzung des Unterrichts zielführend. Die Praxis in der Schule ist ein sehr komplexes Geschehen. Die Organisation der Schule abzuändern ist nicht von einzelnen engagierten Lehrkräften zu bewerkstelligen.

Die Möglichkeiten der Differenzierung sind für die einzelne Lehrperson leichter umzusetzen und bieten auch den Schülerinnen* den notwendigen Anreiz, sich das Lernmaterial selbstständig anzueignen. Vor allem Varianten des adaptiven Unterrichts, in dem mindestens zwei Lernwege angeboten werden, bei dem ein Lernweg eher selbstgesteuertes Lernen ermöglicht und einer stärker lehrerinnen*gesteuert, sind reizvoll und motivierend für Schülerinnen*. Das ist eine realistische Art, dem Anspruch nach Differenzierung gerecht zu werden. Die Lernzieltaxonomien bieten auch ein Grundgerüst, das zur Differenzierung in allen Schulfächern anwendbar ist.⁹⁸

⁹⁷ Oelkers, Jürgen: Kann man „begaben“? Rückblick auf eine wirkungsmächtige Theorie der Erziehungswissenschaft. In: Schwerpunkt Nr. 533, Juli/August 2015, 60. Jahrgang, S. 12 bis 17

⁹⁸ Vgl. https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Kompetenzorienten-Unterricht-differenziert-gestalten_-GW_WH_Juni_2015_oezbf.pdf

2.6 Klassenrat

Im Rahmen der Schule ist die Einführung und Umsetzung eines Klassenrats als Möglichkeit für die Schülerinnen* Demokratie aus erster Hand zu erlernen und zu erleben, ein realisierbarer Ansatz. „Der Klassenrat ist ein basisdemokratischer Ansatz, der davon ausgeht, dass Kinder und Jugendliche in allen Bereichen, die das Miteinander in der Klasse und der Schule bestimmen, beteiligt sind und Verantwortung übernehmen. Das bezieht sich auf Vorhaben und Projekte, Regeln und Konflikte im Zusammenleben und –arbeiten ebenso wie auf unterrichtliche Inhalte.“⁹⁹ Alle im Klassenrat notwendigen Kompetenzen stellen Schlüsselkompetenzen dar. Soziale Kompetenz, angemessenes Verhalten in Konflikten und beim Bearbeiten von Konflikten, gemeinsames Aufstellen von Regeln sowie das Akzeptieren der Meinungen anderer. Die Erfahrung der Gleichberechtigung aller im Klassenrat wirkt sich positiv auf die Entwicklung einer fürsorglichen Gemeinschaft aus. Die Sensibilität für Benachteiligung und eine Ethik des Chancenausgleichs stellen ebenso Ziele des Klassenrats dar. Die von der OECD genannte Schlüsselkompetenz des erfolgreichen Arbeitens in heterogenen Gruppen kann in seinen Grundzügen im Klassenrat geübt und gelernt werden. Die Aufgaben der Moderation, der Zeit- und Regelwächterinnen* und des Protokollierens werden so gewechselt, dass jedes Kind jede Funktion im Jahresverlauf mindestens einmal erfüllt hat. Vor allem zu Beginn brauchen die Schülerinnen* auch nach einer Einführung noch Unterstützung, wie auch die Lehrenden von begleitender Supervision und Austausch im Kollegium profitieren. Lehrerinnen* müssen ihre regulierende Funktion für die Dauer des Klassenrats einschränken und nur wenn es

⁹⁹ Vgl. Kaletsch, Christa und Altenburg von Dieken, Marion: „Klassenrat – Basis für Kinderrechte und Demokratie an der Schule“. In: *Kinderrechte in die Schule: Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar; Student, Sonja (Hg.): Schwalbach/Ts, Debus Pädagogik Wochenschau-Verlag Debus 2014, S. 126

darum geht, einer möglichen Eskalation vorzubeugen, in einer schützenden Rolle eingreifen.¹⁰⁰

Inhalt und Art der Umsetzung des Klassenrats können sich auf die UN-Kinderrechtskonvention beziehen. So ist das An-den-Pranger-Stellen einzelner Kinder und das Bearbeiten von Konflikten einzelner Schülerinnen* auszuschließen, da so das Recht auf Schutz verletzt wird.¹⁰¹

Die Umsetzung eines Klassenrats stellt eine Möglichkeit dar, die Kinderrechte und demokratische Werte, wie die „Idee von Gleichberechtigung, Gleichheit und Menschenwürde zu vermitteln“¹⁰² und erlebbar zu machen. Im Rahmen des Klassenrats ist die wiederholte Bezugnahme zu den Menschenrechten wichtig um Kinder und Jugendliche die Dimension ihrer Rechte wahrnehmen lassen zu können und die „Partizipation und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu stärken.“¹⁰³ „Raum dafür zu haben, Konflikte konstruktiv lösen zu können, ist allerdings nötig, um ein demokratisches Miteinander in der Schulgemeinde entwickeln zu können. Einen entsprechenden, die Bedürfnisse der Schüler/innen achtenden, Rahmen zu schaffen ist daher eine konkrete Umsetzung der Kinderrechte. Fehlt dieser Raum, werden Kinderrechte verletzt. [...] Gelingt es, Demokratie und Menschenrechte glaubhaft als Chance und selbstverständlichen Bezugspunkt des Zusammenlebens in einer pluralen Gesellschaft zu vermitteln, werden Kinder und Jugendliche diese als selbstverständlichen Orientierungspunkt annehmen und dafür aktiv und selbstverantwortlich eintreten können.“¹⁰⁴

Die Einrichtung von Schülerparlament und Klassenrat für jede Klasse bedarf der Unterstützung von Erwachsenen. Um die Umsetzung von Klassenrat, aber auch um

¹⁰⁰ Vgl. Horstkemper/Tillmann 2016, S. 58f.

¹⁰¹ Vgl. Kaletsch 2014, S. 122

¹⁰² Ebenda, S. 118

¹⁰³ Ebenda, S. 119

¹⁰⁴ Ebenda, S. 120

Peer-Mediation und Konfliktbearbeitung erfolgreich zu gestalten, sind Fortbildungen der Lehrerinnen* als Unterstützung erforderlich.¹⁰⁵ Das Beratungssystem, das bei dem Projekt des hessischen Kultusministeriums „Gewaltprävention und Demokratie lernen“ für die Lehrerinnen* angeboten wurde, war in unterschiedlichen Formen verfügbar, von einmaliger Beratung bis zu Prozessbegleitung in längeren Abständen.¹⁰⁶

Der Klassenrat stellt eine Möglichkeit dar, die Gelegenheit zum Erlernen von Kompetenzen, die zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe und Partizipation befähigen, zu bieten. Der Kernaufgabe der Schule, Demokratie zu lernen, wird so nachgekommen.

2.7 Service-Learning

Zivilgesellschaftlichem Engagement wird im sogenannten Service-Learning Raum zur Entfaltung gegeben. Der Nutzen des Theorielernens der Schule für das Alltagsleben soll erfahrbar und die Stärkung der Demokratie erreicht werden. Die Öffnung der Schule zur Gemeinde und die Einbeziehung der Schülerinnen* in die Lösung von sozialen, politischen und gesellschaftlichen Problemen sowie eine Schulkultur, die die Schülerinnen* zu politischer Verantwortlichkeit und sozialem Handeln motiviert, ist die Voraussetzungen einer gelingenden Erziehung zur Mündigkeit. Prinzipiell müssen in der Schule vermehrt Gelegenheiten zu eigenverantwortlichem Handeln geboten werden.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Rademacher 2014, S. 99

¹⁰⁶ Zum Weiterlesen sei folgendes Buch empfohlen: Friedrichs, Birte: Praxisbuch Klassenrat; Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim, Beltz, Neu ausgestattete Sonderausg. 2013., 2013

¹⁰⁷ Vgl. Swiderek 2003, S. 204f.

Die Basis für Kooperation, Verantwortungsübernahme und Partizipation ist die soziale Kompetenz. Die Voraussetzung für das Erreichen dieser Ziele ist ein förderliches Schulklima, das von Wertschätzung und Anerkennung geprägt ist.

Service-Learning bringt die Schule in die Praxis des Erlernens von Schlüsselkompetenzen. Die Möglichkeiten der Umsetzung sind vielfältig. Ein eigenes Fach kann eingerichtet. Ebenso können an einem Tag mehrere Fächer in einem Projekt zusammengefasst aufeinander abgestimmt unterrichtet werden. Das Lernen von überfachlichen Kompetenzen im außerschulischen Bereich bietet hier ebenso viele Möglichkeiten, z. B. die Arbeit in einem Kindergarten, in Altenheimen, oder die Partizipation in der Gemeinde. Die laufende Begleitung durch Reflexion mit den Lehrerinnen* ist immens wichtig. Die Schülerinnen* müssen so gut als möglich auf das komplexe Geschehen vorbereitet sein. Die Tätigkeit muss von den Schülerinnen* als sinnvoll erlebt werden, von ihnen selbst gestaltet sein und in der Begleitung laufend reflektiert werden. Außerdem muss die ausgewählte Tätigkeit einen tatsächlichen Nutzen für die Gemeinde erzielen. Das sind die Voraussetzungen für die Qualität des Service-Learning. Auch ein kooperatives Schulklima ist Voraussetzung für ein gutes Gelingen. Die Würdigung am Ende, zum Beispiel in Form einer Ausstellung mit Präsentationen und einem Schulfest, sowie ein Abschlussfeedback sind ebenso von großer Wichtigkeit.¹⁰⁸

2.8 Die neue Rolle der Lehrerinnen*

Eine Aufgabe der Schule ist, die Motivation und die positive Beziehung zum lebenslangen Lernen für das gesamte Leben zu entwickeln. Motivation ist die wichtigste Ressource, die ein Individuum zum Lernen braucht. Deshalb ist die Einzelperson in ihrer persönlichen Entwicklung und Entdeckung von Gründen für das

¹⁰⁸ Vgl. Horstkemper/Tillmann 2016, S. 60 – 63

Lernen zu begleiten und zu unterstützen. Im Hinblick auf die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens aufgrund der Wissensgesellschaft ist das Lernen des Lernens im Unterricht zu fördern. Daraus ergibt sich die Rolle der Lehrperson als Begleitung und Unterstützung. Die Organisation des Unterrichts bedarf deshalb neuer Lernarrangements, die diesen Aspekt in den Fokus rücken – Lehrerinnen* müssen zwar weiterhin in Moderation, Beratung und Instruktion den Schülerinnen* zur Seite stehen, aber die Inhalte und Methoden müssen verstärkt die Motivation zum Weiterlernen sowie die Schlüsselkompetenzen berücksichtigen.¹⁰⁹

Wie sehr Lehrerinnen* ihren Schülerinnen* Partizipation gewähren, hängt davon ab, ob sie selbst Mitgestaltungsmöglichkeiten bei Entscheidungen, die ihre Schule betreffen, haben. Ist das der Fall ermöglichen sie ihren Schülerinnen* in der Regel mehr Partizipation. Beim Service-Learning helfen Lehrpersonen dabei Kontakte zu knüpfen und passen gegebenenfalls die Unterrichtsinhalte an die Vorhaben an um in der Vorbereitung unterstützend zu wirken. Während des gesamten Prozesses müssen sie für ausreichende Reflexion und Feedback sorgen. Die Anbindung der Inhalte des Service-Learning an Lehrpläne und an zu erreichende Kompetenzen sowie die Verantwortung für die Lernprozesse bleibt also bei den Lehrerinnen*.¹¹⁰

3 BERICHT AUS DER SCHUL-WERKSTATT

3.1 Einleitung

Die Schul-Werkstatt Ebreichsdorf war eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht. Sechshundsechzig Schülerinnen* im Alter zwischen sechs und fünfzehn Jahren besuchten im Mai des Schuljahres 2018/2019 die Schul-Werkstatt Ebreichsdorf. Die Fallstudie mit Beobachtungen des Schulalltags und qualitativen Interviews fand in

¹⁰⁹ Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004, S. 79 und 144f.

¹¹⁰ Vgl. Horstkemper/Tillmann 2016, S. 63f.

diesem Zeitraum statt. Die Schule wurde 2008 von Ruth Laimer, mit dem Anspruch, reformpädagogischen Grundsätzen zu entsprechen, gegründet. Die Schul-Werkstatt bezog sich auf den Differenz-Lehrplan, den Glocksee-Lehrplan und das pädagogische Konzept von Margret Rasfeld und Stephan Breidenbach.¹¹¹ Auch auf die Ziele zur Nachhaltigen Entwicklung¹¹² legte die pädagogische Leitung wert. Der Unterricht war in Lernbüros organisiert, bei denen die Schülerinnen* Englisch, Deutsch oder Mathematik wählen konnten. Das Lernen war in der Schul-Werkstatt von Selbstständigkeit geprägt. Die Schülerinnen* hatten jederzeit die Möglichkeit, den Lerncoach im jeweiligen Lernbüro um Hilfe und Unterstützung zu bitten. Täglich gab es den sogenannten Morgenkreis, auch Schulforum genannt, sowie einmal in der Woche ein Tutorinnen*gruppentreffen, wobei jede Schülerin* einer Tutorin* zugewiesen war. Die Tutorinnen*gruppentreffen waren laut Direktorin zum Besprechen von Sozialem und zum Reflektieren gedacht. Ein Tag pro Woche war dem Projektunterricht gewidmet, der semesterweise fächerübergreifend ein Thema behandelte. Über die Schulzeit hinweg wurden die gleichen Inhalte wie in der Regelschule erarbeitet. Der Projekttag war aufgrund der Schulgröße altersspezifisch aufgeteilt. Dem sogenannten kreativen Bereich wurde in etwa gleich viel Zeit im Wochenplan gewidmet wie den Lernbüros. Zur Auswahl standen Kunst, Tanzen, Werken und Theater.¹¹³ Am Ende des Schuljahres gab der Schulverein bekannt, dass ein Insolvenzverfahren eingeleitet wurde. Das Schuljahr 2018/2019 war das Letzte der Schul-Werkstatt Ebreichsdorf.¹¹⁴

¹¹¹ Rasfeld/Breidenbach 2014

¹¹² Sustainable Development Goals (SDG's)

¹¹³ Vortrag der pädagogischen Leitung am 7.5.2019

¹¹⁴ <https://www.noen.at/baden/ebreichsdorf-schulwerkstatt-ist-nun-insolvent-ebreichsdorf-lern-und-schulwerkstatt-ebreichsdorf-insolvenz-150488391> zuletzt abgerufen am 08.03.20 12:07 PM

3.2 Selbstständigkeit lernen im Lernbüro

Die Kinder sollten lösungsorientiertes Denken lernen, sowie ihre Lernfortschritte selbst planen und organisieren. In der Schul-Werkstatt hatten sie die nötige Zeit, selbst ihren Lern-Rhythmus zu finden, wozu vor allem Kinder, die zuvor in einem Regelschulsystem sozialisiert wurden, etwa ein Jahr brauchten. In diesem Jahr stand die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen* im Vordergrund. Sobald sie den Weg in die selbstorganisierte Form des Lernens gefunden hatten, funktionierte das Lernen von fachlichen Inhalten besser.¹¹⁵ Lernen sollte in der Schul-Werkstatt als positiv erlebt werden. Kinder und Jugendliche wurden an selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Arbeiten und Handeln herangeführt.¹¹⁶ Dies war vor allem in den Lernbüros möglich. Ein Arbeitsplan für jede Schulstufe ermöglichte das selbstverantwortliche Lernen und erleichterte die Unterstützung der Tutorinnen* und Lernbegleiterinnen*.

Die Schülerinnen* konnten selbst entscheiden, in welches Lernbüro sie zuerst gehen. Grundsätzlich sollten sie an einem Tag alle drei Lernbüros besuchen, jedoch war das eine Empfehlung und nicht verpflichtend. Die Anwesenheit der Schülerinnen* in den Lernbüros wurde nicht überprüft. Die Absprache unter den Lehrerinnen*, im Falle langer Abwesenheit einer Schülerin* in einem Lernbüro, war zum Funktionieren dieses Systems angedacht.¹¹⁷ Die Schülerinnen* trugen mit den Arbeitsplänen, die es für jede Schulstufen gab, die Verantwortung für ihren persönlichen Fortschritt. Die so genannten blauen Mappen enthielten diese Pläne, die jede Schülerin* hatte und dienten zur Überprüfung für Schülerinnen*, Eltern und Lehrerinnen*, was vom Jahresplan schon erledigt war und was noch fehlte.

¹¹⁵ Vortrag der pädagogischen Leitung Ruth Laimer am 7.5.2019

¹¹⁶ Die Schule warb in ihrer Schulbroschüre damit.

¹¹⁷ Interview Andrusko am 21.5.2019

Das Lernen von Selbstverantwortung und Selbstorganisation war in der Schulorganisation inhärent – im Gegensatz zur Regelschule, bei der die hierarchische Gesellschaftsstruktur durch die Schulorganisation perpetuiert wird.¹¹⁸ Beim Arbeiten und Lernen waren die Schülerinnen* jedoch nicht völlig sich selbst überlassen, denn sie hatten jederzeit die Möglichkeit, die Lernbegleitung um Unterstützung zu fragen. Sie wurden sanft an das selbstständige Arbeiten herangeführt, ohne Druck von Außen, da sie den Plan und den Überblick selbst in der Hand hatten. Die Einhaltung des Jahresplans lag in ihrer eigenen Verantwortung, wobei sie sich jederzeit Unterstützung holen konnten. Es konnte vorkommen, dass ein Kind in einem Fach eine Schulstufe im Stoff im Verzug war.¹¹⁹ Die Selbstständigkeit der Schülerinnen* in Bezug auf das Lernen und das Lerntempo war gegeben. Dass sie die Verantwortung über das Erreichen der Lernziele selbst trugen, wurde auch von den Lehrerinnen* eingefordert und erwartet. In der ersten und zweiten Schulstufe waren die Kinder noch im Klassenverband und kamen erst ab der dritten Schulstufe in die Lernbüros, und lernten ab dann in altersgemischten Gruppen. Der Übergang zum selbstständigen Lernen war eine große Herausforderung.¹²⁰ Auch für eine Lehrerin die den Übergang in die Lernbüros begleitete hatte sich das Abgeben der Kontrolle, die sie vom Unterrichten in der Regelschule kannte, als ungewohnte Herausforderung dargestellt. Als Hilfe zum Einstieg für die Neulinge im Lernbüro, wurde ein sogenanntes Buddysystem angedacht, bei dem jeweils ein Kind, von einem höheren Jahrgang, als Ansprechpartnerin* fungieren könnte. Diese Idee wurde allerdings nicht umgesetzt.¹²¹

¹¹⁸ Vgl. auch Kubsda, Michael: „Friedenspädagogik/Friedenserziehung“. In: *Handbuch Kritische Pädagogik – Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Bernhard, Armin Rothermel, Lutz; Rühle, Manuel (Hg.); Weinheim und Basel, Beltz Juventa, Neuauflage, 1. Auflage, 2018, S. 628-640; S. 630

¹¹⁹ Wenn ein Kind im Jahresplan im Verzug war konnte es motivierend wirken mit den Schulkolleginnen* im Stoff gleichauf zu sein, denn es würde als peinlich empfunden, wenn die Gleichaltrigen weit voraus sind. Gespräch mit der Lehrerin im Kunstunterricht, Fransiska Norgaard

¹²⁰ Interview Andrusko am 21.5.2019

¹²¹ Interview Andrusko am 31.5.2019

Die Organisation der Lernbüros ermöglichte die weitgehende Individualisierung. Die Lehrenden hatten Zeit und Aufmerksamkeit, auf die einzelnen Schülerinnen* und ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen, da der Unterricht nicht als Frontalunterricht konzipiert war, sondern der Stoff von den Schülerinnen* selbstständig erarbeitet wurde. So ging zum Beispiel im Deutschunterricht der Lehrer zu einem abseits sitzenden Jungen, der sich durchwegs ruhig verhielt und zunächst keine Anstalten machte, sich Hilfe zu holen und fragte ihn wie es ihm mit dem Sätze formulieren gehe. Etwas später ging der Junge, zum Lehrer und holte sich Hilfe. Es erfordert Eigenverantwortung und Selbstbewusstsein aufseiten der Schülerinnen*, sich die Hilfe zu holen, die sie brauchen¹²². Die Lehrenden hatten den Überblick, wer gerade woran arbeitete und wie lange die Schülerinnen* an etwas arbeiten. Somit hatten sie die Möglichkeit individuell auf sie einzugehen. Ein Schüler der dritten Schulstufe, der dem Anschein nach als einziger gerade nicht arbeitete, sondern in die Luft schaute und gähnte wurde vom Lehrer angesprochen: „Wie viele Sätze hat deine Wochenendgeschichte? Zwei? Das geht nicht, du hast über eine halbe Stunde Zeit dafür gehabt und nachdem das deine Wochenendgeschichte ist, musst du dafür nichts aus einem Buch rausschreiben.“¹²³

In den Lernbüros ebenso wie in mehr lehrerinnengeleiteten Einheiten entstand ein fließender Übergang zwischen den unterschiedlichen Arbeitsformen. Je nach Bedarf waren die Kinder in Einzel- und Gruppenarbeit tätig. Während die Englischlehrerin, im Dialog mit einer Arbeitsgruppe übte und gestellte Aufgaben besprach, arbeiteten sechs andere Schülerinnen* im gleichen Raum alleine, konzentriert und selbstständig mit ihren Arbeitsbüchern.¹²⁴

¹²² Teilnehmende Beobachtung am 6.5.2019 und Interview Sieler am 24.5.2019

¹²³ Teilnehmende Beobachtung am 6.5.2019

¹²⁴ Teilnehmende Beobachtung am 6.5.2019

Die Schülerinnen* lernten in eigenem Tempo und konnten um Hilfe bitten, wenn sie sie brauchten. Sie stellten einander Fragen, halfen sich gegenseitig, oder plauderten flüsternd über etwas anderes. Keine* blieb lange mit ihren Schwierigkeiten alleine. Die Unterstützung wurde entweder von der Lehrerin* oder anderen Schülerinnen* angeboten. Wie zum Beispiel im Mathematikunterricht am sogenannten Projekttag, als die Lehrerin mit einer gesammelten Gruppe ein schwieriges Kapitel gemeinsam erarbeitete: Eine Schülerin, die wiederholt ihrer Überforderung durch emotional gefärbte Ausrufe Ausdruck verlieh, bekam sowohl von ihrer Sitznachbarin Hilfe angeboten, als auch von der Lehrerin, die fragte „Wie geht es dir?“.¹²⁵ Kinder, die im Regelschulsystem weniger Aufmerksamkeit bekommen würden, weil sie zum Beispiel zurückhaltend oder introvertiert handeln, bekamen in den Lernbüros mehr Zuwendung und persönliche Betreuung der Lehrenden. Während der regulären Lernbürozeiten saßen einige Teenager im großen Gemeinschaftsraum, der zu dieser Zeit unbetreut war und lernten dort entweder alleine oder waren mit Gruppenarbeiten beschäftigt. Auch hier halfen sie einander und stellten sofort Fragen an ihre Mitschülerinnen*, wenn etwas unklar war.

Sofern die Gruppe nicht gerade im Plenum arbeitete, war die Arbeitsatmosphäre in den Lernbüros von Konzentration und Ruhe geprägt. Die Kinder waren über ihre Arbeitsmappen gebeugt oder redeten leise sobald sie vor einer Unklarheit standen. Bei einer Gelegenheit wurde diese Arbeitsatmosphäre von einem Schüler, der seine Schularbeit fertig schrieb, von seinen Kolleginnen* eingefordert, indem er sagte: „Könntet ihr bitte lernen.“ Und etwas später noch einmal in energischerer Stimmlage: „Bitte! Danke.“¹²⁶ Schülerinnen*, die die konzentrierte Arbeitsatmosphäre störten, indem sie zum Beispiel laut sprachen oder ihre Sitznachbarin* ablenkten und sich mit ihr* unterhielten, blieben nicht lange unbemerkt. Jedes kleinste Abweichen vom konzentrierten Arbeiten wurde von der

¹²⁵ Teilnehmende Beobachtung am 7.5.2019

¹²⁶ Teilnehmende Beobachtung am 13.5.2019

Lehrerin* registriert und mit etwas zeitlichem Abstand reagierte sie darauf. Eine Lehrerin reagierte zum Beispiel bei einer Gelegenheit nicht schon beim ersten offensichtlichen Abweichen vom Lernen, sondern erst etwas später ermahnte sie zwei Plaudernde zum Arbeiten mit dem Hinweis, dass sie die beiden, sollten sie ihrer Aufforderung nicht Folge leisten, auseinandersetzen würde. Etwas später fragte sie ein plauderndes Mädchen: „Brauchst du Hilfe? Dann komm her.“¹²⁷

Nach wiederholtem Aussprechen von Bitten zum Sitzenbleiben und Auffordern zum leisen Arbeiten verwies eine Lehrerin auf die Regeln. Die Schulregeln hatte jedes Kind in seiner sogenannten blauen Mappe. Dabei handelte es sich um allgemeine Regeln, wie Pünktlichkeit und die Nutzung der Lernbüros genauso wie das Recht aller auf konzentriertes Lernen. Darauf spielte die Lehrerin in diesem Moment vermutlich an.¹²⁸

Das Lernen war in der Schul-Werkstatt nicht von passivem Zuhören geprägt, sondern die Kinder waren aktiv und im eigenen Tempo bei der Sache - Lernen war aktives Aneignen. Sogar der Frontalunterricht¹²⁹, der einmal in der Woche in Mathematik stattfand, war nicht wirklich Frontalunterricht im Sinne eines Lehrerinnen*vortrags sondern die Erarbeitung der Lösung erfolgte gemeinsam im Dialog. Die Lehrerin stellte Fragen, die auf das Verständnis des Gelernten abzielten. Alle rechneten laut mit und machten Vorschläge. Die Schülerinnen* dachten dabei laut und schienen sich nicht vor einer Bloßstellung zu fürchten, sollten sie falsch liegen.

¹²⁷ Teilnehmende Beobachtung am 6.5.2019

¹²⁸ Teilnehmende Beobachtung am 21.5.2019

¹²⁹ Teilnehmende Beobachtung am 7.5.2019 Bei der Teilnehmenden Beobachtung wurde die Unterrichtsform von der Mathematiklehrerin selbst, sowie den Schülerinnen* als Frontalunterricht bezeichnet.

3.3 Schulklima

3.3.1 Beziehungsebene und Schulklima

„Erziehung in der Schule – und damit die Unterstützung einer wünschenswerten Persönlichkeitsentwicklung – findet nur dann statt, wenn Lehrerinnen und Lehrer dies als wichtigen Teil ihrer Berufsarbeit ansehen und im Schulalltag immer wieder realisieren. Dazu gehört vor allem die Bereitschaft, die Heranwachsenden auch jenseits ihrer Fachleistungen wahrzunehmen und sich auch auf solche Schülerinnen und Schüler einzulassen, die Probleme haben und Probleme machen. Die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, in ihrer Arbeit über ein enges Verständnis von „Unterricht halten“ hinauszugehen und sich auf die Heranwachsenden als Personen einzulassen, ist somit die erste Voraussetzung für eine gelingende schulische Erziehung.“¹³⁰

Die Lehrerinnenrolle* war in den Lernbüros der Schul-Werkstatt die einer Lernbegleitung oder eines Coaches. Zusätzlich hatten einige Lehrerinnen* die Funktion der Tutorin*. Einmal pro Woche fand das Tutorinnen*gruppentreffen statt, bei dem einer Gruppe jeweils etwa zehn Kinder zugeteilt waren. Im Rahmen der Tutorinnen-Gruppentreffen ging es vorrangig um die gemeinsame Organisation des Lernplans, aber die Möglichkeit der Vertiefung der Beziehungsebene war ebenso gegeben.

Einen wesentlichen Beitrag zum Schulklima leistet, wie weiter oben schon erläutert, das Ganztagschulkonzept, da die Begegnungen abseits des regulären Unterrichts verstärkt Beziehungsarbeit ermöglichen. Die Zeit in den Pausen ließ Raum für die Beziehungsebene, sowohl zwischen Schülerinnen* und Lehrerinnen*, als auch unter den Schülerinnen* und den Lehrerinnen*. Dieser persönliche Kontakt war auf Augenhöhe und nicht von hierarchischen Strukturen geprägt, musste aber von den

¹³⁰ Horstkemper/Tillmann 2016, S. 147

Schülerinnen* gesucht und aktiv gestaltet werden.¹³¹ Die Stimmung war herzlich und ließ einen offenen Umgang zu, so dass im Schulalltag auch zum Scherzen Zeit blieb. Das emotionale Wohlbefinden aller in der Schule ist ein wichtiger Faktor für einen gelingenden Schulalltag. Die Beziehungen zwischen allen Beteiligten beeinflussen die Stimmung ist und somit auch wie die Kommunikation und letztlich den Erfolg im Lernen und den Spaß am Lernen. Das soziale Klima in der Schul-Werkstatt war von gegenseitiger Wertschätzung geprägt. Die Lehrenden waren um das emotionale Wohlbefinden der Schülerinnen* bemüht. Besonders anschaulich war das bei folgendem Beispiel: Im Tutorinnen*gruppentreffen sprach die Lehrerin die Ängste der Gruppe in Bezug auf ein „Eltern-Lehrer-Kinder-Gespräch¹³²“ an, indem sie fragte: „Was erwartet ihr von diesem ELK? Jeder Schüler, der da reinkommt, hat sich gefürchtet und hatte mindestens eine schlaflose Nacht.“ Sie band einen Schüler ein, der das befürchtete Ereignis schon erlebt hatte und dieser beruhigte seine Schulkolleginnen*. Die Lehrerin zeigte allen den auszufüllenden Einschätzungsbogen, erklärte kurz, um welche Themen es ging, dass das Ziel dieser Besprechung die Evaluation des persönlichen Wohlbefindens in der Schule sei und erklärte „Die Eltern sind dabei, damit sie auch sehen, was so zwischen den Zeilen passiert – Wie es euch da als ganzheitliche Menschen geht und ob das wirklich die richtige Schule für euch ist.“, und fragte abschließend noch einmal nach ob alle beruhigt seien. Erst nachdem sich alle in der Gruppe positiv geäußert hatten, wechselte die Lehrerin das Thema. Offensichtlich war die Lehrerin darum bemüht, die Schülerinnen* zu beruhigen, indem sie die Angst vor dem erwarteten Treffen durch Information und Wissen zu ersetzen versuchte. Selbst der Inhalt des Eltern-Lehrer-Kinder-Gesprächs drehte sich ihren Erläuterungen nach darum, ob sich die Schülerinnen* in der Schule wohlfühlten. Die Schul-Werkstatt war somit auch auf

¹³¹ Interview Andrusko am 31.5.2019 und Interview Sieler am 24.5.2019

¹³² Bei dem Eltern-Lehrer-Kinder-Gespräch (kurz ELK) wurde gemeinsam von Tutorin* und Schülerin* ein Einschätzungsbogen bzw. Evaluationsbogen ausgefüllt.

struktureller Ebene damit befasst, das Wohlbefinden der Schülerinnen* in den Vordergrund zu rücken und zu thematisieren.

3.3.2 Prägung der Regelschule

„Es müssen die richtigen Lehrer sein... es ist schwierig die richtigen Lehrer zu finden.“ Die Lehrerin für den Kunstunterricht der Schule sprach die Prägung der Regelschule an, die auch an den Lehrerinnen* haftet, die schon im Regelschulsystem gearbeitet haben. Sie erzählte, dass eine von der Regelschule kommende Lehrperson eine sogenannte Zweierreihe mit den Schülerinnen* machen wollte und schüttelte verständnislos und ungläubig den Kopf und fragte „Wozu?“¹³³ Die militärische, hierarchische Organisation des Systems Regelschule wurde an diesem Beispiel deutlich, von dem sich die Schulwerkstatt abgrenzen wollte. Das Konzept einer demokratischen Schule ist schwer umzusetzen, wenn auch Lehrerinnen* mit Prägung von der Regelschule im Lehrerinnenteam* sind.¹³⁴ Eine Lehrerin, die aus der Regelschule kam und an der Schul-Werkstatt Mathematik und Physik unterrichtete, hatte die Grundsätze und Leitvorstellungen, denen sich die Schul-Werkstatt in ihrer Broschüre und auf der Website verschrieb, offensichtlich nicht verinnerlicht. Sie schien sich nicht mit dem Ziel des wertschätzenden Umgangs und des als positiv erlebten Lernens zu identifizieren, sondern stand zu ihrem Erziehungsstil, als sie sagte: „Ich bin die Strenge.“¹³⁵ Sie war in Inhalt und Stimmlage nicht wertschätzend und empathisch mit den Schülerinnen*. In strengem, vorwurfsvollem Tonfall ermahnte sie wiederholt Kinder zum Lernen und sprach auch Drohungen aus. In einem Fall sagte sie: „Ich bewerte heute die Mitarbeit.“ Sie drohte Kindern, die sich unterhielten, sie auseinanderzusetzen.¹³⁶ Bei einer anderen Gelegenheit sagte sie, dass in der folgenden Woche ein Test anstünde, womit sie vermutlich eine

¹³³ Gespräch während der teilnehmenden Beobachtung am 16.5.2019

¹³⁴ Gespräch während der teilnehmenden Beobachtung am 16.5.2019

¹³⁵ Teilnehmende Beobachtung am 13.5.2019

¹³⁶ Beispiele aus der teilnehmenden Beobachtung vom 21.5.2019

Lernzielkontrolle meinte¹³⁷. Das Abgeben von Verantwortung, Voraussetzung für die Entwicklung der Selbstständigkeit, gelang ihr bei dem folgenden Beispiel nicht: Im Physikunterricht am Projekttag stellte sie den Schülerinnen* zunächst frei, ein Objekt auszuwählen, das sie nachbauen sollten. Etwas später entschied dann doch sie, welches Objekt gebaut werden sollte. Sie teilte den Schülerinnen* Aufgaben zu und legte die Funktionen innerhalb der Gruppenarbeit somit selbst fest.¹³⁸

3.3.3 Kommunikation

In ihrer Broschüre und Homepage gab die Schul-Werkstatt an, dass Lernen und Arbeiten als positiv erlebt würde, eine respektvolle Umgebung für sinnvolles Lernen und Arbeiten vorhanden sei und Empathie und Wertschätzung die Schul-Werkstatt auszeichnen würden.

Eine Lehrerin an der Schul-Werkstatt, die zuvor an einer Volksschule unterrichtet hatte, hatte sich die Schwerpunkte Achtsamkeit und Gewaltfreie Kommunikation sowie die Begleitung der Kinder in Konflikten selbst gesetzt. Die Kommunikation und den Umgang miteinander sah sie dabei als Grundlage der Demokratie.¹³⁹

Die vier Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation sind erstens die Mitteilung einer Beobachtung, die die Lebensqualität beeinflusst - frei von wertenden Inhalten, zweitens die Gefühle, die als Reaktion auf diese Beobachtung aufkommen, drittens Bedürfnisse, die nicht erfüllt sind und viertens eine konkrete Bitte, die an die adressierte Person geht.¹⁴⁰

¹³⁷ Teilnehmende Beobachtung am 6.5.2019

¹³⁸ Teilnehmende Beobachtung am 21.5.2019

¹³⁹ Interview Andrusko am 21.5.2019

¹⁴⁰ Vgl. Rosenberg, B. Marshall: *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens; Gestalten Sie Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten*. Paderborn, Junfermann, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, 2004, übersetzt von Ingrid Holler aus dem Amerikanischen; *Nonviolent Communication: A Language of Life 2*, PuddleDancer Press. 2003, S. 25f.

Folgendes Beispiel soll die Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation in der Schul-Werkstatt verdeutlichen: In der ersten bis zweiten Schulstufe im Deutschunterricht sprach die Lehrerin über ihre Befindlichkeit in Bezug auf ein bestimmtes Verhalten und formulierte, wie sie sich das Verhalten wünschte: „Burschen, bisschen leiser, das nimmt so viel Raum ein. Ich lass euch gerne zusammenarbeiten, aber das ist für mich anstrengend, wenn das so laut ist.“ Etwas später beim Vorlesen, unterbrachen die zwei Burschen die Lehrerin. Darauf sagte sie zu ihnen: „Ich fühl mich grad so gestört von euch und das hat schon mit eurem Verhalten zu tun [...] Wenn ihr irgendwo alleine seid, ist das was anderes, ja, da steht ihr alleine im Mittelpunkt, das geht hier jetzt nicht. [...] Ihr könnt jetzt hier bleiben und euch anders verhalten.“¹⁴¹ Mit dem Anspruch, in der Sprache der Gewaltfreien Kommunikation den Kindern ihre Kritik, Wünsche und Bedürfnisse mit einer Bitte verknüpft zu kommunizieren, hatte die Lehrerin sichtlich Erfolg, denn die Kinder begannen während der Zeit meiner Beobachtung zum Teil selbst annähernd in der Form der Gewaltfreien Kommunikation miteinander zu sprechen: Im Schulforum meldete sich ein Mädchen aus der Primaria zu Wort: „In den Pausen, im großen Garten, da haben immer Kinder mit dem Matsch herumgespielt. Ich bitte darum, dass sie es nicht mehr machen, denn am Samstag war ich mit meinen Eltern da und wir haben Samen gesetzt und das ist nicht so gut, wenn man dann herum matscht.“¹⁴²

Der Tadel in Bezug auf das Verhalten, der die einzige pädagogisch angemessene Form des Tadels darstellt kann mit der Gewaltfreien Kommunikation in Zusammenhang gebracht und verglichen werden. Der Gegenstand der verhandelt

¹⁴¹ Teilnehmende Beobachtung am 6.5.2019

¹⁴² Teilnehmende Beobachtung am 13.5.2019

wird betrifft in beiden Fällen ein bestimmtes Verhalten in einer bestimmten Situation, und die Bewertung der gesamten Person wird vermieden.¹⁴³

Auch andere Lehrerinnen* der Schul-Werkstatt sprachen in vielen Fällen in Ich-Botschaften. Sie sind für eine gelingende Kommunikation und Feedbackkultur unumgänglich. Eine gute Feedbackkultur trägt positiv zur Mitgestaltung der gesamten Schulgemeinschaft bei.¹⁴⁴ Die Feedbackkultur an der Schul-Werkstatt war bei folgendem Beispiel zu erkennen: Eine Lehrerin bat die Kinder in ihrem Tutorinnen*gruppentreffen selbst um Feedback. Sie gab den Kindern als Rückmeldung zuerst lobende Worte zu einem Problem, das sich verbessert hatte. Erst dann äußerte sie sich zu einem Aspekt kritisch, der verbessert werden sollte.¹⁴⁵

Die Leistungsrückmeldung fand an der Schulwerkstatt folgendermaßen statt: Zu den Bereichen Deutsch, Mathematik, Englisch, Kreativität und dem sozialen Bereich gab es jeweils Selbsteinschätzungsbögen für jede Schulstufe. Die eventuelle Diskrepanz zwischen der Selbstbewertung der Schülerinnen* und der Bewertung der Lehrerinnen* wurde so ersichtlich und konnte besprochen werden.¹⁴⁶ Somit beruhte die Leistungsrückmeldung an der Schul-Werkstatt auf dem Kommunizieren des Wissensstandes und Feedback.

3.3.4 Konflikte begleiten und lösen

In der Broschüre der Schul-Werkstatt wurde die Frage, wie die Schule mit Konfliktsituationen umgeht, folgendermaßen beantwortet: „Die LehrerInnen nehmen sich viel Zeit, zwischenmenschliche problematische Situationen zu besprechen, zu reflektieren und zu lösen. Ziel ist es, den Kindern Werkzeuge in die Hand zu geben,

¹⁴³ Vgl. Mägdefrau 2013, S. 350f.

¹⁴⁴ Vgl. Grundsatzterlass zur Begabungsförderung

¹⁴⁵ Teilnehmende Beobachtung am 6.5.2019

¹⁴⁶ Teilnehmende Beobachtung am 7.5.2019

selbst Lösungswege zu finden. Die Erwachsenen sind diejenigen, die dabei unterstützen.¹⁴⁷ " Es war also dezidiertes Ziel der Schul-Werkstatt, den Schülerinnen* Strategien zu vermitteln, wie Probleme und Konflikte gelöst werden können. In der Zeit, in der die Teilnehmende Beobachtung an der Schule stattfand, waren keine größeren Konflikte direkt zu beobachten. Die Schülerinnen* schienen sich größtenteils gut zu verstehen. In einem Fall, bei dem ein Schüler den anderen gewürgt hatte, fanden Gespräche mit der Direktorin statt. In einem anderen Fall, als in einer Pause das Privateigentum eines Kindes bemalt wurde, beriefen die zwei anwesenden Pädagoginnen einen spontanen Sitzkreis ein. Bei dieser Gelegenheit forderte eine der Lehrerinnen die Kinder dazu auf, selbst zu überlegen, ob es in Ordnung sei, das Federpennal einer Schulkollegin* zu bemalen, und das eigene Handeln in Zukunft anzupassen. Eine der zwei Lehrerinnen erinnerte die Kinder während des Sitzkreises wiederholt an die Forderung, andere nicht zu verdächtigen und Schuld zu geben. Jede Person sollte für sich selbst überlegen, wie das Miteinander gestaltet sein solle, wie sie* möchte, dass andere mit ihr* umgehen um daraus eine Handlungsdevise für sich selbst zu entwickeln.¹⁴⁸ Bei kleineren Zankereien, bei denen sich die Schülerinnen* direkt im Unterricht die Unterstützung der Lehrenden holen wollten, lehnten diese zumeist. Sie behandelten den Konflikt wenig bis gar nicht, so dass der Unterricht weitergeführt werden konnte und das Lernen der Gruppe weiterhin möglich blieb. Wie eine Interviewpartnerin erwähnte, benötigten vor allem Kinder im Alter zwischen sechs und acht Jahren Begleitung bei Konflikten¹⁴⁹

¹⁴⁷ Broschüre der Schulwerkstatt, S. 13 und auch auf der Homepage der Schule www.schul-werkstatt.at

¹⁴⁸ Teilnehmende Beobachtung am 21.5. 2019

¹⁴⁹ Interview Andrusko 21.5.2019

3.4 Selbstständig denken, reden und handeln im Projektunterricht

Jeden Dienstag fand der Projekttag statt, an dem alle Lehrerinnen* zu einem semesterweise wechselnden Überthema mit den Schülerinnen* arbeiteten.

Die Inhalte der Fächer Geschichte, Geografie, Physik und Biologie wurden an einem Tag in der Woche in Form von Projekten abgedeckt. An diesem Wochentag waren die Kinder nach Altersstufen eingeteilt. Jedes Kind erhielt einen Projektplan, in dem konkrete Arbeitsaufträge enthalten und auch zeitliche Vorgaben, wann was gemacht werden sollte, vorgegeben waren. Der Inhalt wurde nicht in einem Lehrerinnen*vortrag präsentiert, sondern in Form von Fragen wurden die Kinder an das Thema herangeführt und die Reflexion angeregt.

Am Projekttag waren überfachliche Ziele und das gemeinsame Reflektieren, Hinterfragen und Nachdenken über teilweise auch schwierige und komplexe Themen von zentraler Bedeutung. Abwechselnd beschäftigten sich die Schülerinnen* in Einzelarbeit mit einem Thema und tauschten sich anschließend im Plenum dazu aus und hörten die Meinung oder den Zugang der Kolleginnen* .

Im Fach Globales Lernen¹⁵⁰ wurden zum Beispiel komplexe Zusammenhänge wie die Globalisierung und ihre Konsequenzen für verschiedene Lebensrealitäten im Plenum besprochen. Im Lernbüro Deutsch wurden am Projekttag gemeinsam Gründe gesammelt, weshalb Printmedien ihre Kundschaft verlieren. Das eigene Medienverhalten und der eigene Medienkonsum wurden reflektiert. Jedes Kind kam zu Wort, alle wurden angehört.

Ganz nebenbei – oder eben doch nicht so nebenbei da diese Ziele im Zentrum des Projekttagess stehen und sich alle Inhalte um diese Ziele drehen – wurden Kompetenzen abseits von inhaltlichem Stofflernen und demokratische Grundwerte

¹⁵⁰ Das Fach Globales Lernen ist ein Schulfach im Sinne der Global Citizenship Education, die eine Verflechtung von Friedenserziehung, Interkulturelles Lernen, Globales Lernen und Politische Bildung darstellt. Vgl. Wintersteiner 2015, S. 9

vermittelt: Eine eigene Meinung, kritisches Denken und einen eigenen Standpunkt bilden, komplexe Zusammenhänge verstehen, andere Meinungen hören und akzeptieren, sowie mit Pluralität umgehen können.

Die von der OECD in Forschungsprojekten herausgearbeiteten Schlüsselkompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung des Lebens in der Zukunft, die im Unterricht als vorrangig angesehen werden müssen, sind: Selbstständig handeln können, Werkzeuge konstruktiv und reflexiv nutzen können und in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen bzw. gemeinsam handeln können.¹⁵¹ Die Schul-Werkstatt förderte diese Schlüsselkompetenzen in der Organisation des Unterrichts. In Gruppenarbeit übten die Schülerinnen* soziale Kompetenzen und erhielten die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen.¹⁵²

Im Englischbüro wurden am Projekttag die Möglichkeiten des Lernens in heterogenen Gruppen und des kooperativen Arbeitens genutzt. Der Arbeitsauftrag beim folgenden Beispiel war, eine gedankliche Reise in Anleitung eines Buches zu vollziehen. Das Buch hatte Kapitel, die jeweils einen Ort repräsentierten. Am Ende jedes Kapitels konnte frei gewählt werden, wo die Reise als nächstes weitergehen sollte. Diese Entscheidungen musste die Gruppe gemeinsam treffen sowie einen Reisebericht zusammen verfassen. Nachdem die Gruppe keinen einheitlichen gemeinsamen Stundenplan hatte, musste sie sich selbst organisieren und zum gemeinsamen Arbeiten Treffen vereinbaren. Soziale Kompetenzen wurden in den Vordergrund gerückt. Dies geschah in einer von der Lehrerin angeleiteten Reflexion über die erfolgreiche Gruppenarbeit im Nachhinein. Dass diese übergeordneten Ziele intendiert waren, gab die Lehrerin im Nachhinein preis: Zuerst stellte sie Fragen, die die Reflexion der Schülerinnen* anregten, dann erst erklärte sie, dass die Auseinandersetzung mit den Themen Gruppenorganisation, hierarchische Ordnung

¹⁵¹ Vgl. Edelstein 2014, S. 189 und <http://media.obvsg.at/AC03589607-2001>

¹⁵² Teilnehmende Beobachtung am 15.5.2019

versus flacher Hierarchie sowie die Herausforderung, Entscheidungen als Gruppe zu treffen, für sie der Anlass gewesen war, ihnen die Aufgabe als Gruppenarbeit vorzugeben.¹⁵³ Übergeordnete Ziele beabsichtigen, die Befähigung der Schülerinnen* „das eigene Leben und die Gesellschaft selbstbestimmt und gemeinsam mit anderen rational begründet gestalten zu können.“¹⁵⁴

Komplexe Themen wurden am Projekttag im Unterrichtsfach Globales Lernen besprochen. Begonnen bei „Was ist die Globalisierung?“, „Weshalb flüchten Menschen?“, „Was ist die Europäische Union und die Europäische Menschenrechtskonvention?“, bis hin zu dem Unterrichtsthema „Vorurteile und wie gehen wir miteinander um?“. Bei einer beobachteten Unterrichtseinheit¹⁵⁵ stellte die Lehrerin den Kindern folgende Frage: „Was ist denn überhaupt ein Vorurteil?“ bis sie eine Definition mit der Gruppe gemeinsam herausgearbeitet hatte. Weiters stellte sie Fragen, die die Reflexion über persönliche Erfahrungen mit Vorurteilen anregten. „Warum glaubt ihr gibt es Vorurteile?“, „Warum tut der Mensch so etwas?“, „Kennt ihr solche Situationen?“ Gefragt waren Situationen in denen die Schülerinnen* selbst Vorurteilen ausgesetzt waren. „Wie hast du dich da gefühlt?“. Die Kinder erzählten von Situationen, in denen sie sich selbst Vorurteilen ausgesetzt fühlten, oder Vorurteile befürchteten. Den Zusammenhang zwischen Vorurteilen und Ausgrenzung und Diskriminierung stellte die Gruppe als Reaktion auf den im Projektplan enthaltenen Begriff „schwarzes Schaf“ her. Nachdem die Lehrerin den Gleichheitsgrundsatz der Europäischen Menschenrechtskonvention vorgelesen hatte, fragte sie: „Was denkt ihr euch dabei, wenn ihr das hört?“ Als die Lehrerin fragte „Was meine ich mit - Ich bin du?“ sprachen sie über die Wichtigkeit, andere so zu behandeln, wie man selbst gerne behandelt werden möchte. Sie versuchten, die

¹⁵³ Teilnehmende Beobachtung am 15.5.2019

¹⁵⁴ Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004, S.135 und Edelstein 2014, S. 189

¹⁵⁵ Teilnehmende Beobachtung am 15.5.2019

eigenen Bedürfnisse herauszuarbeiten von denen sie sich wünschten, dass sie von anderen wahrgenommen würden.¹⁵⁶

Hall¹⁵⁷ empfiehlt für die Beschäftigung mit eigenen Werten im Unterricht vor allem die Bewusstmachungsstrategie.¹⁵⁸ Schülerinnen* werden dabei über ihre persönlichen Vorlieben befragt. In den Folgefragen, warum ihnen etwas besonders wichtig ist, werden sie an die Wertvorstellungen, die sie bereits entwickelt haben, herangeführt.¹⁵⁹ Die oben beschriebene Einheit zu globalem Lernen kann als beispielhaft für die Bewusstmachungsstrategie betrachtet werden. Bei dem Wertanalyse-Ansatz nach Hall wird die Beschäftigung mit Werten angestrebt. Ebenso die Befähigung zur Bildung differenzierter Meinungen und Urteile. Dabei sieht Hall von einer Indoktrinierung ab. Es geht nicht um Werteerziehung, sondern um die Behandlung von Werten im Unterricht.¹⁶⁰ Weitere Möglichkeiten zur Umsetzung des Wertanalyse-Ansatzes nach Hall sind die Gesprächsstrategie, die Argumentationsstrategie, die Begriffsbildungsstrategie und die Spielstrategie. Um das Einfühlungsvermögen, die Empathie, zu fördern empfiehlt Hall die Auseinandersetzung mit den oben genannten Fragen zu Vorlieben in Form eines Interviews zwischen den Schülerinnen* und eventuell in Form eines Aufsatzes, der die eigenen Werte mit denen der anderen Klassenmitglieder vergleicht.¹⁶¹

In den Fächern Mathematik und Physik sah der Unterricht am Projekttag anders aus, was vermutlich daran lag, dass es schwierig ist, in diesen Fächern zum Thema Wald,

¹⁵⁶ Teilnehmende Beobachtung am 15.5.2019

¹⁵⁷ Dr. Robert T. Hall lehrt Philosophie und Soziologie in Steubenville (Virginia). Er studierte in Oxford Moralerziehung und Werte-Theorie, leitete dann 1975 – 1976 ein großes Projekt zur Entwicklung von Curricula zur Werteerziehung. Er ist Autor mehrerer Publikationen zur Werteerziehung, Philosophie und Zivilcourage.

¹⁵⁸ „Die (...) Lernziele, die sich auf Bewusstmachung beziehen, [...] (sind) eigene Entscheidungen treffen, ohne dabei von anderen abhängig zu sein, die eigenen Vorlieben und Wertsetzungen erkennen und bereit sein, sich zu den eigenen Entscheidungen und Vorlieben öffentlich zu bekennen.“

¹⁵⁹ Hall, Robert T.: *Unterricht über Werte, Lernhilfen und Unterrichtsmodelle*. München, Urban & Schwarzenberg 1979, S. 23-26

¹⁶⁰ Vgl. Mägdefrau 2013, S. 361

¹⁶¹ Hall 1979, S. 27

Wasser oder In-80-Tagen-um-die-Welt¹⁶² etwas inhaltlich zum Thema Passendes zu finden. An einem Projekttag war der Arbeitsauftrag in Physik für die Schulstufen sieben bis neun, in Gruppenarbeit einen Versuch aus einem Buch auszuwählen, den Versuch nachzustellen und eine Dokumentation darüber zu schreiben. Ein Schüler, der sich nicht an der Gruppenarbeit beteiligte, nahm den Vorschlag der Lehrerin an zum Thema Kraft eine Internetrecherche zu machen. Die Idee der Klasse, die gesammelten Informationen in Form eines Vortrags weiterzugeben, kam vom Schüler selbst. Die Tatsache, dass der Schüler selbst diesen Vorschlag machte, zeugte von hoher Selbstständigkeit, die er in seinem Lernverhalten gewohnt war. In Mathematik nutzte eine Lehrerin die Gelegenheit, dass die Kinder nach Altersstufen eingeteilt waren, für die gemeinsame Erarbeitung eines Kapitels, bei dem einige Schülerinnen* zuvor schon Schwierigkeiten gehabt hatten.

Der Anspruch, dass die Inhalte des Lernstoffes einen Bezug zur Lebenswelt der Kinder haben sollten, zeigte sich bei einem Beispiel besonders deutlich: Das Thema Mobbing und die Folgen, die Mobbing für betroffene Jugendliche hat, wurden in Englisch am Projekttag von einem Jungen behandelt. Er hatte, wie aus der Beobachtung ersichtlich, selbst eine schwierige Position in der Schule inne. Voller Begeisterung schilderte er einer Schulkollegin den Inhalt eines Artikels, den er gelesen hatte, der die Auswirkungen, die Mobbing auf betroffene Kinder und Jugendliche hat, behandelte. und teilte ihr bei einer anderen Gelegenheit seine persönliche Meinung zum Thema Mobbing mit.¹⁶³ Ob der Junge selbst Mobbing ausgesetzt war oder andere Kinder mobbte konnte in der Zeit der Beobachtung nicht festgestellt werden, jedoch wurde sein Name häufig von anderen Kindern in Kombination mit Schilderungen von Konflikten erwähnt.

¹⁶² Wald, Wasser und In-80-Tagen-um-die-Welt waren Semesterthemen der vorangegangenen Semester.

¹⁶³ Teilnehmende Beobachtung am 13.5.2019

3.5 Mitgestaltung und Mitbestimmung

Demokratische Schulgemeinschaft wird in der Schule gelebt, wenn alle Beteiligten ein Mitspracherecht haben, das schließt Lehrerinnen*, Eltern und Schülerinnen* mit ein.¹⁶⁴ Im pädagogischen Konzept, an dem sich die Schul-Werkstatt orientierte,¹⁶⁵ ist Demokratie lernen und leben enthalten, aber die Umsetzung gelang in der Schul-Werkstatt nicht: Der Versuch, ein Kinderparlament zu verwirklichen,^s wurde in der Vergangenheit zwar gemacht, aber die Durchführung wurde nicht weiter verfolgt.¹⁶⁶

Mitgestaltung und Mitbestimmung war Schülerinnen* vor allem in den Projekten wie dem Zirkusprojekt, bei den Musicals, der Planung und Umsetzung des Schulfests oder des Gartenprojekts möglich.¹⁶⁷ Die Gelegenheit für die Schülerinnen*, sich einzubringen, wurde in jeder Phase des Projekts genutzt und auch von den Lehrerinnen* gefordert. Dies war bei dem folgenden Beispiel zu sehen. Im Tutorinnen*gruppentreffen, fragte die Lehrerin wiederholt nach Entwicklungsideen für das Zirkusprojekt für das kommende Schuljahr: „Gibt es sonst noch Ideen?“ „Hat das für euch gepasst heuer? Der Aufwand zum Beispiel und auch wie es vereinbart war mit der Schule – mit dem Lernen mit euch?“¹⁶⁸

Im Schulforum, auch Morgenkreis genannt hatten die Schülerinnen* zwar ein generelles Mitspracherecht – dieses beschränkte sich aber auf die Gestaltung von Festen und Projekten.¹⁶⁹ Als demokratische Schule kann die Schul-Werkstatt deshalb nicht bezeichnet werden, denn es gab keine Formate, die die direkte Auseinandersetzung mit demokratischen Entscheidungsfindungen forcieren, sei es eine Klassenratssitzung oder ein Kinderparlament. Die Formen der Meinungs- und

¹⁶⁴ Vgl. Edelstein 2014, S. 190

¹⁶⁵ Rasfeld /Breidenbach 2014

¹⁶⁶ Interview Andrusko am 21.5.2019

¹⁶⁷ Interview Sieler am 24.5.2019

¹⁶⁸ Teilnehmende Beobachtung am 6.5.2019

¹⁶⁹ Interview Sieler am 24.5.2019

Urteilsbildung, die gemeinsame Reflexion im Projektunterricht und die von gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung geprägten Umgangsformen, sowie die den Schülerinnen* gebotenen Gelegenheiten der Erfahrung von Selbstwirksamkeit trugen jedenfalls dazu bei, dass Demokratielernen stattfand.

Im Lernbüro hatten die Kinder der Schul-Werkstatt die weitgehende Möglichkeit selbst zu bestimmen, wann sie was lernen wollen, jedoch nicht in Bezug auf die Inhalte, da diese im Differenzlehrplan festgelegt sind, der für Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht gilt.¹⁷⁰

3.5.1 Soziales und Herausforderung

Kernauftrag der Schule ist mündige Bürgerinnen* hervorzubringen. Er ist untrennbar verknüpft mit der Übernahme von Verantwortung, sowohl in globaler Hinsicht, sei es verantwortungsbewusstes Konsum-Verhalten, als auch in der Schaffung von Situationen und Aufgaben, die als sinnvolle Tätigkeit von den Schülerinnen* selbst erlebt werden.¹⁷¹ Die Gelegenheit zur Übernahme von Verantwortung und das Ausüben einer sinnvollen Tätigkeit war im Schulfach Soziales in der Schul-Werkstatt gegeben. Im Schulfach Soziales erwarben die Schülerinnen* soziale Kompetenzen. Sie hatten die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen, denn die ihnen gestellte Aufgabe war, einen Betrieb oder eine Institution zu finden, in der sie mitarbeiten oder aushelfen konnten. Wichtiger Teil des Lernprozesses, war dabei schon die Planung und Kommunikation im Vorfeld, unter anderem da sie hier mit Professionellen in der Arbeitswelt kommunizieren und als ernstzunehmende Partnerinnen* auftreten mussten.¹⁷² „Damit die SchülerInnen lernen, Verantwortung zu übernehmen und (verantwortlich) zu handeln haben sie sich selbst eine

¹⁷⁰ Interview Sieler am 24.5.2019

¹⁷¹ Vgl. Rasfeld/Breidenbach 2014, S. 63

¹⁷² Interview Sieler am 24.5.2019

bedeutsame Aufgabe in verschiedensten beruflichen Bereichen ausgewählt. Ab der 7. Schulstufe können die SchülerInnen sich eigenständig oder mit Unterstützung ein innovatives, soziales und/oder ökologisch nachhaltiges Projekt aussuchen, wo sie wöchentlich Erfahrungen sammeln.“¹⁷³ Beim Schulfach Herausforderung hatten die Schülerinnen* ab der achten Schulstufe den Auftrag mit einem geringen Geldbetrag¹⁷⁴ zurechtzukommen und einen ein- bis zweiwöchigen Ausflug zu planen und umzusetzen. Unter Begleitung einer Pädagogin* fanden z.B. Wanderungen oder Radausflüge statt.¹⁷⁵

Die beiden Fächer Soziales und Herausforderung stellten die Verbindung zur Außenwelt her und hoben die Abgeschlossenheit des Schulgeschehens von anderen Institutionen, Betrieben oder Altersheimen auf. „Das Mitwirken der Schülerinnen* hatte 2018 eine Bandbreite von der Kinderbetreuung, den Deutschunterricht für Kinder mit Deutsch als Fremdsprache, der Arbeit mit Tieren, der Mitarbeit bei der Vergabe von Lebensmitteln für bedürftige Menschen, der Unterstützung bei einem Rollstuhl - Sportverein, der Arbeit in einem Modeatelier und in einer Upcycling - Werkstatt bis hin zur Museumsarbeit im Kindermuseum Zoom, der Imkerei und der Ernte von Austerseitlingen, welche auf wiederverwendeten Kaffeesatz in Wien wachsen.“¹⁷⁶ Eine Gemeinschaftssinn stiftende, für das Gemeinwohl oder Einzelpersonen tatsächlich sinnvolle Tätigkeit, wurde für die Schülerinnen* erlebbar. Die Übernahme von Verantwortung begann schon bei der Auswahl und bei der Überlegung, welche Tätigkeit sinnvoll für sie selbst und andere sein könnte und zog sich bis zur tatsächlichen Umsetzung durch. Die Schlagworte Selbstwirksamkeit, Selbstverantwortung und Verantwortung für andere übernehmen, fanden ihren Bezug zur Welt außerhalb des geschlossenen Systems Schule und konnten von den

¹⁷³ Homepage der Schul-Werkstatt <http://schul-werkstatt.at/unsere-projekte/>

¹⁷⁴ 35 Euro pro Woche

¹⁷⁵ Vgl. Homepage der Schul-Werkstatt <http://schul-werkstatt.at/unsere-projekte/>

¹⁷⁶ Ebenda

Schülerinnen* in den Schulfächern Soziales und Herausforderung tatsächlich erlebt werden.¹⁷⁷

3.6 Schulentwicklung

„Wir sind hier alle in einem Prozess.“¹⁷⁸ erwähnte die Interviewpartnerin als sie über das Einbringen von persönlichen Schwerpunkten in den Unterricht berichtete. In ihrem Fall waren das Achtsamkeitsübungen und die Gewaltfreie Kommunikation sowie in der Zukunft möglicherweise das Schulfach Glück. Auch wenn es ihr persönlich gelungen war sich weiterzuentwickeln, so fehlte ihr, nach eigener Aussage doch die Arbeit an der Schulentwicklung, die Unterstützung der pädagogischen Leitung, sowie der laufende Austausch im Lehrerinnenteam*. Sie sah Qualitätsentwicklung nur dann gegeben, wenn gemeinsam im Team das pädagogische Handeln in Frage gestellt wird und die Kommunikation und der Austausch regelmäßig stattfinden. Sie nutzte die Flexibilität und Freiheit, die in der Schule gegeben waren um sich persönlich Schwerpunkte zu setzen. So brachte sie ihren hohen Anspruch an die Qualität des Unterrichts und die Schulentwicklung in ihren eigenen Unterricht ein.

Die regelmäßige Evaluation und Hinterfragung der eigenen pädagogischen Arbeit war bei der Glockseeschule¹⁷⁹ fixer Bestandteil des Schulalltags. Die Schule war in steter Selbstoptimierung und Weiterentwicklung nie ein fertiges Konzept.¹⁸⁰ Auch das Buch Schulen im Aufbruch kann als Aufforderung zur Schulentwicklung „von innen“ aufgefasst werden. Der Untertitel – Eine Anstiftung – verweist eindeutig darauf. Die Formulierung und das Erkennen von Bedürfnissen und die Einbindung

¹⁷⁷ Vgl. Rasfeld/Breidenbach 2014, S. 65

¹⁷⁸ Interview Andrusko am 21.5.2019

¹⁷⁹ Wie in der Einleitung erläutert orientierte sich die Schul-Werkstatt auch am Glocksee-Lehrplan.

¹⁸⁰ Vgl. Köhler/Krammling-Jöhrens 2000, S. 53 bis 59

der Bedürfnisse der Schülerinnen* in Unterrichtsinhalten und Struktur, sowie das Behandeln von Konflikten und das Erlernen von demokratischem Miteinander werden nach dem Konzept, an dem sich die Schul-Werkstatt orientiert, zum Beispiel im Klassenrat und im Morgenkreis, erreicht.¹⁸¹ Die pädagogischen Sitzungen, die in der Schul-Werkstatt ein bis zweimal pro Monat stattfanden, reichten zur Schulentwicklung nicht aus. Die Pausenzeit, die täglich insgesamt eine Stunde betrug, hätte für die gemeinsame Reflexion genutzt werden können. Diese hätte mit Ziel und Ausrichtung geplant sein müssen.¹⁸² Die Lehrerinnen* könnten von der Haltung der pädagogischen Leitung profitieren. Die unterschiedlichen Qualitäten der Mitarbeiterinnen* könnten besser genutzt werden, wenn eine regelmäßige Supervision fixer Bestandteil wäre. Der Blick der Schule auf sich selbst muss als dynamischer Prozess ausgestaltet sein. Schulentwicklung bräuchte für das gesamte Lehrerinnenteam* klare Strukturen und dafür eingeplante Zeit. So könnte sich das Lehrerinnenteam* unter Unterstützung weiterentwickeln.

3.7 Kommunikation unter den Lehrerinnen*

Die Interviewpartnerin wünschte sich Supervision und bemühte sich in Eigeninitiative um die Organisation, da die Kommunikation unter den Lehrenden nicht passte und sie Raum für Kommunikation schaffen wollte.¹⁸³ Erst der dritte Versuch, einen gemeinsamen Termin zur Supervision zu finden war erfolgreich. Dies lag vermutlich daran, dass der Termin in der Freizeit der Lehrerinnen* und die Teilnahme freiwillig war. Der Wunsch nach Supervision sei schon vor längerer Zeit da gewesen, aber das Interesse war nicht im gesamten Team vorhanden.¹⁸⁴ Ein Abgleich der

¹⁸¹ Vgl. Rasfeld/Breidenbach 2014, S. 90

¹⁸² Interview Andrusko am 31. 5. 2019

¹⁸³ Interview Andrusko am 21.5.2019

¹⁸⁴ Ebenda

pädagogischen Leitlinie war für die Lehrerinnen* nicht eingeplant. Jede* war während des Schuljahres auf sich allein gestellt. Auch wenn die pädagogische Leitung selbst der Ansicht war, dass viel Austausch unter den Lehrerinnen* über die einzelnen Schülerinnen* stattfand und dies zum erfolgreichen Funktionieren der Schule auch Voraussetzung war.¹⁸⁵ Die erste Supervision fand am Ende des Schuljahres statt.¹⁸⁶

Die Idee des Buddysystems im Lernbüro wurde nicht umgesetzt.¹⁸⁷ Möglicherweise lag dies auch an der fehlenden Supervision und wären solche Ideen umgesetzt worden, hätte das Team Zeit und einen geordneten Rahmen zum Austausch gehabt. Die Absprache unter den Lehrerinnen* im Falle langer Abwesenheit einer Schülerin* in einem Lernbüro war zum Funktionieren dieses Systems angedacht¹⁸⁸ Die Formulierung der Interviewpartnerin, dass die Absprache angedacht gewesen sei, lässt die Annahme zu, dass dieser Austausch unter den Lehrerinnen* nicht in dem Ausmaß stattfand, wie es für das Funktionieren des Systems nötig gewesen wäre. Auch das Konzept von Rasfeld und Breidenbach sieht wöchentliche Teamtreffen für die Lehrerinnen* vor, das fehlte der Schul-Werkstatt eindeutig. Die Pausenzeit, in der die Schülerinnen* bei jedem Wetter im Freien waren, hätte unter Anleitung und vorgegebener Struktur verbindlich für die Besprechung der Lehrerinnen genutzt werden müssen um das Konzept von Rasfeld und Breidenbach gezielt umzusetzen.¹⁸⁹

¹⁸⁵ Vortrag Direktorin, Interview Andrusko am 21.5.2019

¹⁸⁶ am 22.5.2019

¹⁸⁷ Interview Andrusko am 21.5.2019

¹⁸⁸ Ebenda

¹⁸⁹ Ebenda

3.8 Kommunikation mit Eltern und Elternarbeit

Die Eltern verpflichteten sich zu fünfzehn Stunden Mitarbeit im Quartal und waren Mitglieder im Verein Schul-Werkstatt. Es gab sieben Arbeitsgruppen, bei denen auch Eltern mitverantwortlich waren, wie zum Beispiel die Arbeitsgruppen Public Relations, Verpflegung oder am Tag der offenen Tür.¹⁹⁰

Dass demokratische Mitbestimmung ein theoretischer Vorsatz war war auf der Homepage der Schule zu lesen: „Weg von hierarchischen Strukturen, hin zu Eltern- und SchülerInnenmitbestimmung durch eine demokratische gemeinsame Verwaltung.“ Jedoch fehlte dieses Mitspracherecht in der Praxis.¹⁹¹ Die Elternarbeit wurde auf das Notwendigste beschränkt und nicht als Teilhabe an einer Gemeinschaft, die gestaltet und erhalten wird, gelebt. Die Elternarbeit war bei Rasfeld und Breidenbach ebenfalls als Gemeinschaftssinn stiftend angedacht: Eltern, Schülerinnen* und Lehrerinnen* sind eine Gemeinschaft und erhalten den Betrieb Schule.¹⁹² In diesem Zusammenhang sprach die Interviewpartnerin Andrusko auch die Bedeutung der Größe der Schule an, da das Verantwortungsgefühl und Gemeinschaftsgefühl der einzelnen Eltern noch eher gegeben war, als die Schule noch von weniger Schülerinnen* besucht wurde. Die Beziehungsebene ist persönlicher bei einer Schule mit geringerer Schülerinnen*zahl, was zur Folge hat, dass sich das Wohlbefinden für alle Beteiligten erhöht. In einem Fall hielt sie fest, dass ihrer Ansicht nach das Feedback der Eltern helfen hätte können, die Gründe des Austritts aus der Schule zu erfahren, dies aber von Seiten der Schule unhinterfragt blieb.¹⁹³ Sie bemängelte die fehlende Kommunikation mit den Eltern. „Die Eltern wurden [...] zu wenig informiert, dass dieses 3. Jahr als

¹⁹⁰ Vortrag der pädagogischen Leitung für PH-Studierende: Der Kostenaufwand für die Eltern betrugen sich monatlich auf ungefähr 450 Euro pro Monat. Dabei waren die Personalkosten noch nicht abgedeckt.

¹⁹¹ Interview Andrusko am 31. 5. 2019

¹⁹² Rasfeld/Breidenbach 2014, S. 20

¹⁹³ Interview Andrusko am 31.5.2019

Orientierungsphase angesehen wird, [sie] haben eher gesehen - es geht überhaupt nix weiter - [...] das war sicher problematisch. Und da ist gleich der nächste Punkt, der für mich problematisch war: der Elternkontakt. Der war definitiv für mich zu wenig. Die Eltern [...] brauchen mehr Austausch und mehr Information, was da wirklich passiert.“ Sie erzählte, dass manche Kinder zu Hause bei den Eltern lernen mussten, weil die Eltern den Fortschritt mit dem an der Regelschule verglichen, was zur Folge hatte, dass die Kinder in der Schule nicht mehr arbeiten wollten.¹⁹⁴ Die Schulleitung könnte die Rolle als Vermittlerin und Ansprechperson für die Eltern einnehmen und an der Kommunikation arbeiten, wenn sie weniger im Lernbüro eingesetzt wäre.¹⁹⁵

4 SCHLUSS

Die aus der teilnehmenden Beobachtung, sowie den qualitativen Interviews herausgearbeiteten Kernkategorien von Einflussfaktoren auf die Erziehung zur Mündigkeit sind folgende:

- Organisation der Schule als Ganztagschule
- Auf Selbstständigkeit ausgelegte Lernarrangements
- Lernen als Aktivität
- Schulklima
- Angebote zur Übernahme von Verantwortung
- Angebote zur Reflexion und Meinungsbildung
- Arbeit in heterogenen Kleingruppen

¹⁹⁴ Interview Andrusko am 31.5.2019

¹⁹⁵ Interview Andrusko am 31.5.2019

- Rolle der Lehrenden als Coach
- Kommunikation zwischen den Lehrenden
- Kommunikation mit den Eltern
- Haltung der Lehrenden in Bezug auf demokratische Schulentwicklung
- Rolle der Schulleitung als Vorbild

Auf die Frage, wie die Erziehung zur Mündigkeit erreicht wird, findet man in den Lehrplänen keine Antwort. Was von der Schule gesetzlich gefordert wird ist, kurz gesagt, die Befähigung zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft. Die formulierten Erziehungsziele drehen sich um die Erziehung zur Selbstständigkeit und die Gestaltung einer gerechteren Gesellschaft für alle. Das setzt voraus, dass alle Bürgerinnen* fähig sind, an der Gestaltung teilzuhaben.

Die Schule ist nach dem Schulunterrichtsgesetz, nach der UN-Kinderrechtskonvention, nach den Menschenrechten und nach den Grundrechten verpflichtet, Eltern und Schülerinnen* Mitgestaltung und Mitbestimmung zu ermöglichen. Die bestmögliche Entwicklung ist jedem Kind im Sinne der Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. Um Demokratie zu leben und zu lernen könnte die Schule der perfekte Ort sein, wenn die staatliche Außensteuerung geringer ausfallen würde. Dann hätte die einzelne Schule mehr Gestaltungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel in Bezug auf die Unterrichtsorganisation und den fächerbezogenen Lehrplan. Die übergeordneten Erziehungsziele aus dem allgemeinen Lehrplan könnten dann besser verfolgt werden.

Damit die Schule die bildungspolitischen Ziele des Europarats und der OECD, die sich den Menschenrechten, Kinderrechten, der Demokratie und der Nachhaltigkeit verschreiben, erreichen kann, empfiehlt die Heinrich-Böll-Stiftung die erhöhte Autonomie der einzelnen Schule, das Recht auf Bildung statt der Schulpflicht, die Einführung von Bildungsverträgen und Schulverträgen und die

gesamtgesellschaftliche Beteiligung an Bildungseinrichtungen. Außerdem sei zur Reform der einzelnen Schule der erhöhte Austausch und die gemeinsame Reflexion in Form von Supervision vonnöten. Das Hauptaugenmerk müsse im Schulalltag auf selbstbestimmtes Lernen, Formen der Selbstorganisation und die individuelle Verantwortlichkeit gelegt werden.

Die Umstellung von der Halbtagschule auf die Ganztagschule ist ein weiterer Ansatz, der die Möglichkeiten die pädagogischen Erziehungsziele zu erreichen vervielfältigt und vereinfacht. Die Kooperation der pädagogischen Akteurinnen* hin zu neuen Lernarrangements, die vermehrt die Selbstständigkeit der Schülerinnen* fördern und die individuelle Förderung im Blick haben, wäre dann möglich. Die Beziehungsarbeit ist in der Regelschule aufgrund der Organisation des Schulalltags und dem daraus resultierenden Zeitmangel nicht in dem notwendigen Ausmaß möglich.¹⁹⁶ Um Selbstständigkeit im Lernen, Denken und Handeln zu üben, bildet die Regelschule in ihrer derzeitigen Organisationsform nicht den geeigneten Rahmen. Die Zeit fehlt und der Fokus liegt auf dem Erreichen des fachlichen Lehrplans. Die Umstellung zur Ganztagschule würde dies verändern.

Die Haltung von Lehrerinnen* und Schulleitung, die Praxis einer laufenden Weiterentwicklung, eines sich ständig weiterentwickelnden Prozesses, der flexibel bleibt, sowie die Begleitung durch externe Beratung sind Voraussetzungen für die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur, die auf Kinderrechte und Partizipation ausgelegt ist. Die Bereitschaft der Eltern und der Schülerinnen*vertretung, sich zu beteiligen und die Kooperation mit außerschulischen Betrieben, Organisationen und Institutionen sind wichtig.¹⁹⁷ „Bildung für Kinderrechte und Demokratie sind eine gemeinsame Aufgabe von staatlichen Einrichtungen und der Zivilgesellschaft.“¹⁹⁸

¹⁹⁶ Horstkemper/Tillmann 2016, S.149

¹⁹⁷ Vgl. Rademacher 2014, S. 102

¹⁹⁸ Rademacher 2014, S. 102

Die Schülerinnen*vertretung, wie sie üblicherweise praktiziert wird, hat wenig mit echter Schülerinnen*mitbestimmung oder Demokratie zu tun.¹⁹⁹

Die Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung würde nach der Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung in den einzelnen Schulen stattfinden: „Es bedarf einer Kultur der Schulveränderung [...] Lehrer und Schüler, Klasse und Schule, die Eltern und die Gesellschaft vor Ort, sie alle sind heute häufig bloße Objekte administrativen Handelns. Wenn die Reform gelingen soll, müssen die Akteure Subjekte der Veränderung sein, die sie verantwortlich in die Hand nehmen müssen.“²⁰⁰ Die Autonomiedebatte dreht sich um Fragen der Verteilung von Verantwortung innerhalb der Gesellschaft, beziehungsweise der „Aneignung der Bildungseinrichtung durch die Gesellschaft.“²⁰¹ „Mit der Entwicklung und Stabilisierung der Demokratie wächst auch das Selbstbewusstsein der Bürgerinnen und Bürger. Um diesen Prozess zu unterstützen, müssen neue Organisationsformen und Gestaltungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Institutionen entwickelt werden. Bildungseinrichtungen sind dabei von besonderer Bedeutung, weil zum einen alle Bürgerinnen und Bürger an ihnen beteiligt und von ihnen betroffen sind. Zum anderen müssen sie auch dazu beitragen, Menschen zu befähigen, ihre Teilhabe- und Gestaltungsrechte wahrnehmen zu können.“²⁰²

Die Schulleitung hat beim Gelingen der Schulentwicklung eine wichtige Funktion. Ihre Vorbildwirkung ist ausschlaggebend. Ihr obliegen auch die Schaffung von Raum und Zeit für Austausch und Reflexion, genau so wie die Ermutigung zur kontinuierlichen Ermöglichung der Partizipation von Eltern und Schülerinnen*. Das Konzept von Rasfeld und Breidenbach wurde an der Schul-Werkstatt nicht in der vorgesehenen Form umgesetzt. Die Kommunikation zwischen den Lehrerinnen*,

¹⁹⁹ Vgl. Swiderek 2003, S. 206

²⁰⁰ Ebenda, S. 77

²⁰¹ Ebenda, S. 78

²⁰² Ebenda, S. 78

zwischen Eltern und Lehrerinnen*, die Schulentwicklungstreffen und die wöchentliche Vollversammlung fehlten. Dass die pädagogische Leitung der Schul-Werkstatt selbst voll in der Lehrtätigkeit eingesetzt war ist eine mögliche Erklärung.

Die Erziehung zur Mündigkeit setzt ein wohlwollendes Schulklima voraus. Die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und Handeln, die Fähigkeit zur kritischen Urteilsbildung und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit sind nur gegeben, wenn das Schulklima von positiv erlebten Beziehungen und einem wertschätzenden Umgang geprägt ist. Das Schulklima hat einen wesentlichen Einfluss darauf, wie das Lernen erlebt wird und somit auf die Motivation zu lernen und die Qualität des Lernens. Wie Werte in der Schule gelebt werden und wie die Schule allgemein organisiert ist, ist ausschlaggebend.

Das soziale Klima, die Kommunikation und die zwischenmenschlichen Beziehungen waren in der Schul-Werkstatt von gegenseitiger Wertschätzung geprägt. Positiv erlebte Beziehungen und das Wohlbefinden der Schülerinnen* war den Lehrenden ein Anliegen. Die Organisation der Schule als Ganztagschule, die Formate des Morgenkreises und des Tutorinnen*gruppentreffens trugen positiv zum Schulklima bei. Die Kommunikation zwischen den Lehrenden und den Schülerinnen* fand auf Augenhöhe statt. Die Lehrerinnen* erfüllten die Funktion der Lernbegleitung.

Die Selbstständigkeit, die Fähigkeit zu kritischer Reflexion und Urteilsbildung, die Persönlichkeitsentwicklung, das Entdecken von persönlichen Stärken und Schwächen, all dies wurde in der Schul-Werkstatt erreicht.

Der Bildungsauftrag der Erziehung zu mündigen Bürgerinnen* wurde in der Schul-Werkstatt konsequent verfolgt. In der Organisation des Schulalltags inhärent wurde die Entwicklung bzw. Heranführung an Selbstständigkeit, selbstständiges Denken und die Stärkung des Selbstbewusstseins gefördert. Jedoch wurde die Schule nicht als demokratische Schule geführt. Die Mitbestimmung beschränkte sich auf oberflächliche Belange. Die Freiheit in der Gestaltung des Schulalltags bezog sich

auf die Wahl wann welches Lernbüro besucht wird. Der Morgenkreis (Schulforum) wurde nicht als demokratisches Forum genutzt, sondern zur Klärung der Organisation des jeweiligen Schultags.

Die folgenden Forderungen an Bildungseinrichtungen wurden in der Praxis der Schul-Werkstatt in weiten Teilen erfolgreich in den Schulalltag integriert: Bildungseinrichtungen haben den Auftrag zu selbstständigem Handeln und Denken, zu Selbst- und Mitverantwortung sowie zur Mündigkeit als Bürgerinnen* zu erziehen. In Bezug auf die Förderung von begabten Schülerinnen* gibt der Grundsatzterlass zur Begabungsförderung die Individualisierung und Differenzierung als Grundvoraussetzung vor. Insbesondere die aktive Mitgestaltung des Unterrichts und der Lernprozesse, bei der Festlegung von Lernzielen und eine institutionalisierte Feedbackkultur werden als Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen angegeben. Die Motivation bei Schülerinnen* stellt sich durch die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Anerkennung, Kompetenz- und Autonomieerleben, sozialer Verbundenheit und durch persönliches Interesse ein.²⁰³ Die Schul-Werkstatt arbeitete aktiv daran, diese Forderungen in der Praxis umzusetzen. Eine der Forderungen des Grundsatzterlasses, die Mitsprache bei der Auswahl von Lerninhalten, ist aufgrund der im Lehrplan vorgegebenen Inhalte beschränkt. Jedoch lässt der Lehrplan Freiraum für Schwerpunktsetzungen, bei der die Schülerinnen* gut eingebunden werden können. Die Organisation der Lernbüros erfüllte die Forderungen des Grundsatzterlasses zur Begabungsförderung, die der Einzelperson zur bestmöglichen Entfaltung ihrer Potenziale verhelfen können: Maßnahmen zur Individualisierung und Differenzierung wurden angewandt. Lernen wurde als Eigen-Aktivität betrachtet und von den Schülerinnen* selbstgesteuert. Schülerinnen* erhielten Unterstützung in Form von Lernbegleitung. Die Anknüpfung der Lerninhalte an Vorwissen fand statt und die Lernpläne hatten aufbauenden Charakter.

²⁰³ Vgl. Grundsatzterlass für Begabungsförderung: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_25.html

Die von der OECD in Forschungsprojekten herausgearbeiteten Schlüsselkompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung des Lebens in der Zukunft, die im Unterricht als vorrangig angesehen werden müssen sind, selbstständig handeln können, Werkzeuge konstruktiv und reflexiv nutzen können und in heterogenen Gruppen erfolgreich miteinander umgehen bzw. gemeinsam handeln können.²⁰⁴ Der Schul-Werkstatt gelang die praktische Umsetzung dieser Schlüsselkompetenzen aufgrund der Organisation des Unterrichts. Die von der OECD festgelegten Kernkompetenzen wurden gefördert, indem die praktizierten Lehr- und Lernmethoden das erforderten, was als Ziel gilt: Selbstständig in heterogenen Gruppen arbeiten und mit vielfältigen Werkzeugen arbeiten.

Die Komplexität nimmt im Informationszeitalter zu, deshalb ist die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen von Überforderung gezeichnet. Die Flucht vor diesen Schlüsselproblemen in der Freizeit ist jeder Einzelperson überlassen. In der Schule ist der Schonraum gegeben, um den Umgang mit dieser Komplexität zu üben und sich im Handeln zu erleben. Die Möglichkeiten, Schülerinnen* das Handwerk zu geben, sich als selbstwirksam zu erleben, müssen in allen Facetten genutzt werden. Die Struktur der Institution Schule mit ihrer hierarchische Organisation lässt Spielräume zu, die die Etablierung von Demokratielernen und Schülerpartizipation erlauben. Beispiele dafür sind der Klassenrat, das Service-Learning oder Angebote außerhalb des regulären Unterrichts. Vor allem die Übernahme von Verantwortung für sich und für andere, das Erlernen sozialer Kompetenzen und die Stärkung des Selbstvertrauens stehen bei Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts im Mittelpunkt.²⁰⁵

Abschließend möchte ich zwei Elemente herausstreichen, die in jeder Schule umsetzbar sind. Der Klassenrat, bietet Gelegenheit zum Erlernen von Kompetenzen,

²⁰⁴ Vgl. Edelstein 2014, S. 189 und <http://media.obvsg.at/AC03589607-2001>

²⁰⁵ Vgl. Horstkemper/Tillmann 2016, S. 24

die zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe und Partizipation befähigen. Der Kernaufgabe der Schule, Demokratie zu lernen, wird so nachgekommen.

Das zweite Element ist die von allen Seiten geforderte Auflösung des getakteten Schultags in aufeinanderfolgende Fächer. Sie scheint eine Voraussetzung für die Erreichung zeitgemäßer Bildungs- und Erziehungsziele zu sein.²⁰⁶ Die Möglichkeit der Umsetzung in die Praxis ist in der Flexibilisierung, wie sie im Grundsatzertlass zur Begabungsförderung vorgeschlagen wird, zu finden.

Sollte die Erziehung zur Mündigkeit nicht im Zentrum jeder erzieherischen Tätigkeit stehen, hat dies verheerende Folgen auf die Zukunft der Demokratie. Die reine Vermittlung von Sachinhalten und Kulturtechniken führen zur Schwächung der Ich-Stärke und zu mangelnder Identifikation mit kulturellen Normen und Werten, was die Abhängigkeit von autoritären Leitbildern und die Suche nach Kompensation in Fanatismus und Ideologie zur Folge hat. Die „pädagogische Beziehung, die durch Anerkennung und offene Kommunikation sowie durch eine produktive inhaltliche Bildung gekennzeichnet ist“²⁰⁷ ist von enormer Bedeutung für die Erziehung zur Mündigkeit.

²⁰⁶ Vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004, S. 144

²⁰⁷ Kubsda 2018, S. 34

5 LITERATURVERZEICHNIS

Bastian, Johannes; Combe, Arno; Langer, Roman: *Feedback-Methoden, erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim, Beltz 2007

Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz; Rühle, Manuel (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik – Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, Neuauflage, 1. Auflage, 2018

Bohl, Thorsten (Hg.): *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2010

Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar; Student, Sonja (Hg.): *Kinderrechte in die Schule: Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. Schwalbach/Ts, Debus Pädagogik Wochenschau-Verlag Debus 2014

Edelstein, Wolfgang: Kinderrechte und Demokratie. In: Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar; Student, Sonja (Hg.): *Kinderrechte in die Schule: Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. Schwalbach/Ts, Debus Pädagogik Wochenschau-Verlag Debus 2014

Edelstein, Wolfgang; Beutel, Wolfgang (Hg.): *Demokratiepädagogik und Schulreform*. Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag 2014b

Eidam, Heinz: *Erziehung und Mündigkeit, bildungsphilosophische Studien*. Berlin, LIT 2006

Faure, Edgar: *Wie wir leben lernen, der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 1973

Friedrichs, Birte: *Praxisbuch Klassenrat; Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen*. Weinheim, Beltz, Neu ausgestattete Sonderausg. 2013., 2013

Haag, Ludwig (Hg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 5., vollständig überarbeitete Auflage, 2013

Hall, Robert T.: *Unterricht über Werte, Lernhilfen und Unterrichtsmodelle*. München, Urban & Schwarzenberg 1979

Horstkemper, Marianne und Tillmann, Klaus-Jürgen: *Sozialisation und Erziehung in der Schule, Eine problemorientierte Einführung*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt 2016

Heinrich-Böll-Stiftung Bildungskommission (Hg.): *Selbstständig lernen: Bildung stärkt Zivilgesellschaft; sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung*; Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung und der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung; Weinheim und Basel, Beltz 2004

Kaletsch, Christa und Altenburg von Dieken, Marion: Klassenrat – Basis für Kinderrechte und Demokratie an der Schule. In: Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar; Student, Sonja (Hg.): *Kinderrechte in die Schule: Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. Schwalbach/Ts, Debus Pädagogik Wochenschau-Verlag Debus 2014

Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 2., erweiterte Auflage 1991

Köhler, Ulrike; Krammling-Jöhrens, Doris: *Die Glocksee-Schule: Geschichte – Praxis – Erfahrungen*. Bad Heilbrunn/Obb, Klinkhardt 2000

Koller, Hans-Christoph: *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Eine Einführung*. Stuttgart, Kohlhammer Urban 2004; 4. Auflage 2009

Kubsda, Michael: Friedenspädagogik/Friedenserziehung. In: Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz; Rühle, Manuel (Hg.): *Handbuch Kritische Pädagogik – Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim und Basel, Beltz Juventa, Neuausgabe, 1. Auflage, 2018, S. 628-640

Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia: *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel, Beltz, 5., überarbeitete Auflage, 2010

Mägdefrau, Jutta: Erziehung in Schule und Unterricht. In: Haag, Ludwig (Hg.): *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 5., vollständig überarbeitete Auflage, 2013

Oelkers, Jürgen: Kann man „begaben“? Rückblick auf eine wirkungsmächtige Theorie der Erziehungswissenschaft. In: *Schwerpunkt Nr. 533, Juli/August 2015, 60. Jahrgang*, S. 12 bis 17

Pestalozzi, Johannes Heinrich: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Bad Heilbrunn 1964

Rademacher, Helmut: Kinderrechte und demokratische Schulentwicklung. In: Edelstein, Wolfgang; Krappmann, Lothar; Student, Sonja (Hg.): *Kinderrechte in die Schule: Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. Schwalbach/Ts, Debus Pädagogik Wochenschau-Verlag Debus 2014

Rasfeld, Margret; Breidenbach, Stephan: *Schulen im Aufbruch – Eine Anstiftung*. München, Kösel 2014

Rolff, Hans-Günther: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten (Hg.): *Handbuch Schulentwicklung: Theorie, Forschungsbefunde, Entwicklungsprozesse, Methodenrepertoire*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2010, S. 29-31

Rosenberg, B. Marshall: *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens; Gestalten Sie Ihre Beziehungen und Ihre Welt in Übereinstimmung mit Ihren Werten*.

Paderborn, Junfermann, 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, 2004, übersetzt von Ingrid Holler aus dem Amerikanischen; *Nonviolent Communication: A Language of Life 2*, PuddleDancer Press. 2003

Rousseau, Jean Jacques: *Emile oder über die Erziehung*, Stuttgart 1995

Swiderek, Thomas: *Kinderpolitik und Partizipation von Kindern: Im Spannungsfeld von Vergesellschaftung und der Möglichkeit größerer Selbstbestimmtheit, Mündigkeit und dem Erlernen von Demokratie*. Frankfurt am Main (u.a.), Lang 2003

Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Blömeke, Sigrid: *Gestaltung von Unterricht, Eine Einführung in die Didaktik*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt 2017, 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage

Wintersteiner, Werner; Grobbauer, Heidi; Diendorfer, Gertraud; Reitmair-Juárez, Susanne: *Global Citizenship Education: politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Klagenfurt, Salzburg, Wien, Österreichische UNESCO-Kommission 2015, 2. Auflage

Mündliche Quellen:

Vortrag von Mag. Ruth Laimer, der Pädagogischen Leitung der Schul-Werkstatt, für Studierende einer Pädagogischen Fachhochschule am 7.5.2019

Gespräche während der teilnehmenden Beobachtung mit den Lerncoaches und Lehrerinnen* der Schul-Werkstatt Fransiska Norgaard (Kunstunterricht)

Interview mit Kathrin Andrusko (Deutsch für die 2. bis 4. Schulstufe) am 21.5.2019 und 31.5.2019

Interview mit Norman Sieler am 24.5.2019 (Sportunterricht, Englisch, Hortbetreuung)

Quellen aus dem Internet:

Allgemeine Bildungsziele, Lehrpläne, pädagogische Seiten

Auszug aus den Allgemeinen pädagogischen Grundsätzen:

https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/1997_46.html zuletzt abgerufen am 20.08.19 2:22 PM

Lehrplan der Neuen Mittelschule:

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf> zuletzt abgerufen am 19.01.20 12:21 PM

Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 18.01.2020:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> zuletzt abgerufen am 18.01.20 11:43 AM

Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung:
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_25.html zuletzt abgerufen am: 10.01.20 12:23 PM

Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz, Fassung vom 27.01.2020 §§ 17, 51 SchUG;
PM<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> zuletzt abgerufen am 27.01.20 5:27

Wagner Gundula; Huber Wolfgang: Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten, Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe:
https://www.oezbf.at/wp-content/uploads/2018/03/Kompetenzorientierten-Unterricht-differenziert-gestalten_-GW_WH_Juni_2015_oezbf.pdf zuletzt abgerufen am: 10.01.20 11:34 AM

Kennzeichen für wertschätzende Kommunikation:
https://www.lernwelt.at/downloads/wertschaetzende-schul_und-organisationsentwick.pdf zuletzt abgerufen am 22.12.19 4:07 PM

Kinderrechte und Demokratielernen

<https://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-in-osterreich/> zuletzt abgerufen am 20.08.19 11:44 AM

Auszüge aus dem BVG Kinderrechte; Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Rechte von Kindern, Fassung vom 08.12.2019:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007136> zuletzt abgerufen am 20.08.19 11:34 AM
http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/welan_grundrechte.pdf zuletzt abgerufen am 21.08.19 3:45 PM

Schul-Werkstatt und Schulen im Aufbruch

Informationen von der Homepage der Schul-Werkstatt:
<http://schul-werkstatt.at/unsere-projekte/> zuletzt abgerufen am 12.06.19 11:27 AM
<http://schul-werkstatt.at/unser-team/> zuletzt abgerufen am 31.05.19 3:42 PM

<http://schul-werkstatt.at/unser-lernen/> zuletzt abgerufen am 01.03.19

<https://www.schule-im-aufbruch.de/wer-wir-sind/> zuletzt abgerufen am 21.01.20 12:26 PM

<https://www.noen.at/baden/ebreichsdorf-schulwerkstatt-ist-nun-insolvent-ebreichsdorf-lern-und-schulwerkstatt-ebreichsdorf-insolvenz-150488391> zuletzt abgerufen am 08.03.20 12:07 PM

Lebensdaten Rousseau:

<https://gutenberg.spiegel.de/autor/jean-jacques-rousseau-893> zuletzt abgerufen am 08.12.19 11:52 AM

Lebensdaten Pestalozzi:

<https://gutenberg.spiegel.de/autor/johann-heinrich-pestalozzi-457> zuletzt abgerufen am 08.12.19 11:58 AM

Danksagung

Für die Betreuung meiner Diplomarbeit, möchte ich mich zuallererst bei Ao. Univ.-Prof. Mag.art. Dr.ph Marion Elias bedanken.

Besonderer Dank gilt den Pädagoginnen* der Schul-Werkstatt Ebreichsdorf. Ihre entgegenkommende, einladende Haltung, ermöglichte mir die Diplomarbeit in der vorliegenden Form zu verfassen.

In erster Linie danke ich der pädagogischen Leitung der Schul-Werkstatt Ebreichsdorf, Ruth Laimer für das mir entgegengebrachte Vertrauen.

Insbesondere den Interviewpartnerinnen* Kathrin Andrusko und Norman Sieler möchte ich meinen Dank aussprechen.

Großen Dank, für ihre Hilfe, möchte ich Lisa Kratzer aussprechen.

Vor allem möchte ich meiner Mutter danken: Danke Mama