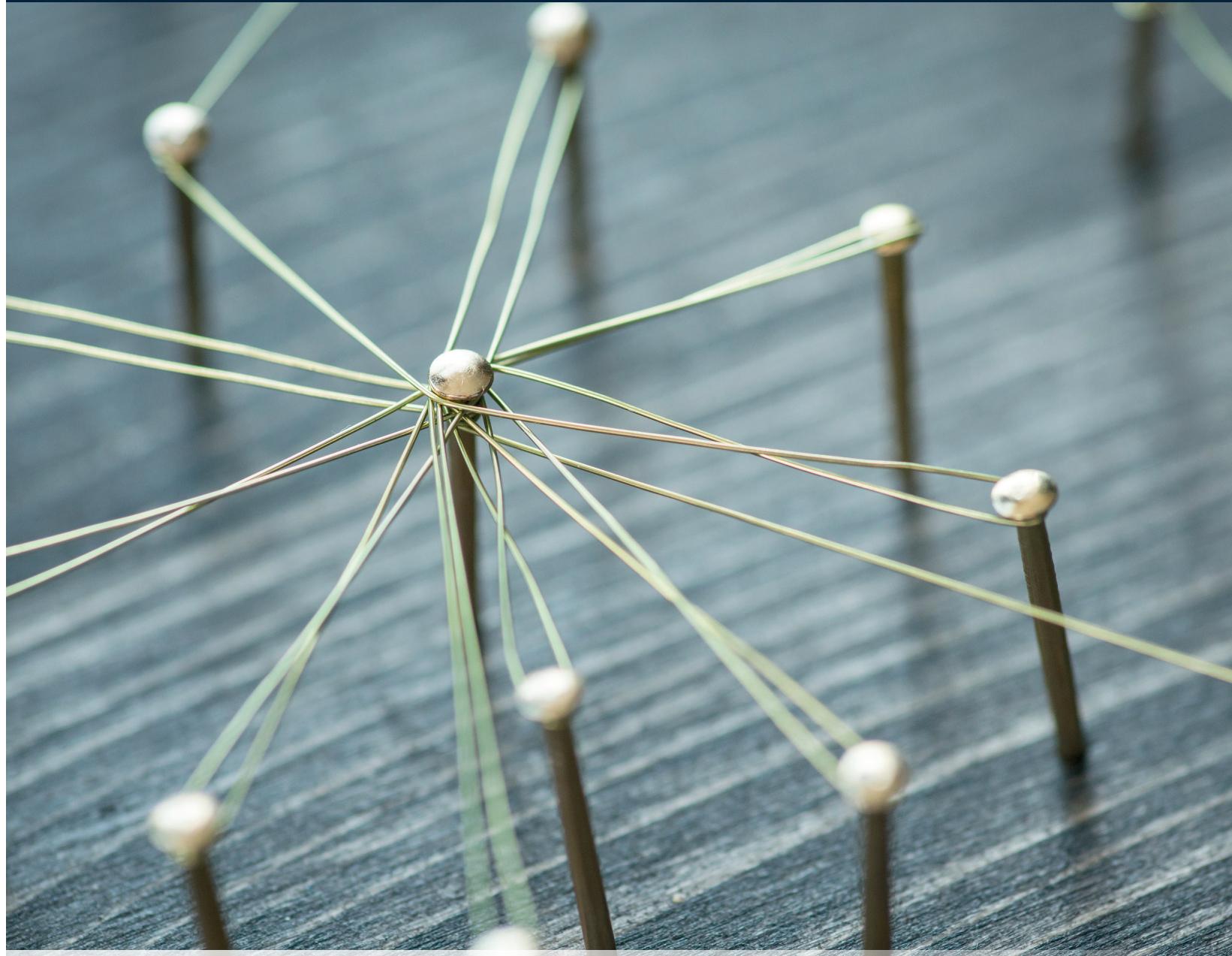




9 7 7 1 8 6 5 - 3 3 9 1

12. Jahrgang Januar 2017 5,60 €



:UNSER TITELTHEMA

Schule gemeinsam gestalten

Wege zu einem gewinnbringenden „Füreinander“

:AUSSERDEM

Gelingende Zusammenarbeit



Hilfe für Flüchtlinge Jetzt spenden!

Millionen Menschen sind weltweit auf der Flucht vor Krieg, Hunger, Gewalt und Verfolgung. Die Hilfsorganisationen von Aktion Deutschland Hilft lassen die Menschen nicht im Stich und helfen dort, wo Flüchtlinge dringend Hilfe brauchen. **Helfen auch Sie - mit Ihrer Spende!**



Spendenkonto (IBAN): DE62 3702 0500 0000 1020 30

Stichwort: Hilfe für Flüchtlinge

Online spenden unter: www.Aktion-Deutschland-Hilft.de



**Aktion
Deutschland Hilft**
Bündnis deutscher Hilfsorganisationen

AKTUELL

4 Aus den Bundesländern
6 Neues von unseren Partnern

TITELTHEMA – SCHULE GEMEINSAM GESTALTEN

7 Teamarbeit an Schule: Belastung und Entlastung zugleich
8 Auf dem Weg zum Teamspieler
10 Teamentwicklung im Kollegium: Gemeinsam zum „wir“
11 Kooperation: Maxime pädagogischen Handelns

THEMA – KULTUSMINISTERKONFERENZ ZUR INTEGRATION

„Bildungssystem hat sich als tragfähig und zupackend erwiesen“

THEMA – PSYCHISCHE BEANSPRUCHUNG BEI FÜHRUNGSKRÄFTEN

15 Bis an die Grenze der Belastung?

THEMA – BILDUNG 5.0

20 Bildung 5.0?

TITELTHEMA – GELINGENDE ZUSAMMENARBEIT

23 Auf der Seite des Lernens
25 Bündnis fordert Menschenrecht auf inklusive Bildung für alle
27 Das innovative Schulprojekt „Augmented OHM“ eröffnet neue Wege der digitalen Unterrichtsgestaltung
28 42 Schulen für beispielhafte europäische Online-Projekte ausgezeichnet

THEMA – „UNMÖGLICHER BERUF“

29 Das Unmögliche managen – Schulleitung als Beruf

THEMA – SCHULLEITUNGSAMT

33 Warum fällt es so schwer, sich für das Schulleitungamt zu entscheiden?, Teil 2

DIE DAPF-SEITE – NEUES AUS DER SL-FORSCHUNG

36 Nutzung von Schülerfeedback und die Rolle von Schulleitungen

RECHT

39 „Tja, du hättest besser nicht gefragt!“

RUBRIKEN

40 Fortbildung
41 Lesestoff – Informationen für Schulleitungen
42 Adressen, Impressum

TITEL

Room 76 Photography, Fotolia

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Wie kann das Motta ‚Schule gemeinsam gestalten‘ Schule machen? Wie kann sowohl interne Zusammenarbeit als auch außerschulische Kooperation so gelingen, dass alle davon profitieren? Wie können Lehrkörper zu Teamspielern werden und einen gemeinsamen Weg zum ‚Wir‘ finden (vgl. Artikel Seite 8 - 10)?

Fragen über Fragen, auf die ein Einzelner im stillen Kämmerlein keine Antwort finden wird. Es liegt in der Natur der Sache: Um Schule gemeinsam zu gestalten, müssen schließlich auch gemeinsam Strategien entwickelt werden, mit denen diesem Ziel näher zu kommen ist. Doch solch ein Schritt in Richtung Zusammenarbeit setzt demokratische Teilhabe und Offenheit zwingend voraus.

„Schule gemeinsam gestalten“ schließt selbstverständlich auch das Thema Inklusion mit ein, denn wo Ausgrenzung stattfindet, kann keine gesunde Gemeinschaft entstehen. Der Nutzen sonderpädagogischer Diagnostik gerät vor diesem Hintergrund stark ins Wanken und muss genauestens hinterfragt werden.

Lange liegt der Rutsch ins neue Jahr noch nicht zurück, und die mit dem Jahreswechsel verbundenen guten Vorsätze sind uns noch sehr präsent. Gerade noch rechtzeitig also, um für 2017 ein weiteres Vorhaben zu benennen: Lasst uns Schule machen, indem wir sie gemeinsam gestalten!

In diesem Sinne: Frohes neues Jahr!

Viel Vergnügen bei der Lektüre wünscht Ihnen

Ihre

*Gudrun Wolters-Vogeler
ASD-Vorsitzende*



*Herausgegeben vom ASD –
Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.*

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten – von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

BERLIN

ALLE JAHRE WIEDER: VON BAYERN AUS WIRD DAS BERLINER ABITUR IN FRAGE GESTELLT

Aus Sicht der Berliner Landeselternvertretung kann es sich auch bei dem neuesten Versuch seitens des Deutschen Lehrerverbandes nur um einen schlechten Scherz handeln.

Außerdem wirkt dieser neue Versuch eher spaltend als einend in der heterogenen deutschen Schullandschaft. „Gegenüber unseren Berliner Schüler/innen ist es aus Elternsicht ein Affront, eine Nicht-Anerkennung des Berliner Abiturs zu fordern“, so Norman Heise, Vorsitzender des Berliner Landeselternausschusses verärgert. „Im Sinne der Chancengleichheit zum bundesweiten Studium ist diese exklusive Forderung des Deutschen Lehrerverbandes sehr unseriös“, so Heise weiter.

Der Deutsche Lehrerverband versucht seit Jahren – laut Recherche des LEAs – die Einführung eines Zentralabiturs zur verhindern. Aber Bayern hat sich, wie andere Bundesländer auch, am Versuch für ein bundesländerübergreifendes Zentralabitur beteiligt. Diesem Zentralabitur wurde ebenfalls, im Zuge der Vereinheitlichung, nachgesagt, die Standards abgesenkt zu haben.

Uns als Landeselternvertretung fehlt in Berlin leider die gemeinsame ernsthafte und konsequente Auseinandersetzung mit dem Thema „Lehr- und Lernqualität“ von der Kita bis zum Abitur von allen Seiten. Dazu gehört auch die Qualität der Abschlüsse (oder überhaupt einen Abschluss zu erlangen) und, wozu die Schülerschaft letztendlich in der Schule befähigt wird. Wir lehnen es ab, dass die Qualität der Schulen über die „Schulform“ diskutiert wird, sondern dass stattdessen geprüft und entsprechend verbessert werden muss, wie der Unterricht im Klassenzimmer konkret verläuft und gestaltet wird. Denn die Unterrichtsqualität ist ein wesentlicher Faktor, um einen nachhaltigen Lernzuwachs und das Erreichen von Kompetenzen bei der Schülerschaft zu erreichen (siehe Hattie-Studie).

Der LEA fordert den Deutschen Lehrerverband auf, seine professionelle Expertise für mehr (nachhaltige) Unterrichtsqualität einzubringen. Die Politik ist aufgefordert, die dafür notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Angesicht der für 2017 angesetzten zaghaften Versuche erste bundesweit einheitliche

Schritte auf dem Weg zum Zentralabitur zu gehen, ist die Diskussion um die Wertigkeit des Abiturs in einzelnen Bundesländern unnötig.

SCHLESWIG-HOLSTEIN

NORDDEUTSCHE BILDUNGSMINISTER: LERNEN MIT DIGITALEN MEDIEN ENERGISCH AUSBAUEN

Gemeinsam mit dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN), der Kieler Christian-Albrechts-Universität (CAU) und der Joachim Herz Stiftung (JHS) schmiedet das Land ein starkes Netzwerk für den Forschernachwuchs in Schleswig-Holstein.

Partner sollen Schulen mit naturwissenschaftlich-mathematischem Schwerpunkt sein, die sich für das Netzwerk bewerben können. „Wir brauchen neue Angebote für exzellente Bildung in den MINT-Fächern. Dafür brauchen wir außerschulische Partner. Mit dieser Initiative wollen wir Schülerforschung in Schleswig-Holstein künftig landesweit an den Schulen etablieren“, sagte Bildungsministerin Britta Ernst. Das Bildungsministerium unterstützt das neue Netzwerk mit zwei Planstellen. „Diese Kooperation ist eine sehr gute Ergänzung zu den bereits bestehenden Angeboten zur MINT-Förderung an unseren Schulen“, sagte Ernst. Mit Blick auf die jüngsten PISA-Ergebnisse sieht sie in diesem Projekt auch einen Beitrag, um MINT in der Fläche zu stärken. „Zugleich können wir leistungssstarken Schülerinnen und Schüler damit ein weiteres Angebot machen.“

„In einem Flächenland wie Schleswig-Holstein müssen dezentral tragfähige Strukturen geschaffen werden, um talentierte Jugendliche optimal zu fördern“, ergänzte Prof. Dr. Ilka Parchmann, Direktorin am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) und Vize-Präsidentin der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU).

Schülerforschungszentren bieten interessierten Jugendlichen über einen längeren Zeitraum die Gelegenheit, eigenen Forschungsfragen nachzugehen und forschend zu lernen. „Ähnlich, wie sportbegeisterte oder musikalisch begabte Kinder und Jugendliche in Sport- und Musikvereinen und Förderzentren gefördert werden, so können Schülerforschungszentren naturwissen-

schaftliche Nachwuchstalente in ihrer Entwicklung fördern“, so Prof. Dr. Ilka Parchmann, Initiatorin des sich nun etablierenden Netzwerks „Forschungszentren für Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein“.

Um diese Ziele zu erreichen, wollen das IPN, die CAU, die Ministerien für Schule und Berufsbildung sowie für Soziales, Gesundheit, Wissenschaft und Gleichstellung Schleswig-Holstein (Land) und die JHS in Zusammenarbeit mit der bestehenden Kieler Forschungswerkstatt bis zum Sommer 2017 in Kooperation mit Schulen an zunächst drei weiteren Standorten in Schleswig-Holstein Forschungszentren für Schülerinnen und Schüler aufbauen. Zusammen mit der Kieler Forschungswerkstatt soll dieses innovative und sichtbare Netzwerk zunächst über zehn Jahre gefördert werden.

Das IPN übernimmt als überregionale Bildungseinrichtung die Koordination des Netzwerkes, die Organisation und Mittelverwaltung und stellt für die Konzeption und Begleitforschung die Expertise des Leibniz-Wissenschaftscampus „KiSOC – Kiel Science Outreach Campus“ des IPN und der CAU, der im Verbund von 15 Partnern Angebote zur Wissenschaftskommunikation bereitstellt und untersucht. „Wir wollen die Bedingungen einer erfolgreichen Umsetzung sowie Wirkungen der verschiedenen Angebote begleitend untersuchen, um unter anderem eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung zu unterstützen“, so Parchmann.

Die CAU bringt Ressourcen und fachwissenschaftliche Expertise insbesondere der Exzellenzcluster und Forschungsverbände und die Kieler Forschungswerkstatt, einer gemeinsamen Einrichtung von IPN und CAU, als zentralen Knotenpunkt in das Netzwerk ein. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler werden auch Ansätze zur Einbindung der Lehramtsaus- und -fortbildung in das Netzwerk entwickeln.

Das Land sichert neben der Grundfinanzierung von IPN und CAU weiter die bestehende Finanzierung der Kieler Forschungswerkstatt und stellt ergänzend für die drei zunächst geplanten weiteren Schülerforschungszentren zwei Planstellen für Lehrkräfte zur Verfügung. Es unterstützt ferner die Einbindung von Schulen und den weiteren Hochschulen Schleswig-Holsteins in das Projekt. Außerdem ist der Aufbau einer open educational resources-Plattform beabsichtigt, auf der Lern- und Lehr- bzw. Impuls-

materialien frei zur Verfügung gestellt, aber auch Schülerergebnisse präsentiert werden können.

„Wir freuen uns sehr, in diesem Netzwerk mit so starken Partnern unsere Expertise einbringen zu können. Es ergänzt hervorragend unsere Aktivitäten mit einem zentralen Schülerforschungszentrum in Hamburg“, so Andrea Pauline Martin, stellvertretende Vorsitzende der Joachim Herz Stiftung.

SACHSEN

12 JAHRE GANZTAGSANGEBOTE AN SÄCHSISCHEN SCHULEN

Kultusministerin Brunhild Kurth hat heute auf der Fachtagung „12 Jahre Schule mit Ganztagsangeboten in Sachsen“ die Bedeutung der Ganztagsangebote (GTA) hervorgehoben.

„Ganztagsangebote sind ein wichtiger Schlüssel für ein erfolgreiches Bildungssystem. Die ganztägige individuelle Förderung trägt zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler bei. Sie unterstützt den Ausbau von Stärken und hilft, Defizite abzubauen“, so Kurth. Die Ministerin unterstrich zugleich, dass Ganztagsangebote noch stärker als bisher dazu genutzt werden sollten, die Schulen mit externen Partnern zu vernetzen. „Aus

der wissenschaftlichen Begleitung wissen wir, dass Schüler sportliche Aktivitäten im Rahmen von Ganztagsangeboten schätzen. Schulen sollten deshalb die Zusammenarbeit mit Sportvereinen intensivieren“, so die Kultusministerin.

In Sachsen wurde in den vergangenen zwölf Jahren an den Schulen ein fast flächendeckendes Netz an Ganztagsangeboten aufgebaut. Während 2005 nur 172 Schulen so ein Angebot machten, sind es heute bereits 1.300 Schulen. So können aktuell 298.000 Schüler davon profitieren. Mit Blick auf den kommenden Doppelhaushalt zeigte sich Kurth erfreut darüber, dass sich die Koalitionsfraktionen im Sächsischen Landtag darauf verständigt haben, die Förderung von Ganztagsangeboten aufzustocken.

„In Zukunft werden wir weiter in den Ausbau der Qualität investieren. Durch die Vereinfachung des Fördermittelverfahrens vor drei Jahren haben wir den Weg dafür geblendet, dass die Schulen mehr Zeit für Qualität statt für Bürokratie aufwenden können.“ Die Ministerin betonte zudem, dass der Erfolg der Ganztagsangebote an sächsischen Schulen durch die hohe Zustimmung der Eltern getragen wird. „Die Eltern befürworten unsere überwiegend freiwilligen Ganztagesangebote und ziehen mit den Lehrern an einem

Strang“, sagte Kurth, die auf die Umfrageergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der TU Dresden verwies. Entsprechend der Umfrage seien 90 Prozent der Eltern mit Quantität und Qualität der Ganztagsangebote an allgemeinbildenden Schulen zufrieden. Auch nach der Auffassung von Schulleitern würden Ganztagsangebote das Schulklima verbessern und Schulentwicklungsprozesse intensiver vorantreiben. Der Aufbau und die Entwicklung der Ganztagsangebote werden in Sachsen seit 2006 vom Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Hans Gängler (TU Dresden) wissenschaftlich begleitet.

Die Ganztagsangebote an den Schulen sind vielfältig und reichen von der Förderung sowohl leistungsschwacher als auch leistungsstarker Schüler über Angebote zur Stärkung der sozialen Kompetenzen bis hin zu Arbeitsgemeinschaften, in denen besondere Talente und Fähigkeiten von Schülern unterstützt werden, z. B. beim Schach- und Theaterspielen, Kochen, Tanzen, Fußball, Sprachen lernen und wissenschaftlichen Experimentieren.

Anzeige

Messe Stuttgart
Mitten im Markt



mehr WISSEN können



Innovative Angebote und Unterrichtsmethoden, neue Konzepte und Modelle für die pädagogische Arbeit an Schulen und Hochschulen: Informieren Sie sich in Vorträgen und Workshops, tauschen Sie Erfahrungen aus, knüpfen Sie Kontakte!

Willkommen bei der didacta – der weltweit größten Bildungsmesse!
www.didacta.de | #didacta17

14.–18. Februar 2017
Messe Stuttgart

didacta
die Bildungsmesse

Vom Kooperationsverbot zum Kooperationsgebot! Der DigitalPakt#D" von Bundesministerin Johanna Wanka ist der erste Schritt auf dem richtigen Weg

Publikation des BER vom 18. Oktober 2016



Die Chancen der „Digitalen Bildung“ nutzen

Der Bundeselternrat ist sich sicher, dass eine bundesweite Bildungsstrategie vonnöten ist, die eine ausreichende Finanzierung des Bildungssystems im Bereich der Schulen gewährleistet. Gerade was das Thema „Digitale Bildung“ anbelangt, bedarf es einer langfristigen Strategie, die gut zwischen dem Bund, den Ländern und den Kommunen abgestimmt wird.

Der Bundeselternrat fordert Bund, Länder und Kommunen auf, gemeinsam die Verantwortung dafür zu übernehmen, dass Bildung und Ausbildung in ganz Deutschland vergleichbar ist.“ Mit diesen Worten endet die Presseerklärung des Bundeselternrats zum Thema: „Vom Kooperationsverbot zum Kooperationsgebot!“ aus dem Jahr 2012. Allein in diesem Jahr hat der Bundeselternrat mit den Themen „Schul(um)bau zwischen Sanierungsstau und zeitgemäßer Pädagogik“ und „Bildungsförderung zwischen Investitionsstau und Schuldenbremse – Woher nehmen wir das Geld?“ weiter auf den grundlegenden Notstand in der Bildungsförderung hingewiesen. Mit der „Digitalen Bildung“ steht nun neben dem Sanierungsstau, dem demografischen Wandel, der Umsetzung der Inklusion und der Beschulung von Flüchtenden die nächste große Herausforderung für unser Bildungssystem vor der Tür.

Der Pressesprecher Wolfgang Pabel erklärt hierzu: „Umso mehr sind wir Eltern erfreut, dass sich nun endlich auch der Bund wieder in der Pflicht sieht, mit dem **DigitalPakt#D** unsere Schulen mit ausreichenden Ressourcen auszustatten. Unabhängig vom Kooperationsverbot, das im Rahmen der Föderalismusreform 2006 eingeführt und vom Bundeselternrat immer kritisiert wurde, werden nun endlich Finanzierungswegs aufgezeigt, die auch dem Bund die finanzielle Unterstützung unserer Schulen ermöglichen. Es bleibt aber anzumerken, dass der **DigitalPakt#D** nur ein erster Schritt in die richtige Richtung sein kann.“

Laut aktueller Studien von Dr. Dieter Dohmen vom FIBS und Dr. Roman Jaich vom IfBM liegt allein der zusätzliche Investitionsbedarf inklusive der „Digitalen Bildung“ im Bereich der Schulen für die nächsten 10 Jahre bei ca. 500 Milliarden EUR. Hier reichen also temporäre Maßnahmen und die Aufhebung des Kooperationsverbots bei weitem nicht aus.

Der Pressesprecher des Bundeselternrats ergänzt: „Wir brauchen eine bundesweite Bildungsstrategie, die über die anstehende Neugestaltung des Bund-Länder-Finanzausgleichs hinaus Konzepte entwickelt, die eine ausreichende Finanzierung unseres Bildungssystems im Bereich der Schulen sicherstellen. Die aktuelle Haushaltssteuerung und der angesetzte Finanzbedarf werden dem nachhaltigen Stellenwert der Bildung für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft jedenfalls nicht gerecht. So erwarten wir gerade im Bereich der „Digitalen Bildung“ eine langfristige Strategie, die gut zwischen dem Bund, den Ländern und den Kommunen abgestimmt wird. Das gilt für die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen ebenso wie für die pädagogischen Anforderungen, die mit dieser neuen Lernform untrennbar verbunden sind. Gerade mit der Digitalisierung sind vielfältige Formen des individualisierten Lernens vorstellbar. Hier könnte ein wichtiger Schwerpunkt gesetzt werden. Die „Digitale Bildung“ ist eine große Chance zur individuellen Förderung aller Schülerinnen und Schüler, unabhängig von der Schulform und des jeweils bevorzugten Bildungssystems.“

Teamarbeit an Schule: Belastung und Entlastung zugleich

Die Auftaktveranstaltung der diesjährigen Sommer-Uni der
Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen

Viele Herausforderungen in Schulen sind im Team besser zu meistern. Das gilt für die Integration von Flüchtlingskindern ebenso wie für die Inklusion. Aber auch die eigene Motivation und Gesundheit werden durch Teamarbeit gestärkt. Lehrer werden deshalb immer mehr dazu aufgerufen, nicht als Einzelkämpfer zu agieren, sondern im Kollegium zusammenzuarbeiten. Doch zwischen Wunsch und Realität klaffen oft noch große Lücken.

Quelle: Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen

TEAMARBEIT STEIGERT DIE SCHULQUALITÄT

Wie Lehrer sinnvoll im Team zusammenarbeiten – auch wenn die Zeit knapp, der Widerstand einiger Kollegen groß und die Rahmenbedingungen schwierig sind –, darüber diskutierten in Berlin Lehrer, Rektoren und Wissenschaftler auf der öffentlichen Auftaktveranstaltung der diesjährigen Sommer-Uni der Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen.

„Teamarbeit ist die Voraussetzung für erfolgreiche Innovationen in der Schulentwicklung und für eine gute Schulqualität“, sagte Martin Rothland, Erziehungswissenschaftler an der Universität Siegen, in seinem Einführungsvortrag. Er erforscht empirisch, wie Lehrer kollegial zusammenarbeiten. Die Unterrichtsqualität steige, wenn Lehrkräfte ihre Kompetenzen bündeln, so Rothland. Wer von der Teamarbeit auch eine messbare Verbesserung der Schülerleistungen erwartet, der wird enttäuscht. „Das überrascht aber nicht“, erklärte der Forscher, „denn der Übertragungsweg von der Zusammenarbeit der Lehrer bis zum individuellen Lernerfolg der Schüler ist einfach zu lang, um hier einen eindeutigen Zusammenhang nachweisen zu können.“ Unbestritten sei aber, dass Teamarbeit relevant sei für das Lernergebnis der Schüler. Außerdem stärke sie die Lehrergesundheit und helfe so, dem Burn-out vorzubeugen.

TÜREN ÖFFNEN, BARRIEREN LOSLASSEN

Dennoch bestimme das Prinzip „Türen zu und jeder für sich“ nach wie vor den Alltag in vielen Schulen. Selbst unter Lehramtsstudien-

ten gebe es viele, die nach der Devise arbeiten möchten: „In meinen Unterricht redet mir niemand hinein“. Rund ein Drittel der Lehrer und auch der Studenten arbeite lieber autonom als im Team. Dabei gelte: Je höher die Bildungsstufe, desto ausgeprägter ist das individuelle Arbeiten. Rothland spitzte zu: „Bei männlichen Lehrern an Gymnasien ist die Neigung zur Teamarbeit am geringsten.“

Dabei zeige die Empirie, dass Teamarbeit oft ganz unterschiedlich interpretiert werde: Für viele bedeute sie vor allem den Austausch von Unterrichtsmaterialien. Intensivere Kooperationen wie etwa die gemeinsame Planung von Unterrichtseinheiten seien hingegen seltener. Und die „Königsklasse“ der Teamarbeit, die Kokonstruktion und damit ein über weite Strecken gemeinsam gestalteter Prozess von der Planung bis zur Umsetzung, sei noch rarer besetzt, so Rothland.

Auch unter den Zuhörern in dem trotz Sommerferien gut gefüllten Hörsaal war die Bandbreite der Erfahrungen groß: Während klar bekräftigt wurde, dass man mit Heterogenität und Inklusion nur im Team erfolgreich umgehen könne, kam auch der Frust darüber zum Ausdruck, dass systematische Ansätze zu mehr Lehrerkоoperation ersticken werden, weil es noch nicht einmal genug personelle Kapazitäten gibt, um den regulären Unterricht zu sichern. Auch die Barrieren in manchen Lehrerköpfen, loszulassen, Kompetenzen abzugeben, zu teilen und nicht alles alleine machen zu wollen, seien mitunter ein Problem.

DEN SCHÜLERN EIN VORBILD SEIN

Daniela Körber, langjährige Schulrektorin und heute Schulrätin in Solingen, kennt die praktischen Hürden. Sie ermuntert dazu, die Spielräume, die es trotzdem gibt, auch auszureißen. „Denn wir brauchen die Impulse aus dem Team für die Schulentwicklung und für die Lehrergesundheit.“ Da die Fähigkeit zur Teamarbeit auch von den Kindern und Jugendlichen gefordert werde, bräuchten sie dafür Vorbilder: ihre Lehrer. Körber hat in ihrer Zeit als Schulleiterin verschiedene Formen der Teamarbeit etabliert und dabei die Erfahrung gemacht: „Die Kollegen wollten danach nicht mehr zur alten Arbeitsweise zurück.“

Michael Lämmerhirt, geschäftsführender Leiter des Arbeitsbereichs Bildungsmanagement an der Universität Halle, denkt ähnlich: „Es gibt eigentlich keine Strukturen in Schulen, die Teamarbeit verhindern.“ Innovativen Köpfen in den Schulleitungen gelinge es immer wieder, trotz Geld- und Personalknappheit gute Bedingungen für erfolgreiche Teamarbeit zu schaffen. „Die kann man aber nicht von oben anordnen – sie muss auch von unten wachsen.“

Wolf Rüdiger Feldmann, im Beirat der Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen, räumte mit der Wunschvorstellung auf, dass Teamarbeit den Lehreralltag dauerhaft entlasten könne: „Kooperation bedeutet nicht weniger Arbeit, auch langfristig nicht.“ Aber: „Sie führt zu mehr Arbeits- und Lebenszufriedenheit, weil sie motiviert und bessere Lehrergebnisse bringt.“ Dafür brauche es das Engagement und den Mut, mit Innovationen die Grenzen zu testen – und dafür auch mal einen Rüffel der Schulaufsicht zu riskieren.

Auf dem Weg zum Teamspieler

Eine neue Studie gibt die Richtung vor

Teamarbeit gilt als Kernelement einer modernen Arbeitswelt. Wie eng Lehrer kooperieren, was ihnen das bringt und woran es noch fehlt, hat eine aktuelle Studie untersucht.

Quelle: Bertelsmann Stiftung • Foto: Fotolia

Kollegiale Zusammenarbeit steigert auch die Motivation



ERFOLGSFAKTOR TEAMARBEIT

Kooperation prägt bereits heute den Alltag der Lehrer, beschränkt sich aber vor allem auf den Austausch über Materialien und Schüler. Wenig verbreitet sind hingegen Unterricht im Team oder Hospitationen. Besonders intensiv ist die Zusammenarbeit in Schulen mit Inklusionsangebot und in gebundenen Ganztagschulen. Das zeigt eine Studie, die Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung am Donnerstag veröffentlichten. Die Studienautoren und Bildungsforscher Dirk Richter (Bergische Universität Wuppertal) und Hans Anand Pant (Humboldt-Universität zu Berlin, Deutsche Schulakademie) sehen in einer stärkeren Teamarbeit zwischen Lehrkräften einen Erfolgsfaktor für gute Schulen,

der gerade angesichts wachsender Vielfalt in den Klassen an Bedeutung gewinnt.

Rund fünf von durchschnittlich 43 Stunden Wochenarbeitszeit wenden Lehrer nach eigenen Angaben für Kooperationen mit Kollegen, anderen pädagogischen Fachkräften sowie Eltern und außerschulischen Partnern auf. Im Vordergrund stehen dabei der Austausch über Unterrichtsmaterialien und Schüler (82 Prozent) und die Arbeitsteilung unter Kollegen (77 Prozent). Weniger verbreitet sind komplexere Formen der Zusammenarbeit, beispielsweise in fachbezogenen Teams (50 Prozent). Weniger als ein Viertel der Lehrer unterrichtet häufiger auch im Team (23 Prozent), nur jeder zehnte Lehrer hospitiert häufiger im Unterricht anderer Lehrer (9 Prozent). Die Zusammenarbeit mit Kollegen erachten 97 Prozent der

Lehrer als wichtig, für 87 Prozent lohnt sich der damit verbundene Aufwand. Das geht aus der repräsentativen Befragung von über 1.000 Lehrkräften in Deutschland durch ifratest dimap hervor, die der Studie zugrunde liegt.

TEAMARBEIT UND BEGEISTERUNG FÜR DEN BERUF GEHEN HAND IN HAND

Die Umfrage zeigt auch: Die meisten Lehrer mögen ihren Beruf. 80 Prozent bezeichnen sich als hoch motiviert, 76 Prozent sind sehr zufrieden in ihrem Job. Nur 6 Prozent klagen über große Erschöpfung, lediglich 2 Prozent haben starke Zweifel an der eigenen Kompetenz. Besonders positiv äußern sich diejenigen Lehrer, die eng mit Kollegen zusammenarbeiten.

Diese Zusammenarbeit ist allerdings teilweise nicht so intensiv wie in anderen Ländern. In Deutschland unterstützen sich zwar mehr Lehrer gegenseitig mit Unterrichtsmaterialien als im OECD-Mittelwert (62 zu 46 Prozent). Geht es jedoch um Diskussionen über die Lernentwicklung von Schülern (50 zu 62 Prozent) oder gemeinsame Bewertungsstandards (33 zu 41 Prozent), fällt Deutschland hinter dem internationalen Durchschnitt zurück.

WENIG EINBLICK IN UNTERRICHT VON KOLLEGEN

Je komplexer die Zusammenarbeit, desto weniger Lehrer beteiligen sich daran. So geben nur 50 Prozent der Lehrer an, in ihrer Schule gemeinsam mit Kollegen Unterrichtskonzepte oder Strategien zur Bewältigung beruflicher Probleme zu entwickeln. Besonders schwach ausgeprägt ist die Feedback-Kultur innerhalb des Lehrerkollegiums. „Ein Großteil der Lehrkräfte in Deutschland erhält keine oder nur sehr wenige Einblicke in den Unterricht anderer Kollegen“, folgern die Studienautoren. Im Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern sieht es schon anders aus: Immerhin mehr als jeder zweite Lehrer gibt seinen Schülern regelmäßig Rückmeldung über deren Lernentwicklung (53 Prozent). Die Meinungen der Schüler zum Unterricht hingegen fragt nur rund jeder dritte Lehrer (32 Prozent) regelmäßig ab.

Besonders verbreitet und intensiv ist die Zusammenarbeit der Lehrer an gebundenen Ganztagschulen sowie an nicht-gymnasialen Schulformen. Außerdem zeigt die Studie, dass auch Inklusion ein wichtiger Treiber für Kooperation ist: Je höher der Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, desto häufiger und intensiver arbeiten Lehrer auch konzeptionell zusammen.

Als wichtigste Voraussetzung für eine enge und intensive Teamarbeit benennt die Studie die Unterstützung durch die Schulleitung, fest installierte Teamarbeitszeiten, gemeinsame Anwesenheit in der Schule auch außerhalb des Unterrichts und feste Strukturen für jahrgangssinterne und -übergreifende sowie fachbezogene und -übergreifende Abstimmungen. Die Bertelsmann Stiftung, die Robert Bosch Stiftung, die Stiftung Mercator und die Deutsche Telekom Stiftung empfehlen, die Kooperationsmöglichkeiten für alle, die in Schule zusammenarbeiten, zu verbessern. Die Studie zeige, dass eine intensive Kooperation von Lehrern nicht nur mit deren Kompetenzaufbau, höherer Berufszufriedenheit und besserer Gesundheit einhergehe. Teamarbeit im Lehrerkollegium – unter Einbezug anderer Professionen wie Sozialarbeiter und Schulpsychologen – sei ein Schlüssel dafür, mit der wachsenden Vielfalt in den Schulklassen umzugehen und Schüler besser individuell fördern zu können.



Navigation Kulturelle Bildung

**SIE MÖCHTEN MEHR KULTURELLE
BILDUNG IN IHREN SCHULALLTAG
INTEGRIEREN – ABER WIE?!**

Finden Sie

- kompetente Kooperationspartner*innen
- innovative Projektideen
- die passenden Fördermittel

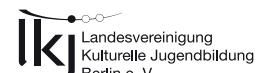
auf www.kubinaut.de, der Community-Plattform für die Berliner Kulturelle Bildung!

Mit knapp 500 Institutionen- und Personenprofilen sowie über 900 Projekten aus dem Bereich der Kulturellen Bildung in Berlin bietet *Kubinaut – Navigation Kulturelle Bildung* einen Pool an Inspiration und Kontakten zu potenziellen Projektpartner*innen sowie Informationen zu Finanzierungsfragen, Fortbildungsangeboten und aktuellen Diskursen.

Entdecken Sie die Vielfalt Kultureller Bildung auf

www.kubinaut.de

Ein Kooperationsprojekt von



Gefördert von



Teamentwicklung im Kollegium: Gemeinsam zum „wir“

Von multiprofessionellen Teams profitieren
Schule und Schülerschaft

Andrea Stickel von bildungsklick.de führte ein Interview mit dem Diplom-Sozialpädagogen Dennis Blauert, der vor allem im Bereich schulische Gewaltprävention arbeitet. Blauert ist überzeugt, dass eine gelungene Teamentwicklung eine enorme Arbeitserleichterung verschafft und noch dazu Spaß an der Arbeit bringt. Der Referent der SchiLf Akademie erklärt, wie sich multiprofessionelle Teams aufbauen lassen und wie Schule und Schülerschaft profitieren.

Quelle: SchiLf Akademie

Sie beraten Schulen unter anderem zu dem Aspekt der Teamentwicklung. Was beobachten Sie in der Praxis – herrscht in den Teams ein überwiegend kollegialer Umgang?

Ich sehe an den Schulen große Unterschiede im Umgang miteinander. Häufig wird mir das als Gast schnell deutlich, welches Klima im Team herrscht. Werde ich freundlich empfangen und wird auf mich eingegangen, so sind dies Hinweise für ein gutes Miteinander. Ebenso verrät das Setting im Lehrerzimmer einiges über das Team. Ich beobachte, ob die Tische zusammenstehen oder auseinandergerückt sind. Nach meiner Erfahrung hängt aber der Zusammenschnitt des Kollegiums weder mit seiner Größe, noch mit dem Schultyp oder dem Standort zusammen.

Konnten Sie in den vergangen zehn Jahren Veränderungen in den Teams beobachten?

Die Kollegien stoßen auf neue Rahmenbedingungen, da sich die Schulen nach außen öffnen. Heute arbeiten an Schulen multiprofessionelle Teams, zu denen neben den Lehrkräften selbst auch die Schulsozialarbeit, Erzieherinnen und Erzieher der Nachmittagsangebote oder externe Teammitglieder von Beratungsstellen oder dem Jugendamt zählen. Entscheidend ist, dass die Schulen die neuen Chancen solcher gemischten Teams erkennen und nutzen. Hier kommt viel neues Fachwissen an die Schulen – und viele neue Ideen.

Bei so vielen Beteiligten stellt es eine gewisse Herausforderung dar, die Teamentwicklung

zu fördern. Warum sollte ich als Schulleitung trotzdem dieses Thema annehmen?

Wenn eine Schule eine so umfassende Expertise im Haus hat, sollte sie auch die Potenziale ausschöpfen. Dazu ist es wichtig, dass sich die Beteiligten als Team wahrnehmen. Eine gelungene Teamentwicklung verschafft eine enorme Arbeitserleichterung und noch dazu Spaß an der Arbeit.

Und was gilt es, dabei zu beachten?

Voraussetzung ist, dass ein paar wichtige Punkte erfüllt sind. Die Teammitglieder müssen offen miteinander sprechen können und es muss möglich sein, Fehler anzusprechen oder sich Hilfe zu holen.

Was passiert, wenn ich als Schulleitung das Thema an meiner Schule verpasse?

Ich laufe Gefahr, dass in meinem Team Ressourcen ungenutzt bleiben. Zudem gehe ich ein Risiko ein, dass meine Kolleginnen und Kollegen unzufrieden sind und gefährde damit auch ihre Gesundheit.

Wie arbeiten multiprofessionelle Teams optimal zusammen? Welche Erfolgsfaktoren gilt es bei der Teamentwicklung zu berücksichtigen? Zunächst müssen alle Beteiligten ein Wir-Verständnis entwickeln – das gilt sowohl für externe als auch interne Teammitglieder. Wenn sich eine Schule etwa Fachleute zum Thema Gewaltprävention ins Haus holt, ist es wichtig, sie in das Klassenteam zu involvieren. Gleichzeitig muss ich aber auch die Klassenleitung

in das Präventionsprogramm einbinden. Den Rahmen dafür muss die Schulleitung schaffen, indem sie der Klassenleitung ermöglicht, an dem Programm teilzunehmen und sie nicht anderweitig einplant. Zusammengefasst geht es hierbei um die Wertschätzung aller Beteiligten – etwa auch der Elternvertretung – und um zeitliche Ressourcen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass ich die Teamentwicklung als Prozess begreife, der nie abgeschlossen ist. Es gilt, dieses Thema kontinuierlich fortzuführen.

Welche Methoden und Instrumente tragen zu einer gelungenen Teamentwicklung bei?

Wichtig sind etwa Teamtage – besonders wenn ich viele neue Gesichter im Haus habe. Dabei macht es Sinn, dass eine externe Person diesen Tag moderiert, da sie unter anderem Stimmungen offen ansprechen kann, ohne dass sich jemand kritisiert fühlt.

Das Kollegium tauscht sich in diesem Rahmen darüber aus, wie es die Schule begreift. Diese Arbeit kann durchaus Spaß machen und sehr kreativ sein. Etwa, indem Kleingruppen Wahlplakate für ihre Schule entwerfen. Anhand dieser Arbeitsergebnisse kann dann ein Austausch stattfinden über Werte, die an der Schule gelebt werden sollen und ein Konsens gefunden werden.

Was gilt es zu beachten, dass die Energie eines solchen Tages nicht verpufft?

Ein Teamtag funktioniert nicht ohne das gesamte Team. Optimal ist es, ihn alle ein bis zwei Jahre mit dem gleichen Moderator oder der gleichen Moderatorin zu wiederholen und auf bereits erarbeitete Ergebnisse aufzubauen. Die SchiLf Akademie bietet solche pädagogische Studientage unter meiner Leitung an, die als Basisvoraussetzung für die Etablierung und Weiterentwicklung von Teamstrukturen in Schulen gelten.

ÜBER DIE SCHILF AKADEMIE

Die SchiLf Akademie bietet direkte Lösungen und individuelle Beratung für den Schulalltag. Fachlich fundiert richten sich die Angebote an den konkreten Anforderungen der jeweiligen Schule aus und berücksichtigen dabei die Dynamik des gesamten Kollegiums. Gemeinsam mit einem Beirat aus schulerfahrenen Fachleuten – Lehrern und Schulleitern, Wissenschaftlern und Seminarleitern – bietet die Akademie ein praxisorientiertes Weiterbildungsprogramm. Die erfahrenen Referenten – allesamt Praktiker – wissen genau, wovon sie sprechen und schneiden ihr Fortbildungsangebot gezielt auf die jeweilige individuelle Situation zu.

Kooperation: Maxime pädagogischen Handelns

Perspektiven, Prinzipien, Gelingensbedingungen



In der Zusammenheit geht schnell ein Licht auf

Kooperation ist zu verstehen als eine intentionale und kommunikative Form der Zusammenarbeit, die Vertrauen und ein gewisses Maß an Autonomie voraussetzt und der ein gemeinsames Ziel oder eine gemeinsame Aufgabe zugrunde liegt (Spieß, 2004). Verschiedene Kooperationsformen wie die innerhalb der Einzelschule, in Schulnetzwerken, in Bildungsregionen/Bildungslandschaften sowie System Leadership lassen Kooperation in unterschiedlichen Ausprägungen lebendig werden (Huber, 2014; Huber, Kilic, Schwander & Wolfgramm, 2014). Was sind Hemmnisse und was sind Gelingensbedingungen für die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit?

Autor: Prof. Dr. Stephan Huber • Fotos: Fotolia

KOOPERATION: HAUPTPRINZIP VON FÜHRUNGSHANDELN

Heinz Rosenbusch, Nestor der deutschen Schulleitungsforschung, beschreibt Kooperation als Hauptprinzip von Führungshandeln: Aufgrund der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule ist Kooperation angemessene Handlungs rationalität, was eine innere Bereitschaft und Motivation zur Mitgestaltung der Einzelschule bei dem Kollegium und den Schülern angeht. Kooperation hat in der Organisation Schule aber nicht nur einen instrumentellen Wert als Mittel für eine günstige Zielerreichung, sondern ist selbst dezidiertes Bildungs- und Erziehungsziel.

Durch Kooperation, Transparenz und Mitverantwortung werden Lehrkräfte stärker in das Geschehen der Schule einbezogen. Sie identifizieren sich mit den Zielen ihrer Schule und betrachten sich quasi als Miteigentümer gewonnener Einsichten, Vorhaben, Erkenntnisse und Ergebnisse. Problematisch allerdings ist es, wenn das Prinzip der Kooperation missverstanden wird und zu „Gruppendruck“ bzw. kritikloser Konformität (Fullan 1999) führt. Rosenbusch nennt dies „soziale Verklumpung“, wenn die Aktivitäten der Gruppe primär nach innen gerichtet sind und Initiativen von außen als Störung empfunden werden, man also z. B. gemeinsam Reformen blockiert und sich selbstzufrieden zusammenschließt (Rosenbusch 2013, S. 94).

In einer kooperativen Führung schließlich werden eine organisationale und eine kooperative Perspektive zusammengebracht. Konsequent weitergeführt würde dies in eine breite Verteilung von Führungsverantwortlichkeit münden, also in eine schulinterne „community of leaders“ (vgl. Grace, 1995). Diesen Schritt gehen zum Beispiel auch Jackson und West (1999) in ihrer Darstellung von „Post-Transformational Leadership“: Soll Schule eine lernende Organisation werden, impliziert dies die aktive, mitbestimmende und mitarbeitende Beteiligung aller (vgl. auch „Distributed Leadership“). Die „alte“ Trennung zwischen den Positionen von Lehrenden einerseits und Lernenden andererseits lässt sich dann genauso wenig aufrechterhalten wie die zwischen „leaders“ und „followers“. „Leadership“ ist nicht mehr statisch an den hierarchischen Status einer einzelnen Person gebunden, sondern beteiligt möglichst viele aus dem Kollegium partnerschaftlich in unterschiedlichen Aufgabenbereichen. Dazu gehört auch, die Schüler aktiv an Leitungsaufgaben partizipieren zu lassen.

Das Abgeben von Verantwortung geschieht um einer echten Demokratisierung der Schulen willen. Kooperation beziehungsweise „kooperative Führung“ ist daher nicht nur ein Führungsstil, sondern entspricht als Führungskonzeption einer Grundhaltung. Dies hat insgesamt entscheidende Konsequenzen für das Handeln der Lehrkräfte und für Schulleitungshandeln und muss auch Folgen haben für die Qualifizierung der in der Schule Arbeitenden, und zwar nicht nur für die Rekrutierung und Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal, sondern auch für die Lehrerausbildung: Studierende müssen auch für die Arbeit in einer Organisation ausgebildet werden.

ZENTRALE GELINGENSBEDINGUNGEN VON KOOPERATION

Huber (2011) und Huber et al. (2009) extrahierten aus einer Reihe von Studien Gelingensbedingungen zu Kooperation, Netzwerken, Bildungslandschaften. Diese werden zur Übersicht drei Bereichen zugeordnet, und zwar dem institutionellen, dem personellen und dem umfassenderen organisationskulturellen Bereich (Huber & Ahlgrimm, 2008):

DER INSTITUTIONELLE BEREICH

Der institutionelle Bereich umfasst z.B. formale Organisationsstrukturen und Prozessabläufe, organisatorische Rahmenbedingungen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Akteure. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- ▷ die Beteiligung des Kollegiums an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen, ein Führungsstil der Schulleitung, der dies aktiv anstrebt,
- ▷ das Vorhandensein (oder die Bildung) von Teamstrukturen im Lehrerkollegium, zum Beispiel Klassenteams (die gemeinsam für die Erziehungsarbeit in einer Klasse verantwortlich sind), Jahrgangsteams (bestehend aus Lehrkräften von Parallelklassen), Arbeitskreisen für die Projekte der Schulentwicklung etc.),
- ▷ ein „echtes Thema“, ein sinnvoller Anlass, der die Notwendigkeit und Zweckhaftigkeit der Zusammenarbeit erkennen lässt, eine konkrete, von allen Beteiligten akzeptierte Aufgabe, an deren erfolgreicher Bewältigung alle Beteiligten interessiert sind,
- ▷ ein erkennbarer Nutzen der Zusammenarbeit für alle Beteiligten,
- ▷ gemeinsam getragene Zielvorstellungen,
- ▷ Zielklarheit mit Transparenz,
- ▷ „Freiwilligkeit“,
- ▷ die Übertragung einer gemeinsamen Verantwortlichkeit für das Gelingen der Zusammenarbeitsprozesse und für das Ergebnis,
- ▷ Anerkennung und Bewahrung der Autonomie des Einzelnen,
- ▷ Verbindlichkeit, klare Regeln der Zusammenarbeit,
- ▷ gemeinsame Zeitfenster,
- ▷ geeignete Räumlichkeiten,
- ▷ „Freiräume“, auch im übertragenen Sinn,
- ▷ Ausstattung, Ressourcen (z. B. geeignetes Mobiliar, Arbeitsmaterial, EDV-Technik),

- ▷ interne Unterstützung (etwa durch die Schulleitung), gegebenenfalls auch externe Beratung,
- ▷ Transparenz der Vorgehensweise (dazu gehört auch Aufgabenklarheit bzw. eine klare Rollenaufteilung, die von der zusammenarbeitenden Gruppe getragen wird),
- ▷ eine gerechte Arbeitsaufteilung innerhalb der zusammenarbeitenden Gruppe,
- ▷ Rückkopplung aller Partner bei der Erreichung von Teilzielen bzw. dem Endziel,
- ▷ regelmäßiges Feedback,
- ▷ eine durchdachte Ergebnissicherung,
- ▷ die Möglichkeit zur Präsentation von Ergebnissen,
- ▷ Würdigung und Anerkennung,
- ▷ Entlastung an anderer Stelle.

DER PERSONELLE BEREICH

Der personelle Bereich umfasst z. B. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und (Wert-)Haltungen sowie Lebensumstände und (berufs-)biografische Hintergründe (auch Erfahrungen) der Akteure. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- ▷ inhaltliche Kompetenzen (für das Thema der Zusammenarbeit),
- ▷ kommunikative und soziale Kompetenzen mit den dazugehörigen Fähigkeiten/Fertigkeiten und Einstellungen/Haltungen (z. B. die Kompetenz, Feedback zu geben und anzunehmen, Kritik konstruktiv zu formulieren und auch selbst zu akzeptieren, aber auch das Verfügen über Kooperationstechniken, Prozess- und Moderationskompetenzen etc.),
- ▷ die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Rolle,
- ▷ die Bereitschaft zur Vereinbarung von Regeln und Ritualen,
- ▷ das Erleben von Zufriedenheit, Effektivität und Effizienz durch konkrete Ergebnisse,
- ▷ positive Einstellungen, Mut und Kreativität sowie die Bereitschaft, anderen zu vertrauen,
- ▷ Initiative,
- ▷ ein grundsätzliches Interesse an Austausch und Verbesserungsmöglichkeiten,
- ▷ eine grundsätzliche Haltung der Anerkennung und des Respekts



Austausch führt
zu Reflexion

gegenüber den Kollegen,

- ▷ Selbstdisziplin (z.B. im eigenen Zeitmanagement, im Einhalten von Vereinbarungen, auch von Gesprächsregeln) und Verlässlichkeit.

DER ORGANISATIONSKULTURELLE BEREICH

Zum organisationskulturellen Bereich gehören zudem alle Aspekte der Organisationskultur bzw. des Organisationsklimas, der kollektive Erfahrungen, Normen, Werte und Verhaltenskodizes einzelner Organisationen mit den ungeschriebenen Gesetzmäßigkeiten, den informellen Strukturen und Prozessen. Als Gelingensbedingungen können genannt werden:

- ▷ ein professionelles Rollenverständnis im Kollegium,
- ▷ ein Klima der Unterstützung statt der Konkurrenz,
- ▷ eine solide Kritik- und Fehlerkultur sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten im Kollegium,
- ▷ eine Führungskultur der Schatzsuche statt der Fehlerfahndung,
- ▷ gemeinsam getragene grundsätzliche Wert- und Zielvorstellungen über die Art kollegialer Arbeit,
- ▷ eine konstruktive Kultur der Kollegialität mit Respekt, Anerkennung und Vertrauen (gegenseitige Akzeptanz und Toleranz),
- ▷ ein Klima der Offenheit für Innovationen und der Veränderungsbereitschaft.

MACHBARKEIT BEACHTEN

Eine große Rolle für das Gelingen von Kooperationen generell spielen Aspekte der Machbarkeit. Diese Fragen lassen sich komprimieren auf vier Aspekte (Huber, 2009; 2011a, b), die einen Zusammenhang bilden. Zu ihnen gehören zum einen Fragen des »Könnens«, der Kompetenzen, also das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten (fachliche, methodische, kommunikative etc.). Ein zweiter Aspekt ist das »Wollen«, also die Motivation (wozu auch Haltungen und Einstellungen gehören). Einen dritten könnte man mit »müssen und dürfen« bezeichnen. Damit sind Entscheidungsbefugnisse gemeint, aber auch die (formale) Legitimation für das Handeln und Entscheiden und die (soziale) Akzeptanz bei den anderen Beteiligten. Ein vierter Aspekt beinhaltet die (zeitlichen, räumlichen, sachlichen, personellen) Ressourcen, die für die Arbeit nötig sind.

Argumentiert werden kann folgendermaßen: Wenn Akteure zwar motiviert sind zu kooperieren, jedoch aufgrund von Defiziten an fachlichen oder methodischen Kompetenzen nicht sinnvoll zusammenarbeiten können, dann werden die Bemühungen nicht erfolgreich sein. Wenn die Akteure hoch kompetent sind, aber nicht motiviert,

wird ebenfalls kein Erfolg eintreten, das ist offensichtlich. Wenn nun Akteure hoch motiviert und sehr kompetent für ihre Arbeit sind, ihnen aber die Legitimation für ihre Arbeit fehlt, etwa in Form von Entscheidungsfreiraumen, dann ist der Erfolg ebenfalls gefährdet. Gerade damit kämpfen Akteure an manchen Einrichtungen. Wenn ihnen nun aber sogar Entscheidungsfreiraume eingeräumt sind, sie aber sozial im Kollegium/Team nicht akzeptiert sind, können sie die Entscheidungsspielräume auch nicht gut ausschöpfen. Es spielen folglich Fragen der Akzeptanz und Legitimation genauso eine Rolle wie Fragen der Kompetenz und Motivation. Von hoher Relevanz sind darüber hinaus die Ressourcen. Wenn eine Akteursgruppe keine Zeitgefässe und keine räumliche Ausstattung für ihre gemeinsame Arbeit hat, kann die Arbeit kaum erfolgreich sein. Aber genauso kann man die Argumentation auch umdrehen: Wird argumentiert, es seien ausschließlich Fragen der Ressourcen entscheidend, muss dies verneint werden: Man kann eine Menge Ressourcen haben – wenn Kompetenzen, Motivation, Akzeptanz/Legitimation fehlen, ist die Frage des Arbeitserfolgs kritisch zu sehen.

Natürlich steht die Handlungs- und Organisationseinheit einer einzelnen Institution nicht im luftleeren Raum, sondern ist eingebettet in ein System, welches zusätzlich das Gelingen bzw. die Machbarkeit von Zusammenarbeit erleichtern oder erschweren kann.

ÜBERWINDEN VON HEMMENISSEN FÜR ZUSAMMENARBEIT

Als Gelingensbedingung lässt sich auch das Überwinden von Hemmnissen bezeichnen (u. a. Rosenbusch, 1990; Kansteiner-Schänzlin, 2002; Esslinger-Hinz, 2003; Huber, 2009; Huber, Hader-Popp & Ahlgrimm, 2009). Solche sind u.a. die zelluläre Einteilung in Klassen- und Lerngruppen bzw. ein eher enges Verständnis von Schule im Sinn von »ich und meine Klasse« und damit verbunden ein strukturell und oft auch mental bedingter »kooperationsabträglicher Lehrerindividualismus« (Rosenbusch, 1990). Das mag bedingt sein durch das Phänomen, das als »Autonomie-Paritäts-Muster« (Lortie, 1975; Altrichter & Posch, 1999) bekannt ist. Man könnte es mit dem Slogan zusammenfassen: „Wir sind alle gleich und damit darf keiner den anderen rein reden.“ Kritisiert werden mag auch eine mangelhafte Professionalisierung im Bereich Teamentwicklung und eine ungünstige Gestaltung bereits vorhandener Gremien (mit dem Ergebnis, dass die Arbeit als wenig effektiv und effizient erlebt wird). Aber zu den Hemmnissen gehören auch psychologische Barrieren, so etwa Furcht vor einer Störung des gewohnten Ablaufs, vor Ungewissheit, Unbestimmtheiten, Chaos.

Literatur:

- ▷ Altrichter, H. & Posch, P. (1999). *Wege zur Schulqualität: Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck: StudienVerlag.
- ▷ Esslinger-Hinz, I. (2003). *Kooperation ist nicht gleich Kooperation*. Schul-Management, 2, 14-17.
- ▷ Feiman, S., Nemser, S. & Floden, R. E. (1989). *The Culture of Teaching*. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 505-526). Chicago, USA: MacMillan Reference Books.
- ▷ Fullan, M. (1999). *Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalausgabe unter dem Titel: *Change Forces*. London 1993).
- ▷ Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management*. London: Falmer Press
- ▷ .Huber, S. G. & Ahlgrimm, F. (2008). *Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation*. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. S. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (81.10). München: Wolters Kluwer.
- ▷ Huber, S.G. (2009). *Spannungsfelder, Machbarkeit und Gelingensbedingungen von Steuergruppenarbeit*. In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 35-43). Köln: Link-Luchterhand.
- ▷ Huber, S. G., Hader-Popp, S. & Ahlgrimm, F. (2009). *Kooperation in der Schule*. In S. G. Huber, *Handbuch für Steuergruppen* (S. 211-239). Köln: Link-Luchterhand.
- ▷ Huber, S.G. (2011a). *Kooperative Bildungslandschaften: Überlegungen zur Entwicklung der Bildungssysteme auf Basis von fünf Fallstudien in der Schweiz-Basel-Stadt, Bern, Waadt, Zug, Zürich und eines internationalen Literatur-reviews*. Vortrag beim Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) vom 20.-22. Juni 2011, Basel, Schweiz.
- ▷ Huber, S.G. (2011b). *Kooperative Bildungslandschaften – Führung im und mit System*. Vortrag beim Schulleitungssymposium 2011, Zug, Schweiz.
- ▷ Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (Hrsg.) (2012). *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster u.a.: Waxmann.
- ▷ Huber, S.G., Ahlgrimm, F. & Hader-Popp, S. (2012). *Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Bildungseinrichtungen: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen*. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 323-372). Münster: Waxmann.
- ▷ Huber, S.G. (2014). *Kooperation in Bildungslandschaften: Aktuelle Diskussionsstränge*,

WEITERE GELINGENSBEDINGUNGEN

Lohmann und Minderop geben im Hinblick auf Kooperation in Netzwerken (2004, S. 192 ff.) Folgendes zu bedenken: »Gemeinsame Aktivitäten gleich zu Beginn der Netzwerkarbeit fördern nicht nur den Aufbau der Kommunikation, sondern helfen, die Netzwerkstruktur weiter zu knüpfen und zu pflegen« (ebd.). Dazu können vor allem gemeinsame schulübergreifende (und möglichst auch Schulverwaltungshierarchieebenen übergreifende) Fortbildungsangebote dienen, die dann Forum sind, geeignete zukünftige Netzwerkpartner zu finden. Am Ende einer solchen Fortbildungsveranstaltung sollten dann konkrete Vereinbarungen über die nächsten Schritte stehen.

Die Akteure sollten ihren Blick nicht mehr »nur« auf die Einzelschule richten, diese nicht mehr als »Einzelunternehmen« (ebd.) sehen, sondern als Teil einer gemeinsamen Entwicklungsrichtung. Die Chance dabei besteht darin, »quer zu den staatlichen Vorgaben, quer zur Schulaufsicht nach Wegen, Konzepten und Handlungsmöglichkeiten« (ebd.) zu suchen, gemeinsame Erfahrungen auszutauschen und Lösungen für Probleme zu erarbeiten.

Netzwerkarbeit bedeutet Investition in Beziehungen. Deshalb legen die Netzwerkpartner (Schulen, Unterstützer, Begleiter von Schulbehörden und Ministerium) gemeinsam ihre Kooperations- und Arbeitsfelder fest und verständigen sich auf Leitgedanken. Der Aufbau von Netzwerkarbeit ist Sozialmanagement. Es lebt von ehrlicher Kommunikation und Feedback-Kultur. Die Schulpartner verständigen sich deshalb darauf, dass sie die Umsetzung ihrer Entwicklungsarbeit und ihres Schulprogramms untereinander offenlegen und mithilfe eines Logbuches dokumentieren. Netzwerke sind Lerngemeinschaften. Unmittelbarer Austausch braucht rasche Kommunikationswege: Die intelligente Nutzung der neuen Medien erleichtert die Verständigung über gemeinsame Lösungen und gestattet spontane Beiträge zur Gestaltung von Prozessen. Innovative Entwicklungsprozesse vollziehen sich dann in Lernschleifen, die für die Beteiligten jederzeit überschaubar sind und direkte Entscheidungen zulassen. Sie verständigen sich auch über ein gemeinsames Fortbildungs- und Coachingprogramm.

Die Entwicklungsarbeit verläuft aufgrund der Verschiedenartigkeit der einzelschulischen Bedingungen unterschiedlich. Damit sich einzelne Partner in ihren Entwicklungsprozessen nicht abkoppeln, wird in zeitlich vereinbarten Abständen der Prozess offengelegt. Hierzu gehören neben den Schulbesuchen regelmäßige Reflexions- und Bilanzierungstagungen. Alle Partner legen Rechenschaft ab und dokumentieren ihre Prozesse durch Wanderausstellungen,

Workshops für Außenstehende und landesweite Veröffentlichungen. Die Entwicklungsarbeit wird von Zeit zu Zeit selbst und zum Ende des Prozesses extern evaluiert.“

ERFAHRUNGEN AUS BILDUNGS LANDSCHAFTSPROJEKTEN

In verschiedenen Bildungslandschaftsprojekten in Deutschland konnten in den letzten Jahren Erfahrungen dazu gesammelt werden, unter welchen Bedingungen eine Zusammenarbeit im Rahmen von Bildungslandschaften gelingen kann (Huber, Kilic, Schwander & Wolfgramm, 2014). Diese bestätigten insgesamt die Befunde zu Gelingsbedingungen für schulische Kooperationen. Eine zentrale Rolle spielen ausreichende finanzielle Ressourcen bzw. eine großzügige Anschubfinanzierung (1). Wichtig für das Gelingen sind zudem eine gute Kommunikation, ein gutes Projektteam und gegenseitiges Vertrauen (2). Weiter erwiesen sich kommunale Zuständigkeiten für die Projekte, eine gute Handlungskoordination mit einer zentralen Steuerung sowie intensive Partizipations- und Bottom-up-Strategien als förderlich (3). Als weitere Gelingsbedingungen wurden das Angebot von Beratungs- und Fortbildungsmaßnahmen sowie der Einsatz von Prozessbegleiterinnen oder -begleitern beziehungsweise von Netzwerkkoordinatorinnen und -koordinatoren identifiziert (4).

Als Risikofaktoren für die Implementierung von schulischen Netzwerken oder Bildungslandschaften erwiesen sich einerseits das Spannungsverhältnis zwischen den verschiedenen Steuerungslogiken von schulischen und außerschulischen Partnern sowie andererseits eine starke Fluktuation der am Programm beteiligten Personen.

FAZIT: SINN UND NUTZEN VERDEUTLICHENDER KOMMUNIKATION UND KOOPERATIVER FÜHRUNG

Kooperation ist eine Voraussetzung, aber auch eine wünschenswerte Begleiterscheinung positiver Schulentwicklung, da sie sich auf die Arbeitsatmosphäre der Schulen und letztendlich auf die Mitarbeiterzufriedenheit auswirkt. Dadurch wiederum wird der oben aufgeführte Nutzen generiert: Effektivität und Effizienz bzgl. Prozessen und Produkten/Leistungen sowie die Modellfunktion speziell im pädagogischen Kontext. Vonnöten ist die Arbeit am Professionalitätsverständnis und an der Professionalität der Bildungsakteure sowie die Arbeit an Organisationsbedingungen, die sich auch auf die Organisationskultur auswirken.

Wirkungen und Gelingsbedingungen. In S.G. Huber (Hrsg.), Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) in und mit System (S. 3-29). Köln: Wolters Kluwer.

- ▷ Huber, S.G., Kilic, S., Schwander, M. & Wolfgramm, C. (2014). *Bildungslandschaften – Übersicht über exemplarische Projekte und Evaluationen. In S.G. Huber (Hrsg.), Kooperative Bildungslandschaften. Netzwerke(n) in und mit System (S. 13-164)*. Köln: Wolters Kluwer.
- ▷ Huber, S.G. & Wolfgramm, C. (Hrsg.). (2014). *Bildungslandschaften. Bildungsbiografien fördern. SchulVerwaltung spezial, 1, Kronach: Wolters Kluwer Deutschland.*
- ▷ Jackson, D. & West, M. (1999). *Learning through leading: Leading through learning. Leadership for sustained school improvement. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement 1999, San Antonio, Texas, USA.*
- ▷ Kansteiner-Schänzlin, K. (2002). *Personalführung in der Schule – Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.*
- ▷ Lohmann, A. & Minderop, D. (2004). *Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren. München: Wolters Kluwer.*
- ▷ Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study. Chicago, USA: The University Press.*
- ▷ Rosenbusch, H.S. (2013). *Der Zusammenhang von Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik. In S.H. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem. Köln: Wolters Kluwer Deutschland, S. 88-95.*
- ▷ Rosenbusch, H. S. (1990). *Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In H. Hacker & H. S. Rosenbusch (Hrsg.). Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema (S. 71-88). Baltmannsweiler: Schneider.*
- ▷ Spieß, E. (2004). *Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie/Organisationspsychologie (Band 4: Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation, S. 193-250). Göttingen: Hogrefe.*
- ▷ Siehe auch:
- ▷ www.bildungsmanagement.net/html/kooperation.htm und
- ▷ www.bildungsmanagement.net/KoopBL/

„Bildungssystem hat sich als tragfähig und zupackend erwiesen“

Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung

Die große Anzahl von Geflüchteten und Asylsuchenden mit einer hohen Zahl von schulpflichtigen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen stellt das deutsche Bildungssystem weiterhin vor große Herausforderungen. Eine gelingende Integration hängt wesentlich vom Erlernen der deutschen Sprache ab. Die allgemein- und berufsbildenden Schulen in Deutschland haben allein im vergangenen Schuljahr nahezu 300.000 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche aufgenommen.

Quelle: bildungsklick.de • Foto: Fotolia

NUR DURCH BILDUNG KANN INTEGRATION GELINGEN

„Unser großer Dank gilt allen Verantwortlichen in den Schulverwaltungen, den Schulleitungen, allen Lehrkräften, den vielen ehrenamtlichen Helfern, den Schulgemeinden und Elternpfllegschaften, die an dieser großartigen Integrationsleistung tatkräftig beteiligt sind. Das Engagement hat jedes zu erwartende Maß bei weitem übertroffen, erklärt Dr. Claudia Bogedan, Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Bremer Senatorin für Kinder und Bildung. „Nur durch Bildung kann Integration gelingen. Wir halten auch in Zukunft an unserem Ziel fest, junge Geflüchtete, bei denen es sich zum Teil um unbegleitete Minderjährige handelt, in unser Bildungssystem aufzunehmen.“

Auch die Integration von Geflüchteten ins Hochschulsystem ist ein wichtiges Anliegen der KMK. Geflüchtete sollen in die Lage versetzt werden, eine Berufsausbildung oder auch ein Studium aufzunehmen und mit Erfolg abzuschließen.

„Im Hochschulbereich gibt es bereits vielfältige Aktivitäten in den Ländern, Geflüchteten den Zugang zu den Hochschulen zu eröffnen“, sagte Bremens Senatorin für Wissenschaft, Gesundheit und Verbraucherschutz Eva Quante-Brandt – in Vertretung von KMK-Präsidentin Claudia Bogedan, die sich im Mutterschutz befindet: „Den Hochschulen und Wissenschaftsverwaltungen ist es in kurzer Zeit gelungen, Angebote zu schaffen, die die studierwilligen Geflüchteten unterstützen. Es gibt Programme, die ihnen Türen öffnen und ihnen dabei helfen, Sprachkenntnisse und andere wichtige Kompetenzen zu erwerben. Auch wurden in den Ländern die rechtlichen Rahmenbedingungen geschaffen, um den Hochschulzugang zu ermöglichen, wenn beispielsweise aufgrund von Fluchtzeugnissen aus dem Heimatland nicht vorgelegt werden können.“



Junge Flüchtlinge durch
Bildung integrieren

SCHNELL HANDELN – UNKONVENTIONELL UND UNBÜROKRATISCH

In der am 06.10.2016 verabschiedeten Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung heißt es: „Kein Kind oder Jugendlicher mit Flüchtlingshintergrund darf zurückgelassen werden. Um das zu gewährleisten, haben Länder und Kommunen den enormen zusätzlichen Raum-, Ressourcen- und Personalbedarf schnell, unkonventionell und unbürokratisch gedeckt. Unser Bildungssystem hat sich hierbei als tragfähig und zupackend erwiesen.“ Die Länder können bei ihren Integrationsaufgaben auf bewährte Konzepte und Strukturen zurückgreifen.

Zu den Zielen und Herausforderungen, die die Kultusministerkonferenz in ihrer Erklärung benennt, gehören der schnelle Spracherwerb, die Vermittlung demokratischer Grundwerte sowie die Aufnahme und der erfolgreiche Abschluss einer Berufsausbildung oder eines Studiums.

Unter den Geflüchteten befinden sich hoch motivierte und gut ausgebildete Menschen. Andere haben einen hohen Unterstützungs- und Förderbedarf. Für alle soll der Zugang zu einer beruflichen Tätigkeit durch Ausbildung oder Studium verbessert werden. Dafür ist eine schnelle Bewertung und – wenn möglich – Anerkennung der mitgebrachten ausländischen Qualifikationen von besonderer Bedeutung. Mit der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) der Kultusministerkonferenz, die um 16 Stellen aufgestockt wurde, und mit dem Inkrafttreten der Anerkennungsgesetze von Bund und Ländern wurden Anerkennungsstrukturen geschaffen, die sich bewährt haben.

Bis an die Grenze der Belastung?

Empirische Erkenntnisse zur psychischen Beanspruchung bei Führungskräften und erste Rückschlüsse auf (Selbst-) Schutzmaßnahmen im Schulleitungshandeln

Als Führungskraft eine Schule zu leiten ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die bisweilen „bis an die Nerven geht“. Im Alltag sind Leitungsverantwortliche deshalb häufig großen Belastungen und Beanspruchungen ausgesetzt. Dabei sollen sie nicht nur für das Gesundheitsmanagement ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sorgen, sondern auch für ihre eigene Gesundheit und damit ihre Arbeitskraft aufrechterhalten. Welche psychischen Belastungen und damit „psychischen Kosten“ bei Schulleiterinnen und Schulleitern auftreten können, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Führungskräften aus anderen Branchen festzustellen sind und welche Rückschlüsse für den Schulleitungsalltag daraus gezogen werden können, fokussiert dieser Kurzbeitrag.

Autoren: Tobias Stricker, Ulrich Iberer

WAS VERSTEHT MAN UNTER PSYCHISCHER BELASTUNG UND BEANSPRUCHUNG?

Während der Wortlaut „psychische Belastung“ alltags- und umgangssprachlich eher einseitig mit Strapazen oder Überforderung verbunden ist, wird im wissenschaftlichen Diskurs unter dem gleichen Terminus ein zunächst ungerichtetes Phänomen beschrieben (vgl. im Folgenden Bamberg 1999; Joiko/Schmauder/Wolf 2010; Scheuch 1997): Der Mensch ist auf psychische Aufreizung als „Motor“ zur geistigen und körperlichen Entwicklung geradezu angewiesen. Statistisch weisen Personen aus Berufen mit hoher psychischer Belastung seit Jahrhunderten eine höhere Lebenserwartung auf. Psychische Belastung kann sich durch die hervorgerufene Beanspruchung positiv oder negativ auswirken. Psychische Beanspruchung ist nach DIN EN ISO 10075 „die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“ (Joiko/Schmauder/Wolf 2010: S.10).

Ob positive oder eher negative Effekte im Rahmen der Erwerbsarbeit eintreten, ist zum einen von den individuellen Voraussetzungen des einzelnen Menschen und zum anderen von der psychischen Belastung durch die Arbeit abhängig. Bezogen auf die Einflüsse durch die Arbeitsbedingungen lassen sich die Bereiche Arbeitsaufgabe (Art und Umfang der Tätigkeiten), Arbeitsmittel (alle technischen Komponenten am Arbeitsplatz), Arbeitsumgebung (physikalisch-chemisch-biologische Arbeitsumgebung, aber auch soziale Arbeitsumgebung wie Führungsverhalten und Betriebsklima), Arbeitsorganisation (z. B. Regelung der Arbeitszeit, Art und Weise der Reihenfolge von Tätigkeiten, Arbeitsablauf) und Arbeitsplatz (direkte Arbeitsumgebung) systematisieren.

Bei den Beanspruchungsfolgen sind Folgen kurzfristiger Beanspruchung (z. B. psychische Ermüdung oder empfundener Stress) von denen mittel- bzw. langfristiger Beanspruchung (z. B. psychosomatische Beschwerden, Depressivität, eingeschränkte soziale und Freizeitaktivität) zu unterscheiden. Ein einheitliches Erklärungsmodell zum Thema „psychische Belastung“ gibt es jedoch nicht. Als gesichert gilt, dass psychische Belastung in den letzten Jahrzehnten zugenommen hat.

KENNTNISSTAND ÜBER ERKRANKUNGSRISEN DURCH PSYCHISCHE BELASTUNGEN

Arbeitsbedingungen und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit, Aspekte der psychischen Belastungen und die Gestaltung von Arbeitsbedingungen rückten in den vergangenen Jahren verstärkt in den Mittelpunkt von Forschungen in unterschiedlichen Disziplinen, Fachgebieten und interdisziplinären Projekten (v.a. Medizin, Psychologie, Wirtschafts- und Arbeitswissenschaft, Organisationssoziologie und Betriebspädagogik). Dabei zeigen sich im Gegensatz zur Bewertung physischer Belastungen Schwierigkeiten der Bewertung von Belastungen psychischer Natur. Teilweise aufgeklärt werden können indes Beziehungen zwischen psychischen Arbeitsbelastungen und dem Auftreten stressassoziierten Erkrankungen (vgl. im Folgenden Rau/Buyken 2015: S. 114ff.).

Die Einflüsse von Arbeitsumgebungen werden im „Job Demand/Job Control-Modell“ theoretisch gefasst: Danach stellen eine hohe Arbeitsintensität („job demands“), geringer subjektiver Handlungsspielraum („job control“), die Kombination von geringem Handlungsspielraum bei hoher Arbeitsin-

tensität („job strain“) und die Kombination von geringem Handlungsspielraum bei hoher Arbeitsintensität und gleichzeitig geringer sozialer Unterstützung („isostrain“) ein nachweisbares Gesundheitsrisiko dar. Des Weiteren ist eine durch mehrere Untersuchungen belegte Tendenz ersichtlich, wonach mit der Länge der Arbeitszeiten das Risiko psychischer Beeinträchtigungen (z.T. signifikant) steigt.

Im Hinblick auf organisationale Belastungen gibt es jeweils mehrere Nachweise zwischen schikanierendem, aggressivem Verhalten am Arbeitsplatz und einem erhöhten Risiko für Depression und Angst sowie Rollenstress (Rollenunklarheit, -überforderung und -konflikt) mit dem Auftreten von Angst und Depression. Vereinzelte Metaanalysen zeigten einen Zusammenhang zwischen geringer sozialer Unterstützung und erhöhtem Depressionsrisiko bzw. psychischen Beeinträchtigungen auf. Arbeitsplatzunsicherheit scheint das Auftreten psychischer Beeinträchtigungen zu erhöhen. Schließlich wies eine weitere Metaanalyse einen Zusammenhang zwischen Emotionsarbeit, verstanden als Handlung entgegen der subjektiv erlebten Emotion, und dem Risiko psychischer Beschwerden nach.

ZUR PSYCHISCHEN BELASTUNG BEI FÜHRUNGSKRÄFTEN IN UNTERNEHMEN

Wenngleich Betriebsstatistiken von einer „höheren Gesundheit“ bei Führungskräften gegenüber Mitarbeitern ohne Führungsverantwortung berichten (vgl. Steinmetz 2011: S. 548), sind doch die besonderen Gesundheitsrisiken für Führungskräfte evident. So haben Zimber u.a. (2015) in einer Studienanalyse dedizierte arbeitsbezogene Risiko- und Schutzfaktoren herausgearbeitet (siehe Tabelle 1).

Dabei zeigten sich – bezogen auf vier von fünf der gebildeten Kategorien von Gesundheitsrisiken (Burnout, depressive und psychosomatische Symptome, Irritation, psychische Gesundheit allgemein/psychisches Wohlbefinden und psychischer Stress, psychische Störungen/Wohlbefinden) „keine konsistenten

Unterschiede zwischen Führungskräften und anderen Facherwerbsgruppen“ (Zimber et al. 2015: S. 133), bei der Kategorie „psychische Störungen/Wohlbefinden“ fiel das Gesundheitsrisiko bei Führungskräften insgesamt höher aus. Zudem stellen die Autoren fest, dass in der Mehrzahl der untersuchten Studien weibliche Führungskräfte ein signifikant höheres Risiko aufwiesen. Berücksichtigen Studien auch die untere und mittlere Hierarchieebene, so lässt sich in deren Gesamtübersicht insgesamt auf ein höheres Gesundheitsrisiko schließen als im höheren Management.

Als statistisch bedeutsame Risikofaktoren erwiesen sich quantitative Arbeitsbelastungen und – noch deutlicher – Konflikte durch die Führungsrolle. Eine innerhalb des mittleren Managements angesiedelte Untersuchung von Rixgens und Badura (vgl. Rixgens/Badura 2011) belegte für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Untersuchung auf der einen Seite eine bestehende Problematik der Work-Life-Balance bei Führungskräften. Auf der anderen Seite zeigten diese eine eher hohe Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen, verfügten über ein starkes Sozialkapital und einen überdurchschnittlich hohen Gesundheitszustand im Vergleich zu den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Schließlich identifizieren sie zwei Typen von Führungskräften, wobei sich ein Typ durch einen positiven Blick auf betriebliches Geschehen und wenig Belastung durch zeitliche Aspekte auszeichnet. Der zweite Typ hingegen bewertet die betrieblichen Bedingungen und das Sozialkapital deutlich kritischer und kommt mit den hohen Arbeitsanforderungen auch unter gesundheitlichen Aspekten weniger gut zurecht (vgl. Rixgens/Badura 2011: S. 69).

ZUR PSYCHISCHEN BELASTUNG BEI SCHULLEITERN

Fölsch (vgl. Fölsch 1997) vermutete in seinem bereits Ende der 1990er Jahre erschienenen Artikel wesentlich höhere psychische Kosten seitens der Schulleiter/-innen im Vergleich zur Mitte der 1960er Jahre, die er u.a. mit dem früher weitaus höheren Ansehen und größeren, durchaus auch positiv zu verstehenden

| Arbeitsbezogene Risikofaktoren | Arbeitsbezogene Schutzfaktoren |
|--|------------------------------------|
| quantitative Arbeitsbelastung (12 Befunde) | soziale Unterstützung (8 Befunde) |
| Konflikte durch die Führungsrolle bzw. Rollenkonflikten Rollenambiguität, Konflikte zwischen Arbeit und Privatleben (5 Befunde) | Arbeitsplatzsicherheit (2 Befunde) |
| | Handlungsspielraum (2 Befunde) |

Tabelle 1: Arbeitsbezogene Risiko- und Schutzfaktoren

Literatur (Auswahl):

- ▷ Bamberg, Eva; Mohr, Gisela; Busch, Christine (2011): *Arbeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag
- ▷ Bamberg, Eva (1999): *Psychische Belastung am Arbeitsplatz: Begriffe und Konzepte*. In: Badura, Bernhard; Litsch, Martin; Vetter, Christian (Hrsg.): *Fehlzeiten-Report 1999. Psychische Belastung am Arbeitsplatz. Zahlen, Fakten, aus allen Bereichen der Wirtschaft*. Berlin Heidelberg: Springer. S. 45-57.
- ▷ Dadaczynski, Kevin; Nieskens, Birgit (2014): *Schulleitung – ein belastender Job? DGUV Pluspunkt: Magazin für Sicherheit und Gesundheit in der Schule*. 01/2014. S. 8-10.
- ▷ Ducki, Antje; Elfke, Jörg (2011): *Führung und Gesundheit: Überblick*. In: Badura, Bernhard; Ducki, Antje; Schröder, Helmut; Klose, Joachim; Macco, Katrin (Hrsg.): *Fehlzeiten-Report 2011. Führung und Gesundheit. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft*. Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag. S. vii-xii.
- ▷ Fölsch, Gustav (1997): *Eine Schule leiten – auf Kosten der eigenen Psyche?* In: Olbirsch, Heike (Hrsg.): *Schulleitung – eine psychologische Herausforderung?* Stuttgart: Dr. Josef Raabe Verlags-GmbH. S. 24-31.
- ▷ Joiko, Karin; Schmauder, Martin; Wolf, Gertrud (2010): *Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben: Erkennen – Gestalten*. Online im Internet unter <http://www.baua.de/cae/servlet/contentblob/673898/publicationFile/>. Abgerufen am 25.08.2016.
- ▷ Huber, Stephan Gerhard; Wolfgramm, Christine; Kilic, Selin (2013a): *Vorlieben und Belastungen. Was tun Schulleiterinnen und Schulleiter gern und was belastet sie?* b:sl. 03/2013. S. 10-11.
- ▷ Huber, Stephan Gerhard; Wolfgramm, Christine; Kilic, Selin (2013b): *Zusammenfassung. Schulleitungsstudie D-A-CH 2011/2012. Belastungen im Schulleitungshandeln*. Online im Internet: <http://www.bildungsmanagement.net/pdf/Presse/Huber-SL-Studie-Presse-Zusa-13-06-10-sgh.pdf>. Abgerufen am 16.04.2016.
- ▷ Kaluza, Gert (2014): *Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen*. 5., korrigierte Auflage. Berlin: Springer.
- ▷ Lungenhausen, Helmut (2016): *Gelassenheit anstelle des antrainierten Handlungsreflexes. Unterlassungsmanagement kann Schulentwicklung verträglich machen*. SCHULE LEITEN. Heft 05/2016. S. 16-20.
- ▷ Pangert, Barbara; Schüpbach, Heinz (2011): *Arbeitsbedingungen und Gesundheit von Führungskräften auf mittlerer und unterer Hierarchieebene*. In: Badura, Bernhard; Ducki, Antje; Schröder, Helmut; Klose, Joachim; Macco, Katrin (Hrsg.): *Fehlzeiten-Report 2011. Führung und Gesundheit. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft*. Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag. S. 71-79.
- ▷ Prünke, Thomas (1997): *Zwölf Empfehlungen zum Umgang mit Belastungen*. In: Olbirsch, Heike (Hrsg.): *Schulleitung – eine psychologische Herausforderung?* Stuttgart: Dr. Josef Raabe

„Ein Doppelantlitz ist es demnach, welches die Arbeit trägt. Fluch und Segen liegen in ihr beschlossen. An uns ist es, der Arbeit ihren Stachel zu nehmen, sie so zu gestalten, dass wir uns ihrer Segnungen freuen können, ohne Leid und Not des Lebens zu mehren.“

[...]

Es wird möglich sein, zu prüfen, unter welches Verhältnissen Menge und Wert der Arbeitsleistung sich am günstigsten gestalten, namentlich aber auch, welche Umstände eine Herabsetzung der Leistungsfähigkeit, eine Schädigung der Arbeitskraft herbeizuführen geeignet sind.“

(Emil Kraepelin, deutscher Psychiater, 1856-1926)

Machtbefugnissen begründet. Es existieren bis heute allerdings verhältnismäßig wenige, empirische fundierte Untersuchungen, die (direkte) Hinweise auf den psychischen Gesundheitszustand bzw. die psychische Belastung bei Schulleitern erbringen können.

Eine Studie mit über 3300 Lehrkräften und Schulleitern in Nordrhein-Westfalen ergab eine geringere emotionale Erschöpfung und ein höheres Wohlbefinden bei den Schulleitungen im Vergleich zu den Lehrkräften (vgl. Dadaczynski/Nieskens 2014; Harazd/Gieske/Rolff 2009). Eine große internationale Studie zeigte für die deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, dass Belastungen insbesondere in den Bereichen Umsetzen von Schulreformen, Verfassen behördlicher Berichte oder Führen der Schulstatistik vorortet waren. Über ein Sechstel der Schulleiterinnen und Schulleiter urteilten über sich, die persönliche Belastungsgrenze bereits überschritten zu haben (vgl. Huber/Wolfgramm/Kilic 2013a/b). Eine weitere Studie in Nordrhein-Westfalen mit mehr als 2000 Schulleitungen unterstrich u. a. die Belastung durch die tägliche Arbeitsmenge, die Umsetzung ministerieller Regelungen und die Erledigung administrativer Aufgaben (vgl. im Folgenden Dadaczynski/Nieskens 2014: S. 8ff.). Eine stärkere Beanspruchung hinsichtlich Gesundheit wie z. B. psychosomatischen Beschwerden wiesen Schulleiterinnen gegenüber ihren männlichen Kollegen und Grundschulleitungen auf, vergleichbare Einschätzungen ergaben sich im Hinblick auf das eigene Wohlbefinden. Mehr als ein Fünftel gaben ihren allgemeinen Gesundheitszustand als weniger gut oder schlecht an mit deutlich negativeren Einschätzungen bei Grundschooleitungen (27,6%) und Schulleitungen der Realschule (27,9%). Die geringsten Anteile negativer Einschätzungen waren bei Schulleiterinnen und Schulleiter an Sekundarschulen (18,2%), Gymnasien (17,5%) und Berufskollegs (17,2%) zu finden. Ihr Amt bis zur Pensionierung ausüben zu können, bezweifelten insgesamt 60% der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter oder waren hier unsicher.

ERKLÄRUNGSANSÄTZE UND ERSTE RÜCKSCHLÜSSE FÜR SCHULLEITUNGSHANDELN

Die empirischen Befunde scheinen die Vermutung nahe zu legen, dass Führungskräfte, die „in der Hierarchie“ ganz oben stehen und sozusagen dem Top-Management angehören, weniger psychisch belastet zu sein scheinen als Führungskräfte der mittleren und unteren Ebene. Bezogen auf Schulleiterinnen und Schulleiter liegt die Vermutung nahe, dass die Vielfalt der Aufgaben bei gleichzeitig hoher Unterrichtsverpflichtung im Zusammenhang mit im Verhältnis geringeren Ressourcen und Möglichkeiten für Delegation mit verantwortlich

sein könnten für die hohe Belastung, insbesondere im Bereich der Grund- und Realschulen.

Da von (bildungs)politischer Seite in naher Zukunft eher marginale Besserung zu erwarten ist, obliegt der einzelnen Führungskraft die „Pflicht“ zur Selbstfürsorge, um möglichst die Grenzen der eigenen Belastung nicht dauerhaft auszutesten, langfristige negative Beanspruchungsfolgen möglichst gering zu halten und die „Waage“ des Spannungsfeldes zwischen den eigenen, individuellen Voraussetzungen und der (psychischen) Belastung der Arbeit über die Summe und Zeit hinweg in einer Art Gleichgewichtszustand zu bewahren. Zum empfehlenswerten Umgang mit Belastungen im Zeichen der Selbstfürsorge (und in Anlehnung an das o. g. Zitat) können gesundheitsbewussten Verhalten (Bewegung und Sport, gesunde Ernährung) genauso gehören wie Innehalten, Reflexion und Zielorientierung, Nutzung sozialer Ressourcen, Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen und eine möglichst klare Rollenklärung (vgl. Prünke 1997).

Vor dem Hintergrund der bekannten, fortwährenden Veränderungsprozesse im Bildungssystem und an den Schulen ist einmal mehr der professionell handelnde Schulleiter gefordert. Führungspraktische Ansatzpunkte bieten die gezielte Delegation von Verantwortung im Kollegium, die breite Partizipation bei Entscheidungen sowie ein strategisch gedachtes „Unterlassungs-Management“ (zum Begriff vgl. auch Lungershausen 2016), welches das Unwirksame und Verzichtbare im Schulbetrieb aufspürt.

Verlags-GmbH. S. 7-23.

- ▷ Rau, Renate; Buyken, Dajana (2015): Der aktuelle Kenntnisstand über Erkrankungsrisiken durch psychische Arbeitsbelastungen. Ein systematisches Review über Metaanalysen und Reviews. In: Zeitschrift für Arbeits- u. Organisationspsychologie. 59 (3). S. 113-129.
- ▷ Rixgens, Petra; Badura, Bernhard (2011): Arbeitsbedingungen, Sozialkapital und gesundheitliches Wohlbefinden – Differenzen in den Einschätzungen von Führungskräften und Mitarbeitern. In: Badura, Bernhard; Ducki, Antje; Schröder, Helmut; Klose, Joachim; Macco, Katrin (Hrsg.): Fehlzeiten-Report 2011. Führung und Gesundheit. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft. Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag. S. 61-70.
- ▷ Scheuch, Klaus (1997): Psychomentalische Belastung und Beanspruchung im Wandel von Arbeitswelt und Umwelt. In: Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin, 32 (8). S. 289-296.
- ▷ Steinmetz, Brigitte (2011): Gesundheitsförderung für Führungskräfte. In: Bamberg, Eva; Ducki, Antje; Metz, Anna-Marie (Hrsg.): Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH. S. 537-557.
- ▷ Zimber, Andreas; Henrich, Stephan; Bockhoff, Katharina; Wissing, Carla; Petermann, Franz (2015): Wie stark sind Führungskräfte psychisch gefährdet? Eine Literaturübersicht zu Gesundheitsrisiken und arbeitsbezogenen Risiko- und Schutzfaktoren. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie. Heft 03/23. S. 123-140.



Mit Bildung 5.0. einen neuen
Weg einschlagen

Bildung 5.0?

Zukunft des Lernens, Zukunft der Schule

Bildung spielt eine entscheidende Rolle für die Bewältigung der anspruchsvollen sozio-ökonomischen, kulturellen, demografischen, ökologischen, ethischen und technologischen Aufgaben, die sich weltweit bereits heute stellen und deren Ausmaß und Dringlichkeit sich in Zukunft noch vergrößern werden. Das Bildungs- und Schulleitungssymposium der Pädagogischen Hochschule Zug, das vom 6.-8. September 2017 in Zug stattfindet, lädt ein zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Frage, wie eine „neue“ Bildung aussehen könnte, um die Ansprüche der lokalen und globalen Gesellschaft zu erfüllen. Was leistet Bildung 4.0, wie könnte Bildung 5.0 aussehen?

Autor: Prof. Dr. Stephan Huber • Foto: Fotolia

AUF DEM WEG ZU EINER BILDUNG 5.0

In Anspielung auf das Konzept Industrie 4.0 könnte man von Bildung 4.0 sprechen, um zu betonen, wie sehr neue Technologien und die Zunahme an Digitalisierung Bildung beeinflussen (können und sollen), also wie gelernt wird, wo gelernt wird und was gelernt wird. Die Verzahnung von Bildungsprozessen mit Informations- und Kommunikationstechnologien erfordert den Erwerb von Medienkompetenzen, aber auch die Schaffung eines Bewusstseins für eine vernetzte Welt. Ohne profunde informationstechnologische Bildung geht es gar nicht mehr. Noch ist diese bei weitem nicht überall erwerbar. Auch werden Möglichkeiten der Digitalisierung pädagogisch nicht vollständig genutzt, also wie Digitalisierung für pädagogische Ziele genutzt werden kann, und wie eine pädagogische Digitalisierung von Lernen und Bildung aussehen kann.

Andererseits stellt sich die Frage, ob angesichts der anspruchsvollen sozio-ökonomischen, kulturellen, demografischen, ökologischen, ethischen und technologischen Aufgaben, die sich weltweit stellen, selbst das fortschrittlichste digitale, vernetzte Klassenzimmer ausreicht, um die Bildung unserer Kinder und Jugendlichen heute und morgen bestmöglich zu sichern.

Ist vielleicht vielmehr auch eine Perspektivenjustierung auf tradierte pädagogische Prämissen wieder nötig, die Persönlichkeitsentwicklung, Mündigkeit, Förderung von Gemeinschaftssinn, Förderung von Tugenden in den Mittelpunkt stellen? Sind Selbstverantwortung, verantwortungsvolle

Partizipation an der Demokratie und achtungsvoller Umgang mit der fragilen Umwelt wieder neu als Ziele pädagogischen Handelns zu betonen? Welchen Raum soll und wird die Schule in einer Welt einnehmen, in der sehr vielfältige Informationen niederschwellig verfügbar sind? Welches Verhältnis zwischen Schule und außerschulischen Akteuren strebt die Schule der Zukunft an? Wie kann Biografieförderung gelingen, und welche Aufgabe haben Bildungsakteure und weitere gesellschaftliche Akteure dabei?

Klar ist: Ohne entsprechende Kompetenzen, Know-how, Visionen, wird die Gesellschaft die immensen Herausforderungen kaum zufriedenstellend angehen können. Es ist deshalb an der Zeit zu fragen, wie eine „neue“ Bildung aussehen könnte, um die Ansprüche der lokalen und globalen Gesellschaft zu erfüllen.

WIE KÖNNTE EINE „NEUE“ BILDUNG AUSSEHEN?

In der Auseinandersetzung mit dem Thema „Bildung 5.0? Zukunft des Lernens, Zukunft der Schule“ lassen sich folgende Themen und Fragen differenzieren:

TECHNOLOGIE/DIGITALISIERUNG:

Was leistet Technologie im Bildungsbereich, in der Bildungsplanung und im Bildungsprozess? Wie gestaltet sich Lernen mit und durch Technologie, wie steht es um die Digitalisierung des Lernens und der Bildung? Was ist davon an den Schulen angekommen?

DIFFERENZIERTE LEHR-LERN-ARRANGEMENTS:

Wie gestalten sich moderne Lernsettings, wie und wie unterschiedlich sieht zeitgemäßer Unterricht aus, was sind Lehr-Lern-Arrangements und Lernräume, die Fragmentarisierung aufheben und formale, non-formale und informelle Zugänge und Angebote integrieren?

SCHULE UND GESELLSCHAFT:

Was kommt nach 4.0, wie werden aktuelle und zukünftige Entwicklungen von Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung gesehen und diskutiert? Was sind aktuelle, zukünftige und vergangene Diskussionsstrände, was kritische Betrachtungen, was gewünschte Entwicklungen?

HERAUSFORDERUNG IM/DURCH WANDEL:

Welchen Wandel beobachten wir und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den einzelnen Menschen und in der Konsequenz für Politik, Verwaltung, Praxis, den dritten und vierten Sektor sowie Wissenschaft im Bildungsbereich?

SCHULE UND BILDUNGSRAUM:

Welche Konsequenzen haben der Wandel und der Anspruch an Bildung 5.0 für Schule und Bildungslandschaften, welche Szenarien sind denkbar, realistisch, was sind innovative System-, Organisations-, und Handlungspraktiken?

EVIDENZORIENTIERUNG UND

DATENNUTZUNG ALS STEUERUNGSSTRATEGIEN:

Welche qualitativen und quantitativen Daten werden erhoben, wie werden sie genutzt zur möglichen evidenzbasierten Steuerung des Bildungssystems, von Schulen im Sinne von datengestützter Schulentwicklung, von Unterricht mit individualisierter Förderung des Lernens? Verengt es möglicherweise den Blick weg von einer Perspektive auf pädagogisch Relevantes, weil in erster Linie kennzahlenorientiert gedacht wird? Stehen eine Überwindung der Reduktion auf akademischen Output und eine Perspektivenerweiterung auf gesellschaftlichen Outcome an?

RENAISSANCE DER PÄDAGOGIK:

Welche Rolle spielen pädagogische Prämissen aus dem historischen Diskurs der Profession von Pädagogik, Erziehungswissenschaft und

Bildungsforschung, welche Rollen spielen Schlüsselkompetenzen, sozio-emotionale Kompetenzen, Persönlichkeitsentwicklung, Engagement und Sinn für Gemeinschaft, Demokratie? Welche Werte spielen eine Rolle und welche sollten eine Rolle spielen? Was soll gelernt werden, was soll gebildet werden? Welcher individuelle und gesellschaftliche Nutzen soll generiert werden? Gibt es eine Renaissance alter Konzepte im modernen Gewand?

BILDUNG 5.0 AUS PÄDAGOGISCHER PERSPEKTIVE

Die eingangs aufgeworfene Frage nach einer Perspektivenjustierung aufgreifend, soll nun die Diskussion zu Bildung 5.0 aus einer pädagogischen Perspektive erfolgen und nach grundlegenden Prämissen gefragt werden. Welche Voraussetzungen, Normen, Gestaltungsprinzipien und Wirkungen von Erziehung und Unterricht im Hinblick auf den Einzelnen und die Schule als System können benannt werden? Dies führt zu den Grundlagen und Grundfragen der Organisationspädagogik, wie sie der Nestor der deutschen Schulleitungsforschung, Heinz Rosenbusch, bereits in den 1980er Jahren formuliert hat.

ORGANISATIONSPÄDAGOGIK: RICHTSCHNUR UND LEITLINIE FÜR EINE BILDUNG 5.0?

In Deutschland entwickelt sich aufgrund der Arbeit von Heinz Rosenbusch die Führungskonzeption des „organisationspädagogischen Managements“.

Die fundamentale organisationspädagogische Doppelfrage (Rosenbusch, 1997) lautet: Welche pädagogischen Wirkungen haben Be schaffenheit und Bedingungen der Organisation Schule auf Einzelne oder Gruppen der Organisation – und umgekehrt: Welche Wirkungen

Anzeige



Übernehmen Sie Verantwortung für Schule weltweit als Leiter/-in einer Deutschen Auslandsschule!

Die mehr als 140 Deutschen Auslandsschulen weltweit benötigen gut qualifizierte Führungskräfte, vor allem Pädagoginnen und Pädagogen, die bereit sind, die reizvolle Herausforderung einer Stelle als Schulleiterin bzw. eines Schulleiters anzunehmen.

Bewerbungsvoraussetzungen:

- ✓ Sie haben sich im Inlandsschuldienst und/oder im Auslandsschuldienst besonders bewährt.
- ✓ Sie haben bereits eine herausgehobene Funktion in der Schule wahrgenommen.
- ✓ Beim Dienstantritt in der Auslandsschule waren Sie mindestens drei Jahre im Inlandsschuldienst tätig gewesen.

Hinsichtlich des Bewerbungsverfahrens nehmen Sie bitte Kontakt auf mit dem

**Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – Zfa 3
50728 Köln • Ansprechpartnerin: Frau Hannemann**

Tel.: 022899/358 1455 oder 0221/758 1455 • E-Mail: marita.hannemann@bva.bund.de
sowie mit dem zuständigen Auslandsbeauftragten in dem für Sie

zuständigen Kultusministerium.

Weitere Informationen zum Bewerbungsverfahren sowie zu den Auslandsschulen finden Sie im Internet unter www.auslandsschulwesen.de.



Bundesverwaltungsamt
– Zentralstelle für das
Auslandsschulwesen –



haben Bedingungen in und Beschaffenheit von Einzelnen oder Gruppen auf die Organisation der Schule als Ganzes? Konkret formuliert: Wie muss Schule und wie muss Schulleitung konstruiert sein, um möglichst günstige Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit zu gewährleisten? Es sind also pädagogische Überlegungen zur Schulverwaltung, Schulleitung und Schulorganisation anzustellen und eine pädagogische Bestimmung von administrativen Handlungsstrukturen und -vollzügen zu leisten. Das betrifft die Struktur des Schulsystems, den Aufbau der Einzelschule, deren Leitungsstruktur sowie die Aufteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten (Fragen der Mitbestimmung, Führung und Rechenschaft).

Unter organisationspädagogischen Gesichtspunkten wird Schulleitungshandeln pädagogisches Organisationshandeln. Mit pädagogischem Handeln verbindet sich ein normativer Anspruch. Erziehungsziele werden zu übergeordneten Prämissen. Das bedeutet, dass

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

Eine solche pädagogische Perspektivenjustierung, die zweifellos auch unter der Fragestellung einer Bildung 5.0 volle Gültigkeit besitzt, wirkt sich auf die Schulkultur, auf Lehrkräfte und auf Unterricht aus, letztendlich auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Administrative und strukturelle Bedingungen müssen sich entsprechend verändern und pädagogischen Prinzipien unterordnen.

Für die Schulleitung bedeutet dies, so Rosenbusch (1997), bestimmte Handlungmaximen zugrunde zu legen, die an den konstitutiven Aspekten eines pädagogischen Grundverständnisses orientiert sind:

- ▷ Pädagogische Perspektivenjustierung: Pädagogische Zielvorstellungen haben Primat vor Verwaltungsaspekten; Verwaltung hat eine instrumentelle, dienende Funktion.
- ▷ Beachtung der Zweistufigkeit pädagogischer Arbeit, nämlich den kindpädagogischen sowie erwachsenenpädagogischen Aspekt: Fachgespräche zum Beispiel bieten eine gemeinsame Erweiterung des Wissens und der Erfahrung, Lernprozesse finden statt. Wenn dieses Lernen an den Prämissen der Mündigkeit, der Anerkennung, der Selbstdämmung orientiert ist und kooperativ geschieht, vollzieht sich pädagogisches Handeln, hier eben erwachsenenpädagogisches. Da in der Schule aber kindpädagogische Aspekte (zusätzlich zu den erwachsenenpädagogischen) immer im Mittelpunkt stehen müssen, kann man von einer Zwei-

stufigkeit pädagogischen Handelns in der Schule sprechen.

- ▷ Prinzip der Schatzsuche statt Defizit-/ Fehlerfahndung: Geboten ist eine radikale Neuorientierung, denn bislang konzentriert sich bürokratisch geprägte Schulverwaltung in erster Linie auf Fehlervermeidung, Kontrolle, Aufspüren und Beseitigen von Fehlern, anstatt – wie pädagogisch geboten – auf das Positive. Gefragt sind die Entdeckung von Ressourcen, von neuartigen Kooperationsformen etc.
- ▷ Logik des Vertrauens zu sich selbst und zu anderen: Notwendig ist Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie in die der anderen, sodass eigenverantwortetes Handeln möglich wird und Fehlentwicklungen offen angesprochen werden.
- ▷ Prinzip der Kollegialität trotz Hierarchie: Gegenseitige Verantwortlichkeiten werden respektiert und anerkannt, im Mittelpunkt steht jedoch die kollegiale Verpflichtung im Hinblick auf die gemeinsam getragenen Ziele.

Rosenbusch folgert für die Organisation Schule: „Die strukturellen Bedingungen wären so zu gestalten, dass die Möglichkeiten der Selbstbestimmung, der Selbstverantwortung und Kooperation nicht nur erleichtert, sondern geboten sind“ (ebd., S. 333). Das bedeutet

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

Dabei ist – nach Rosenbusch – das Hauptprinzip von Führungshandeln das der Kooperation: Aufgrund der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule ist Kooperation angemessene Handlungsrationale, was eine innere Bereitschaft und Motivation zur Gestaltung der Einzelschule bei dem Kollegium und den Schülern angeht. Kooperation hat in der Organisation Schule aber nicht nur einen instrumentellen Wert als Mittel für eine günstige Zielerreichung, sondern ist selbst deziertes Bildungs- und Erziehungsziel.

BILDUNG 5.0 GEMEINSAM GESTALTEN!

Zurückkehrend zu Bildung 5.0 und ihrer entscheidenden Rolle für die Bewältigung der sozio-ökonomischen, kulturellen, demografischen, ökologischen, ethischen und technologischen Aufgaben, die vor uns liegen, lässt sich bilanzieren: Organisationspädagogisches Handeln kann hier durchaus als Modell fungieren. Das „alte“ Plädoyer von Heinz Rosenbusch ist hier verlässliche und Sinn stiftende Orientierung, wenn er für „Schule als Modell dafür, wozu sie erzieht“, plädiert (vgl. Rosenbusch, 1997).

Literatur:

- ▷ Fullan, M. (1999). *Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalausgabe unter dem Titel: *Change Forces*. London 1993).
- ▷ Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management*. London: Falmer Press.
- ▷ Jackson, D. & West, M. (1999). *Learning through leading: Leading through learning. Leadership for sustained school improvement. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement 1999, San Antonio, Texas, USA*.
- ▷ Rosenbusch, H. S. (1997). *Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation*. SchulVerwaltung BY 10/1997, S. 329-334.
- ▷ Rosenbusch, H.S. (2013). *Der Zusammenhang von Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik*. In S.H. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland, S. 88-95.

Auf der Seite des Lernens

7. Forum Leadership in der Lehrerbildung

Am 10. und 11. November 2016 fanden sich rund 150 Akteure aus Lehrerbildung, Schule, Stiftungen und Bildungsverwaltung in der Repräsentanz der Robert Bosch Stiftung in Berlin ein. Das Schwerpunktthema des „7. Forum Leadership in der Lehrerbildung“ der Stiftung der Deutschen Wirtschaft lautete: „Schule lernseits gestalten – Leadership for Learning“. Ein Gespräch zwischen Prof. Dr. Jutta Allmendinger und Ingo Kramer wurde umrahmt von den Vortragenden Prof. Dr. Michael Schratz und Dr. Katja Kantelberg. Verschiedene Dialogforen boten Raum zum Annähern und Weiterdenken.

Autorin: Nele Klockmann • Foto: Nele Klockmann

ZIELPUNKT LERNEN

Die Stiftung der Deutschen Wirtschaft kreiert gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung jährlich einen Rahmen, innerhalb dessen Dialog, Reflexion und Vernetzung möglich werden. Instituts- und Ländergrenzen spielen keine Rolle, wenn sich Teilnehmer aus Schule, Bildung, Stiftungen und Organisationen zum „Forum Leadership in der Lehrerbildung“ versammeln und sich gemeinsam fragen, was das Bildungs- und Schulsystem ändern kann und soll, um verbesserte Strukturen zu schaffen.

Das diesjährige „Forum Leadership in der Lehrerbildung“ setzte gewissermaßen am Zielpunkt des Lehrens an: Mit dem Lernen rückten die Schülerinnen und Schüler in den Fokus. Denn als Adressaten in der schulbezogenen Lehr-Lern-Konstellation bestimmen sie schlussendlich, wie und ob Lehren und damit auch Lernen gelingen können.

In diesem Sinne sollte untersucht werden, wie geeignete Rahmenbedingungen und Strukturen für lernseitige Schulen konstruiert

Anzeige

Haben Sie uns schon getestet?

Das Schulleiter ABC Online – Die Arbeitshilfe im Schulalltag.

Wir bieten Ihnen die Online-Kartei für Schulleitungen und Schulbehörden. Hier finden Sie schnell prägnante und kurze Auskunft. Alphabetisch nach Stichworten aufgebaut.

SchulleiterABC

das Original



Testen Sie unverbindlich alle Vorteile:

www.schulleiterabc.de → SchulleiterABC Online

Benutzername: abc2017

Passwort: testo117

Wählen Sie Ihr Bundesland!

Kostenloser Testzugang bis 31.1.2017 freigeschalten!

**Sie haben Fragen?
Kontaktieren Sie uns, wir beraten Sie gerne.**

Überzeugt? Fordern Sie Ihren persönlichen Abo-Zugang (3 Lizenzen) an:

Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

E.-C.-Baumann-Straße 5, 95326 Kulmbach, Tel. 09221 / 949-204, Fax 09221 / 949-377

www.schulleiterabc.de, E-Mail: bfv.vertrieb@mg-oberfranken.de



Lernseits und lehrseits

werden können. Auch hier blieb das Lernen Dreh- und Angelpunkt; nämlich wenn sich die Frage stellte, wie Lehrerinnen und Lehrer lernen, lernseitig zu arbeiten und so in der Folge eine lernseitige Schul- und Unterrichtsentwicklung zu befördern.

ABSEITS VOM NICHT-LERNEN

Gleich zu Beginn der Veranstaltung forderte Moderator Jöran Muuß-Merholz die Forums-Teilnehmer dazu auf, sich Gedanken darüber zu machen, welche Vorstellungen sie von einer lernseitigen Schule haben. Eine lernseitige Schule könnte zunächst als eine Schule definiert werden, die auf der Seite des Lernens steht. Lernseits ereignet sich folgerichtig abseits vom Nicht-Lernen, von dem, was dem Lernen im Wege steht.

Aber was bedeutet das genau? Für die Referentin Studienförderwerk, Programmleitung Studienkolleg von der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Heike Gleibs, hatte eine lernseitige Schule an erster Stelle die Schülerinnen und Schüler im Blick. Diese Ansicht korrespondierte mit dem Schwerpunktthema des diesjährigen Forums, das „zurück zu den Wurzeln geht“, wie Gleibs erklärte, indem es das Lernen in den Mittelpunkt stellte.

Christiane Kreher von der Robert Bosch Stiftung schätzte eine aktive Mitgestaltung der Lernenden als zentrales Moment einer lernseitigen Schule ein. So sei auch die Robert Bosch Stiftung eine „lernende Institution“, die mit ihrer Aktion ‚Du bist die Stiftung‘ allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein Mitspracherecht einräumt, innerhalb dessen ein jeder für sich Veränderungs-Ziele definiert.

LERNSEITS DES GESCHEHENS

DIE LÄNGSTE ENTFERNUNG IN DER WELT

Im Rahmen dieses Artikels wird Prof. Dr. Michael Schratz' Vortrag herangegriffen und näher beleuchtet, da der an der Leopold-Franzens-Universität Lehrende es war, der den Begriff ‚Lernseits‘ geprägt hat. Sein Referat „Lernseits des Geschehens: Leadership und Lernen“ begann er mit der unbestreitbaren Feststellung, dass wir zu wenig über Leadership wissen – bedingt durch „die längste Entfernung in der Welt von einem Policy Paper oder einer wissenschaftlichen Veröffentlichung bis zu dem, was bei den Lernenden ankommt.“

Schratz nahm seine Zuhörerinnen und Zuhörer mit auf eine Reise, um diese längste Entfernung in der Welt zumindest in der Theorie zu überbrücken, und betrachtete die Schule im Spannungsfeld von gestern, heute und morgen. „Wie können wir die Schule von gestern auf eine Schule von morgen vorbereiten?“, fragte der gebürtige Österreicher und wies auf eine Studie hin, deren Beobachtungen zufolge das System desto schwerer zu steuern ist, je mehr Instanzen zwischen Policy und Praxis stehen. Luhmann hat gesagt: „Ein System kann nur sehen, was es sehen kann. Es kann nicht sehen, was es nicht sehen kann. Es kann auch nicht sehen, dass es nicht sehen kann, was es nicht sehen kann.“ Genau mit dieser Schwierigkeit sähen wir uns konfrontiert, so Schratz.

LERNSEITS VON UNTERRICHT

Im Sinne Wiaters begriff Schratz Unterrichten und Lernen als „zwei Zugänge zum Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen in der Institution Schule“, wobei das Unterrichten die Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer kennzeichne und das Lernen jene der Schülerinnen und Schüler.

Gemäß eines didaktischen Unterrichts-Aufbaus wird schülerorientiert gearbeitet und kompetenzorientiert unterrichtet. Doch können (und sollen) Schülerinnen und Schüler eigentlich dort abgeholt werden, wo sie sind? Schratz schloß sich Käthe Meyer-Drawe an, indem er konsentierte, dass diese Parole, die durch die didaktische Landschaft geistert, auch etwas Bedrohliches habe und sich die Frage stelle, ob es überhaupt möglich sei, die Lernenden an der Stätte ihrer Erfahrungen abzuholen.

Dennoch geht es um nichts Geringeres, als das Lernen gemäß Hattie mit den Augen der Lernenden zu sehen. Schratz lokalisierte diesen Vorgang „lernseits von Unterricht“ und beklagte gleichzeitig den Mangel, dass schülerorientiertes Unterrichten stets vom Lehrer aus gedacht würde. Wie aber können wir uns aus dieser unvorteilhaften Lage befreien und tatsächlich „lernseits von Unterricht“ ansetzen?

DIE ZWEI SEITEN EINER MÜNZE

„Woher wissen wir, wie Schüler lernen?“, fragte Schratz in dem Bewusstsein, dass der Moment des Lernens unsichtbar und somit kaum zu fassen ist. Heinz von Förster beschrieb das Lernen als „das Persönlichste auf der Welt“. Wie also es ergründen? Schratz rief mit Andreas Helmke ins Gedächtnis, dass Unterricht nicht von Variablen veranstaltet wird, sondern von Personen. Ein variablenorientierter Ansatz müsse daher durch einen personenorientierten Ansatz ergänzt werden. Ebenso sei natürlich die Ereignishaftigkeit des Lernens und die zwangsläufige Irregularität des Lernprozesses zu berücksichtigen. Lernen vollziehe sich nach Jakob Muth in einem ständigen Handlungsdialog und geschähe aus dem Augenblick heraus. Lehrseits und lernseits müsse man sich wie zwei Seiten einer Münze vorstellen. Damit Lehren beim Lernenden ankommt, sei es unabdingbar, diese Münze umzudrehen. Nur wenn der Lehrende sich also lernseits begibt, kann auch das, was er zu vermitteln sucht, den Adressaten erreichen.

Ein Tipp von Schratz an die Lehrenden war es in diesem Zusammenhang, sich selbst ein Mal pro Stunde eine Frage zu stellen, auf die man die Antwort (noch) nicht kennt. Eine produktive Spannung zwischen lehrseits und lernseits entstehe zudem über Dialog, Responsivität und Resonanz. Lehrseits stehe die Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler im Fokus, lernseits die Auseinandersetzung mit der Sache und den Personen. Das bedeutet: Das, was die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Sache machen, personalisieren sie selbst. Individualisierung und Differenzierung werden im lernseitigen Prozess großgeschrieben. „Lehren vollzieht sich im Lernen des Anderen“, fasste Schratz die Kernidee der lernseitigen Orientierung zusammen. „Lernen ist eine Erfahrung, die etwas mit der Person macht.“

LERNSEITIGES FORUM

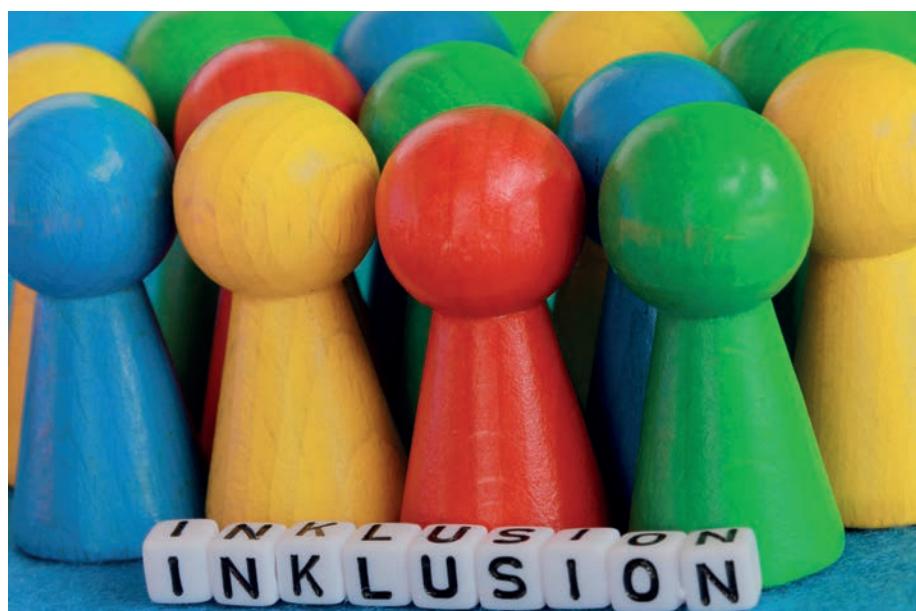
Das „7. Forum Leadership in der Lehrerbildung“ positionierte sich nicht nur mit Michael Schratz' Vortrag eindeutig lernseits. Katja Kantelberg befasste sich in ihrem Referat mit der Umsetzung einer lernseitigen Orientierung im Arbeitsalltag; Jutta Allmendinger und Ingo Kramer erörterten im Gespräch, welche Risiken einzugehen sind und wie aus Fehlern gelernt werden kann. Im Rahmen der Dialogforen diskutierten die Teilnehmenden darüber, unter welchen Bedingungen „Leadership for Learning“ reiche Früchte tragen kann. Zwischen Reflexion und Dialog kam immer wieder zum Vorschein, dass Lernen tatsächlich *das Persönlichste auf der Welt* ist. Auch dies eine Erfahrung, die etwas mit den Personen macht. Aber indem das diesjährige Forum zurück zu den Wurzeln ging, visualisierte es schließlich auch all die zukünftigen Möglichkeiten, die sich wie Äste gen Himmel strecken und immer weiter verzweigen.

Bündnis fordert Menschenrecht auf inklusive Bildung für alle

Bundeskongress „Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie“

Auf dem Bundeskongress „Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie“ am 26./27.9. in Frankfurt hat ein Bündnis aus sieben Veranstaltern die politische Verwirklichung eines menschenrechtsbasierten und demokratischen Schulsystems gefordert.

Autorin: Dr. Brigitte Schumann • Foto: Fotolia



Verschiedenartigkeit gewinnt

FÜR EINE ÜBERWINDUNG DES GEGLIEDERTEN SCHULWESENS

In ihrer Erklärung verpflichten sich die sieben Mitglieder, „an der Überwindung des gegliederten Schulwesens mitzuarbeiten und dafür gesellschaftliche Mehrheiten zu gewinnen“. Zum Bündnis gehören die Aktion Humane Schule (AHS), der Grundschulverband (GSV), der Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens (GGG), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), das NRW-Bündnis „Eine Schule für alle“, der Verein „Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion“ (PogA) und das Erziehungswissenschaftliche Institut der Frankfurter Goethe-Universität.

Ausgangspunkt für die gemeinsame Selbstverpflichtung ist die grundsätzliche Unvereinbarkeit des selektiven allgemeinen Schulwesens und des Sonderschulwesens

mit dem Gleichheitsgebot des Grundgesetzes, der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention.

MIT INKLUSIVER BILDUNG GEGEN GESELLSCHAFTLICHE SPALTUNG

Für das Bündnis ist nur ein inklusives Schulsystem demokratietauglich und zukunftsfähig, weil es der zunehmenden gesellschaftlichen Spaltung entgegenwirkt und auf gleichberechtigte soziale Teilhabe und Chancengleichheit zielt. In der Erklärung heißt es: „Das gemeinsame Leben und Lernen in einer Schule für alle fördert das Verständnis und die Verantwortungsbereitschaft füreinander, das friedliche Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft und die Kultur einer demokratischen Teilhabe.“ Es passt sich den Erfordernissen einer demokratisch gestalteten Migrationsgesellschaft

an, die „gegenwärtig und zukünftig herausgefordert ist, geflüchtete Menschen aufzunehmen und zu integrieren“.

Dagegen befördert „das auf Sortierung und soziale Auslese hin ausgerichtete“ Schulsystem „die sozial, kulturell und regional bedingten Unterschiede in der Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen“. „Junge Menschen mit Beeinträchtigung und Behinderung werden durch strukturelle Segregation diskriminiert und nachhaltig beschädigt.“

„Es bedarf einer Schule für alle – ohne äußere Gliederung und Auslese.“ Das gemeinsame Lernen aller Kinder bis zum Ende der Schulpflicht muss deshalb die konsequente Fortsetzung der vor gut 100 Jahren begonnenen Grundschulreform werden, heißt es in der Erklärung. Die „vielen positiven Beispiele gemeinsamen Lernens in integrativ und inklusiv arbeitenden Schulen“ sind dem Bündnis „eine Ermutigung auf dem Weg zur Überwindung selektiver Strukturen“.

RECHT AUF INKLUSIVE BILDUNG FÜR ALLE

Einer der wichtigen Mahner für einen Systemwechsel war Prof. Verner Munoz, ehemaliger Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung. In seiner Eröffnungsrede stellte er vor mehr als 400 Teilnehmenden u.a. heraus, dass die vor gut zehn Jahren von ihm festgestellten Defizite des deutschen Schulsystems nach wie vor bestehen. Die Leistungsverbesserung bei PISA könnte nicht über die andauernde soziale Ungleichheit und die hohe Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft hinwegtäuschen.

Inklusive Bildung als Menschenrechtsmodell sei kein beliebiger Modetrend oder eine bloße Organisationsform, die man dem bestehenden System einfach hinzufüge. Sie könne nicht in einem selektiven System er-

füllt werden, das den Wettbewerb höher bewerte als Gleichheit und Zusammenhalt, betonte Munoz. Als Menschenrecht für alle, auch für Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums, erfordere Inklusion einen Paradigmenwechsel in der Bildungstheorie, der Bildungspolitik und der Bildungspraxis. Dies sei die politisch einzufordernde Staatenverpflichtung, die auch für Deutschland gelte. Würde er heute gefragt werden, was verändert werden müsste, sagte Munoz, dann wäre die Antwort: „Nur ein bisschen, nämlich alles. Todo.“

INKLUSIVE BILDUNG FÜR DIE DEMOKRATIE

Mit einem Blick über die Grenzen nach Norwegen zeigte die Stellvertretende Generalsekretärin der Bildungsinternationale, Haldis Holst, den Zusammenhang zwischen Demokratie, Menschenrechten und inklusiver Bildung auf. Miteinander leben zu können, das sei Auftrag und Ziel für eine demokratische Gesellschaft und müsse unbedingt gelernt werden. Deshalb müsse die Schule die Unterschiedlichkeit der Kinder in der Gesellschaft vollständig abbilden und das Menschenrecht auf inklusive Bildung in einer Schule für alle erfüllen.

Holst verwies auf OECD-Studien, die zeigten, dass Gleichheit und Qualität im Bildungswesen keine Gegensätze seien. Das norwegische Schulsystem, ein Gesamtschulsystem von Klasse 1 bis 10 ohne Sonderschulen, sei zwar nicht perfekt. Es habe jedoch ein hohes Maß an Gleichheit verwirklicht und läge in der PISA-Wertung für den Kompetenzerwerb nur geringfügig hinter Deutschland, das hingegen eine auffällig große Leistungsspreizung zwischen den leistungsstärksten und leistungsschwätesten Schülerinnen und Schülern aufweise.

ELTERNWAHLRECHT – EINE BARRIERE FÜR INKLUSIVE BILDUNG

Das war das Resümee von Prof. Ewald Feyerer, vom Institut Inklusive Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Linz. In seinem Vortrag, der die Entwicklung des österreichischen Schulsystems eingehend nachzeichnete und analysierte, stellte er eines heraus: Das Elternwahlrecht habe in einem zweigliedrigen allgemeinen Schulsystem mit einem ausdifferenzierten Sonderschulsystem lediglich zu weniger Segregation geführt. Inklusion sei das aber nicht.

Die notwendige äußere Schulreform zu einer „Schule für alle“ werde mit dem Elternwahlrecht verhindert. Die zweite Säule der Hauptschule müsse Kinder mit Behinderungen fördern, während die Allgemeine Höhere Schule, das österreichische Gym-

nasium, sich davon befreien dürfe. Die defizitorientierte pädagogische Praxis mit der Einteilung der Schülerschaft in behindert und nichtbehindert und dem Gebrauch der äußeren Differenzierung ist laut Feyerer vorherrschend. Im Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer werde Inklusion als zusätzliche Belastung wahrgenommen. Den deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kongresses kam die Beschreibung des Ist-Zustands in Österreich mehr als bekannt vor.

BLOCKADE DURCH BILDUNGSPOLITIK

In einer Podiumsdiskussion mit Ralph Fleischhauer, Vorsitzender des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz und Abteilungsleiter im nordrhein-westfälischen Schulministerium, zeigte sich deutlich, dass die Bildungspolitik auf der Bremse steht und die Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem blockiert. Es gibt in der KMK keine gemeinsame Vorstellung von Inklusion und erst recht keine, die sich an dem Menschenrechtsmodell einer Schule für alle orientiert.

Der Vertreter der KMK empfahl, die Zunahme des gemeinsamen Lernens durch weniger Mehrgliedrigkeit und die Inklusion von Kindern mit Behinderungen in allgemeinen Schulen, auch in Gymnasien, als wichtige Entwicklungsschritte nicht klein zu reden: gerade vor dem Hintergrund des Hamburger Volksentscheids, der die Verlängerung der Grundschulzeit um zwei Jahre zu Fall gebracht habe.

Dieser Argumentation mochten weder Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Podiums noch des Plenums folgen. Dr. Sigrid Arnade, Geschäftsführerin der Interessenvertretung „Selbstbestimmt Leben e.V.“, hielt mit der Staatenverpflichtung Deutschlands dagegen und erinnerte an die Empfehlungen des UN-Fachausschusses im Zusammenhang mit der Staatenprüfung Deutschlands. Thimo Witting, Leiter der Hamburger Stadtteilschule Bergedorf, konnte anhand der Schulentwicklung in Hamburg verdeutlichen, dass die innere Schulreform in den Stadtteilschulen durch die äußere Reform zu einer „Schule für alle“ ergänzt werden muss, wenn Inklusion gewollt ist.

Als die Podiumsdiskussion zu der Frage abdriftete, ob die Schule darauf verzichten könne, über vergleichbare Abschlüsse Berechtigungen für die weiteren Bildungswege zu verteilen, bemerkte der Schülervertreter im Podium, Andre Ponzi von der LandesschülerInnenvertretung Hessen, trocken: Hier werde ein typisch deutsches Problem verhandelt, das niemand von seinen Freunden in Italien nachvollziehen könne. Dort habe man schon lange ein inklusives Schulsystem ohne Sonderschulen. Mit dem Schul-

abschluss würden die Schülerinnen und Schüler selber entscheiden, welchen Ausbildungsweg sie gehen wollten.

WICHTIGE KLARSTELLUNG UND BERECHTIGTE EMPÖRUNG

Eine Klarstellung aus rechtlicher Sicht nahm am Ende der Veranstaltung Dr. Reinald Eichholz vor, ehemaliger Kinderbeauftragter des Landes NRW und Mitglied der National Coalition für die Umsetzung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. Er schickte seinen Ausführungen die Bemerkung voraus, dass es ersichtlich die Wut über Ungerechtigkeit sei, die in Teilen der Bevölkerung zur Ablehnung des demokratischen Systems führe. Insofern habe der Kampf um Demokratie begonnen, wie eine Zeitschrift getitelt habe. Er empfahl, anstelle von Wut Empörung zu kultivieren, um positive gesellschaftliche Kräfte zu entfalten.

Es sei durchaus gerechtfertigt, sich darüber zu empören, wie die KMK und die Politik den Gedanken der Inklusion zur Unkenntlichkeit zerlege, betonte Eichholz. Beispielsweise durch die Reduktion des Inklusionsanspruchs auf Menschen mit Behinderungen, obwohl dies ein Menschenrecht für alle sei. Das Schulsystem müsse die Vielfalt in der Einheit ermöglichen statt in vielfältigen segregierten Schulformen. Die menschenrechtliche Inklusionsverpflichtung erfordere einen Systemwechsel, der nicht nur die Abschaffung des Sonder schulsystems, sondern auch die Abschaffung des Regelschulsystems mit seinem „verkorksten“ Leistungsbegriff erforderlich mache. Leistung zu standardisieren würde verhindern, dass Leistung sich aus der individuellen Biografie des Kindes entwickeln kann. Scheitern und Verlust von menschlichem Entwicklungspotenzial seien häufige Folgen.

INKLUSION ÜBER DEN UNTERRICHT HINAUS

Eichholz widersprach mit dem Hinweis auf den allgemeinen Kommentar des UN-Fachausschusses der KMK-Vorstellung, es gäbe ein Recht auf elterliche Schulwahl. Nur in der Übergangszeit mit parallelen Angeboten existiere eine „unfrei“ Elternwahl, in der sie sich entscheiden müssten. Als wichtigen Hinweis gab er Plenum und Veranstaltern mit auf den Weg, das gemeinsame Lernen nicht auf die schmale Basis des gemeinsamen Unterrichts einzuzuengen. Es käme darauf an, Lern- und Lebenszusammenhänge in der Schule zu schaffen, die das subjektive Gefühl der Zugehörigkeit auf vielfältige Weise erfahrbar machen.

Das innovative Schulprojekt „Augmented OHM“ eröffnet neue Wege der digitalen Unterrichtsgestaltung

Das OHM-Gymnasium in Erlangen leistet Pionierarbeit

KREATIVE UNTERRICHTSEINHEITEN MIT HILFE DIGITALER MEDIEN

Dem mittelfränkischen Gymnasium ist es durch Einsatz von Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR) gelungen, fächerübergreifend völlig neue Unterrichtsszenarien zu konzipieren. In einer öffentlichen Präsentationsveranstaltung, bei der Vertreter aus Politik und Presse anwesend waren, zeigten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihrem betreuenden Lehrer Thomas Zapf, wie kreative Unterrichtseinheiten für unterschiedliche Schulfächer mit Hilfe digitaler Medien wie Smartphones, Tablets und VR Brillen gestaltet werden können. Sie modellierten beispielsweise das menschliche Herz virtuell und verwendeten anschließend einen 3D-Drucker, um das Ergebnis auch haptisch erlebbar zu machen. Dadurch schlugen sie eine intelligente Brücke zwischen virtueller und realer Welt. Projektleiter Thomas Zapf erklärte dazu: „Wir können den Unterricht mit AR und VR viel anschaulicher machen. Und wir können ihn für die Schülerinnen und Schüler spannender machen. Denn sie treten nicht mehr nur als Konsumenten, sondern als Produzenten auf, die ihre Unterrichtseinheit selbst gestalten. Deswegen lohnt es sich, diesen Weg weiter zu verfolgen.“

DER UNTERRICHT VON MORGEN

Martina Stamm-Fibich, Mitglied des Deutschen Bundestages, zeigte sich nach der Demonstration des OHM Gymnasiums beeindruckt von den Möglichkeiten, die das Einbringen virtueller Realität in Verbindung mit digitalen Medien und Technologien im Bildungsbereich bietet: „Was alles mit einem Smartphone möglich ist, hat mich sehr fasziniert. Das ist anschauliche Wissensvermittlung. Das ist die Richtung, in die wir in Zukunft gehen sollten, denn so muss der Unterricht von morgen aussehen.“

Der Parlamentarische Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung Stefan Müller lobte vor allem die Pionierleistung des OHM-Gymnasiums und war besonders vom Engagement der Schülerinnen und Schüler angetan: „Ich habe hier einen großartigen Eindruck gewinnen können. Es ist wichtig, dass eine Schule vorangeht. Wir wissen, dass Spüren und Lernen zusammengehören – beides zu verbinden, vermag die Virtuelle Realität besonders gut. Im Gespräch mit den Schülern habe ich außerdem erfahren, dass der Einsatz digitaler Technologie die Motivation, sich Wissen anzueignen, steigert. Deswegen werden Schulbücher natürlich nicht verschwinden. Aber eine Ergänzung durch die Virtuelle Realität kann ich mir sehr gut vorstellen.“

DEN KOMPETENTEN UMGANG MIT DIGITALEN TECHNOLOGIEN FÖRDERN

Das für die Umsetzung des Projekts erforderliche Equipment wurde von der INITIATIVE DIGITALE BILDUNG NEU DENKEN zur Verfügung gestellt. „Unser Anliegen ist es, den kompetenten Umgang von Schülerinnen und Schülern mit digitalen Technologien zu fördern – gerade im Hinblick auf die Anforderungen ihres späteren Berufslebens. Denn die Verbindung beider Wirklichkeiten, der Virtuellen und der Realen, könnte bereits in naher Zukunft zum Alltag gehören, und zwar nicht nur in der Schule, sondern auch in der Arbeitswelt. Dieser Brückenschlag ist hier in geradezu idealer Weise gelungen“, so Steffen Ganders, Director Corporate Affairs der Samsung Electronics GmbH.

Da die Initiative das Potential des Einsatzes Virtueller Realität im Unterricht erkannt hat, Lerninhalte besser veranschaulichen zu können, hat sie in Kooperation mit dem Cornelsen Verlag bereits ein in-

Mit ihrem wegweisenden Schulprojekt „Augmented OHM“ demonstrierte das OHM-Gymnasium Erlangen am 15. September 2016 anschaulich, wie der Schulunterricht der Zukunft aussehen kann. Das Projekt wird durch die von Samsung Electronics geförderte INITIATIVE DIGITALE BILDUNG NEU DENKEN in Zusammenhang mit ihrem langfristigen Engagement im Bereich Virtual Reality unterstützt.

Quelle: bildungsklick.de

novatives Projekt auf den Weg gebracht: Auf dem ersten VR-Eduthon wurden gemeinsam mit medienaffinen Lehrkräften, E-Didaktikern und Virtual-Reality-Experten praxisnahe Konzeptideen entwickelt, die den naturwissenschaftlichen Unterricht bereichern. Ab Herbst 2016 wird die so entstandene Virtual-Reality-Applikation auf Beta-Ebene über mehrere Wochen im Biologieunterricht der Klassenstufen 7 bis 9 getestet.

ÜBER DIE INITIATIVE DIGITALE BILDUNG NEU DENKEN

Die Samsung Electronics GmbH hat im Jahr 2013 in Deutschland die Initiative DIGITALE BILDUNG NEU DENKEN ins Leben gerufen, weil sie mit ihrer Expertise als führendes Technologieunternehmen die Bildung als wichtige Säule für die Zukunftsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts Deutschland nachhaltig stärken will. Seit der Gründung sind bereits über 200 zukunftsweisende Schulprojekte in die Tat umgesetzt worden, welche die Motivation und das starke Interesse an digitalem Unterricht verdeutlichen. Die Initiative engagiert sich, um Menschen auf ihrem Bildungsweg beim Entdecken, Forschen und Gestalten digitaler Möglichkeiten zu unterstützen.

Die Zukunft unserer Gesellschaft hängt stark davon ab, wie wir die Potenziale und Talente der Menschen fördern. In diesem Zusammenhang spielen Bildung als Grundlage unserer Wissensgesellschaft und ihre aktive Gestaltung sowie Weiterentwicklung eine zentrale Rolle. Die fortschreitende Digitalisierung wird in den nächsten Jahren unser Verständnis von Bildung nachhaltig verändern. Eine frühzeitige und sinnvolle Einbindung digitaler Medien in Lehr- und Lernprozesse gewährleistet dabei die Qualität der Bildung. Ausführliche Informationen zur Initiative DIGITALE BILDUNG NEU DENKEN finden Sie unter www.i-dbnd.de.

42 Schulen für beispielhafte europäische Online-Projekte ausgezeichnet

Das eTwinning-Qualitätssiegel

Der Pädagogische Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz zeichnete 42 Schulen in 12 Bundesländern für ihre internetbasierte Zusammenarbeit mit Partnerklassen in Europa mit dem eTwinning-Qualitätssiegel aus.

Quelle: bildungsklick.de

PLATTFORM ETWINNING ERÖFFNET NEUE MÖGLICHKEITEN

Für ihre Kooperationsprojekte im Netz nutzten die Schulen die geschützte Plattform von eTwinning. Die Schülerinnen und Schüler stärkten mit Hilfe der Plattform ihre sprachliche, interkulturelle und mediale Kompetenz. Sie erstellten vielfältige mediale Produkte wie Videos, eMagazine, Collagen oder Musikstücke.

Die prämierten Projekte zeichnen sich durch ihren hohen Anspruch, eine innovative Mediennutzung sowie Kreativität aus. Das Engagement der Schulen wird jeweils mit hochwertigen Sachpreisen sowie Urkunden zur Anerkennung gewürdigt. Darüber freuen können sich Schulen in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

Die Schulen griffen für ihre Projektarbeit auch aktuelle Themen und Entwicklungen auf. So spielten Migration und Integration von Flüchtlingen in mehreren Projekten eine zentrale Rolle. Das Frauenbild im Wandel der Zeit untersuchte eine deutsch-italienische Partnerschaft. Und die Schülerinnen und Schüler einer deutschen Förderschule malten, synchron mit der lettischen Partnerklasse, Bilder am interaktiven Whiteboard.

KREATIVER MEDIENEINSATZ WIRD BELOHNT

„Die europäischen Internetprojekte zeigen, wie Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit Partnerklassen zu beeindruckenden Ergebnissen gelangen. Gerade der Einsatz unterschiedlicher Medien motiviert die Kinder und Jugendlichen, die sich so als Teil einer lebendigen europäischen Gemeinschaft verstehen und Interesse für andere Kulturen entwickeln“, erklärte die Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Bremer Schulsenatorin Claudia Bogedan.

Mit dem eTwinning-Qualitätssiegel würdigt der PAD einmal jährlich Schulpartnerschaften, die sich durch eine ausgeprägte Kooperation zwischen den Partnerklassen, kreativen Medieneinsatz sowie pädagogisch innovative Unterrichtskonzepte auszeichnen. Schulen und vorschulische Einrichtungen können mithilfe von eTwinning Partnerschaften über das Internet aufbauen und digitale Medien in den Unterricht integrieren. Europaweit sind derzeit über 160.000 Schulen bei eTwinning angemeldet und nutzen die geschützte Plattform für ihre Projektarbeit. Als Teil des Programms Erasmus+ der Europäischen Union wird eTwinning von der Europäischen Kommission und der Kultusministerkonferenz gefördert. Die Nationale Koordinierungsstelle für eTwinning beim PAD unterstützt die teilnehmenden deutschen Schulen durch Beratung, Fortbildung und Unterrichtsmaterialien. Weitere Informationen und eine Übersicht der ausgezeichneten Schulen finden sich unter <https://www.kmk-pad.org/qs-2016>.

Das Unmögliche managen – Schulleitung als Beruf¹

Analyse und Würdigung der täglichen Arbeit von Schulleiterinnen und Schulleitern

Der Beruf des Lehrers zählt neben dem des Politikers und des Therapeuten für Sigmund Freud zu den drei „unmöglichen Berufen“. Unmöglich, weil alle drei Berufe hinter ihren selbstgesteckten hohen und zugleich diffusen Zielen stets zurückbleiben; weil ihnen Heilsbringern gleich heterogene uneinlösbarer Erwartungen entgegengebracht werden und weil sie nicht auf eindeutige Handwerkzeuge zurückgreifen können, die mit Sicherheit zum Erfolg führen. Das Leiten einer Schule kann vor dem Hintergrund der vielfältigen Handlungsaufforderungen an Schulleiterinnen und Schulleiter und dem ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsrahmen als ein weiterer „unmöglicher Beruf“ betrachtet werden. Schulleitungen sind aufgefordert, das Unmögliche zu managen. Im Folgenden werden besondere Herausforderungen, die in der Leitung einer Schule liegen, betrachtet. Im Zentrum steht dabei die Analyse und Würdigung der täglichen Arbeit von Schulleiterinnen und Schulleitern.

Autor: Dr. phil. Ronny Jahn • Foto: Fotolia



Leugnung von Hierarchie in
einer Kultur des Machtverdikts

EINE SCHULE, IST EINE SCHULE, IST EINE SCHULE

Bedingungen erfolgreichen Leitens sind weithin bekannt: Sinnstiftung, Sachorientierung, Beziehungspflege und Kritikfähigkeit bilden hier zentrale Elemente. Trotz des Wissens um diese Faktoren bringt die Leitung einer Schule besondere Schwierigkeiten mit sich. Es scheint, als widersetze sich Schule systematisch aller guten Ratschläge und betone ihre Eigengesetzlichkeit. Doch worin liegt Eigengesetzlichkeit? Betreten wir eine Schule, ein Krankenhaus, eine Anwaltskanzlei, eine Bank, ein Theater, eine Versicherungsgesellschaft, einen Sportverein oder etwa ein Gericht, sind wir uns der Besonderheit der jeweiligen Organisation sofort bewusst. Wir werden kaum ein Gericht mit einer Schule verwechseln, ohne jedoch postwendend explizieren zu können warum. Vielmehr erfassen wir intuitiv: Eine Schule ist eine Schule und ein Gericht ist ein Gericht. Gleichzeitig begegnen wir in Organisationen gleich welcher Art **universellen Dynamiken**. So zwingen alle organisationalen Zusammenhänge dazu, sich mit hierarchischen Strukturen oder Zugehörigkeitsbedingungen auseinanderzusetzen. Die Fragen „Wer kann wem gegenüber Einfluss geltend machen?“ und „Welche Rechte und Pflichten sind mit einer Mitgliedschaft verbunden?“ stellen sich bewusst oder unbewusst in jeder Organisation (einführend dazu Kühl 2011).

Im Folgenden wird erläutert, weshalb sich die **spezifischen Eigengesetzlichkeiten** in der Leitung einer Schule begrifflich als *Sog des Infantilen* und als *Kultur des Machtverdikts* fassen lassen. Darüber hinaus wird skizziert, inwiefern *widersprüchliche organisationale und rechtliche Rahmenbedingungen* den inkonsistenten Handlungsräum von Schulleiterinnen und Schulleitern bilden.

SOG DES INFANTILEN

Der Begriff vom Sog des Infantilen zielt auf eine schulische Besonderheit, die es wahrscheinlicher macht, als Erwachsener mit der eigenen überwunden geglaubten Infantilität konfrontiert zu werden (vgl. Fürstenau 1979). Der Sog des Infantilen im Rahmen der Schule als Institution begünstigt eine Regression in infantiles Denken und Handeln im Sinne einer Wiederbelebung der eigenen Kindheit. Dabei ist der Begriff infantil hier weder negativ konnotiert, noch fasst er zuallererst kindliches Verhalten wie etwa lautstarkes Brüllen, Trotzreaktionen oder Ähnliches. Vielmehr verweist er auf eine Entwicklungsphase, für die die von machtvollen und machlosen Fantasien begleitete Auseinandersetzung mit der Familie sowie unmittelbar daran anschließenden Autoritätsbeziehungen zentral ist. Kennzeichnend für solche asymmetrischen Konstellationen ist die objektive Abhängigkeit des Heranwachsenden vom Erwachsenen bei gleichzeitigem Drang des Ersteren zur Unabhängigkeit. Damit einhergehend ist die Autonomie des Halbwüchsigen noch nicht vollständig ausgeprägt, was ihm freilich nicht daran hindern darf, eine Haltung zur Welt einzunehmen, die in potenziertter Art und Weise genau vom Gegenteil ausgeht. Mit anderen Worten: Will der Heranreifende eigenständig werden, wird er sich größer machen müssen, als er ist und sich dabei an der Realität der Erwachsenenwelt brechen, wodurch das Gefühl evoziert werden kann, einflussloser zu sein, als dies tatsächlich der Fall ist. Damit im Zusammengang muss für Erwachsene angenommen werden, dass sie souverän zwischen arbeits- und lebensweltlichen Kontexten unterscheiden können, während das für Heranwachsende gerade nicht gilt (vgl. Oevermann 1996). In diesem Sinne ist Schule von dem Verhältnis zwischen Erwachsenen und Nichterwachsenen geprägt. Lehrer sind aufgefordert, Schüler mit der sanften Gewalt der Kultivierung zu disziplinieren und zu Erwachsenen zu erziehen. Eine damit einhergehende Schwierigkeit besteht darin, im Zuge der Arbeit erwachsen zu bleiben und nicht dem Sog des Infantilen nachzugeben. Wenn wir bedenken, dass an größeren Schulen häufig über tausend Schüler von wenig mehr als hundert Lehrern unterrichtet werden, wird die Herausforderung angemessenen Bestehens vor der infantilen Kraft leicht auch in quantitativer Hinsicht fassbar.

Was folgt daraus für das Schulleitung-Lehrer-Verhältnis? Sowohl Schulleitung als auch Lehrer verbringen einen wesentlichen Anteil ihrer Arbeitszeit in einer nicht hintergehbaren asymmetrischen Beziehung mit Heranwachsenden. Wollen beide jenseits des Unterrichts zusammenarbeiten, müssen sie von einer Minute auf die nächste berücksichtigen, dass sich die Arbeitsvoraussetzungen erheblich verändert haben. Nicht mehr Heranwachsende bilden jetzt die Gegenüber, sondern Erwachsene, denen die Fähigkeit zu rollenangemessenem Handeln unterstellt werden muss. Der spontane Wechsel von der zeitlich überwiegenderen Beziehungsstruktur des Unterrichts in die Logik kollegialer Zusammenarbeit ist alles andere als eine einfache Angelegenheit. Ist doch nun nicht mehr pädagogisches Handeln gegenüber Schülern gefragt, sondern der Austausch über jenes unter Kollegen. Während Ersteres noch nicht entwickelte Autonomie stets mitdenken muss, führt die Übernahme dieser Haltung in den Austausch unter Erwachsenen zu unangemessener Pädagogisierung im Sinne einer unsachlichen Infantilisierung.

Angesichts dessen macht die Ermöglichung und Förderung eines sachorientierten Dialoges unter erwachsenen Rollenträgern einen wesentlichen Aspekt schulleiterischer Arbeit aus. Die damit einhergehenden Herausforderungen liegen darin, Kollegen vorzustehen, die von einer Arbeit geprägt sind, für die die unauflösbare Asymmetrie zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen konstitutiv ist und die es mit Blick auf ihre Führungsexpertise im Rahmen des Unterrichts in Bezug auf Führung „besser wissen“.

FACHDISKURS UNTER WIDRIGEN BEDINGUNGEN

Die Schwierigkeiten, die sich aus den beschriebenen Gegebenheiten für eine Zusammenarbeit erwachsener Rollenträger ergeben, werden nachvollziehbarer, wenn wir uns die üblichen Rahmenbedingungen von schulischen Dienstbesprechungen oder Konferenzen vergegenwärtigen. Nicht selten finden diese im Lehrerzimmer oder in Klassenzimmern statt. Beide bilden alles andere als eine günstige räumliche Basis für den fachlichen oder organisationsbezogenen Diskurs. Als Vorbereitungs- und zugleich Aufenthaltsraum markiert das Lehrerzimmer räumlich eine Grenze zwischen Lehrern und Schülern, schmiegt sich dabei jedoch an die Logik des Klassenzimmers an: Tischgruppen oder eine lange Tafel, viele Personen auf wenig Raum, kein Rückzugsort. Wenn das Lehrerzimmer Lehrern einen Raum bieten soll, sich dem Kontakt mit Schülern phasenweise entziehen zu können, begünstigt die Organisation dieses Rückzugsraumes in der Regel genau das Gegenteil: eine räumlich wie organisational induzierte Reproduktion des Sogs des Infantilen. Nicht anders verhält sich, wenn – wie insbesondere an Grundschulen üblich – Lehrerkonferenzen aufgrund von Platzmangel in bunt geschmückten Klassenzimmern stattfinden. Nicht selten zwängen sich die Anwesenden dann auf winzige Stühle und blicken auf eine Tafel vor der die Schulleiterin oder der Schulleiter die Konferenz eröffnet. Dass diese räumlichen Bedingungen allen Akteuren psychische und physische Anstrengungen abverlangen, um bei der Sache der Schule – also z. B. Fragen der Schulentwicklung – zu bleiben, ist augenscheinlich. Die äußeren Faktoren begünstigen eher die Reproduktion einer Schulstunde, die durch eine Lehrerin oder einen Lehrer – respektive der Schulleiterin oder des Schulleiters – eröffnet wird, als einen Austausch erwachsener Rollenträger. Die ohnehin bestehende Herausforderung eines Wechsels vom Modus des Unterrichts in den des fachlichen Diskurses wird durch die räumlich-organisatorische Rahmung nicht verringert, sondern dramatisch erhöht. Soll trotzdem eine sachbezogene, kollegiale Diskussion gelingen, müssen die Anwesenden den äußeren Eigentümlichkeiten eine stabile rollenbezogene Haltung entgegensetzen.

Eine weitere schulische Besonderheit liegt in der systematischen Leugnung von Hierarchie in einer Kultur des Machtverdikts. Die Vorstellung eines Machtverdikts fasst das Dilemma, dass die Verfügung

und Durchsetzung von Macht zum Zwecke der Erziehung in der asymmetrischen Beziehung zwischen Lehrer und Schüler seitens des Ersteren unumgänglich sind und dies zugleich sowohl von Schule als auch Gesellschaft verleugnet wird, um mutmaßlich unfaire Verhältnisse zu kaschieren. Kollektiv verdrängt wird dabei vor allem, dass die Formung der ungeformten Natur des Kindes eine schmerzhafte Durchsetzung der Macht des Stärkeren – des Lehrers im Auftrag der Gesellschaft – gegenüber Schwächeren – in Gestalt der Schüler – bedeutet (Adorno 1965). In diesem Zusammenhang hat in der Moderne die Schule als Institution neben der Familie die herausragende Erziehungsfunktion. Ohne die heilenden Möglichkeiten familiärer Bindungen erfahren Heranwachsende in schulischen Kontexten erstmals und unvermeidlich gesellschaftliche Entfremdung in Form distanzierter, rollenförmiger Beziehungen und lernen, sich in solchen autonom und angemessen zu bewegen.

Eine Antwort auf die paradoxe Aufforderung zur Erziehung in einer Kultur des Machtverdikts ist ein pädagogischer Idealismus – wie er sich etwa in Gestalt des Lehrers als Berater und Lernbegleiter oder in der Inklusionsidee realisiert –, der sich dogmatisch auf das Wohl des Kindes zentriert und dabei ausblendet, dass Erziehung immer auch ein schmerhaftes Kräftemessen unter ungleichen Voraussetzungen ist. Womit zugleich eine institutionelle Eigenheit schulischer Zusammenhänge verdeckt wird.

Was folgt daraus für den Beruf Schulleitung? Schulleitung steht vor der Herausforderung, in einer Kultur zu führen – das heißt Entscheidungen zu treffen –, in der Führung oft noch als illegitim gilt. Einerseits soll Schulleitung Einfluss auf die Geschicke ihrer Schule nehmen, andererseits ist Unabhängigkeit und Gleichheit oberstes Gebot im Lehrerkollegium. Vor diesem Hintergrund wird die Ausübung von Macht im Sinne eines nicht hintergehbaren Ringers um Einfluss tabuisiert und findet im Verborgenen statt. Mit Blick auf die aktuelle Bewegung zu größerer Eigenverantwortung der Einzelschulen heißt die paradoxe Aufforderung an Schulleitung: Führt, aber wehe, ihr führt!

ICH HAB MAL 'NE FRAGE (...)

Für das Verständnis der Dynamik des Machtverdikts ist folgender Dialog² aufschlussreich, der sich im Rahmen einer Dienstberatung ereignete. (siehe Abbildung 1)

Ohne an dieser Stelle in eine detaillierte Gesprächsanalyse einzusteigen, zeigt der Dialog eindrücklich, womit sich Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrer Arbeit regelmäßig konfrontiert sehen. Jenseits von unterrichtsrelevanten Sachthemen verhandeln Lehrer und

Schulleiter hier in der Logik von Auflehnung und Unterwerfung die Frage legitimer Einflussnahme.

Augenscheinlich sieht Herr A den Schulleiter in der Moderationsrolle, während ein unbestimmtes Wir diskutieren soll. Folgen wir unserem Alltagswissen, bedeutet das, der Schulleiter ist für die technische Organisation von Redebeiträgen zuständig – beispielsweise in der Zuweisung von Rederechten –, während sich die übrigen Anwesenden mit Sachthemen auseinandersetzen. Damit wird unterschlagen, dass Herr B nicht für die interessenechte Zuweisung von Rederechten verantwortlich ist, sondern als Schulleiter die Gesamtverantwortung für die Schule trägt und damit maßgebliche Interesse verfolgt.

Herr A stellt mit seinem Redebeitrag insofern fehlende fachliche Souveränität zur Schau, als er zu verstehen gibt, sich unter inhaltlicher Beteiligung des Schulleiters nicht zur Sache äußern zu können, ihm aber zugleich die Moderationsrolle zuweist. Er erklärt so, sachliche Fragen weder mit noch gänzlich ohne Beteiligung der Schulleiterin diskutieren zu können. Zugespitzt formuliert drängt er darauf, die Souveränität des Lehrerkollegiums gegen den Einfluss des Schulleiters zu wahren, und zeigt dabei zugleich, dass er sachbezogene Interessen und Argumente nicht frei artikulieren kann, sondern vielmehr eines Probe- beziehungsweise Schutzraumes bedarf. Eine Lösung dieses Dilemmas sieht er darin, dem Schulleiter die Rolle des Moderators zuzuweisen und sich so der inhaltlichen Trittigkeit seiner Argumente zu entziehen.

Der Logik von Auflehnung und Unterwerfung folgend, antwortet der Schulleiter seinem Kollegen nun nicht etwa mit: „Da haben Sie etwas grundsätzlich missverstanden, als Leiter dieser Schule diskutiere ich selbstverständlich mit und bin maßgeblich an Entscheidungsprozessen beteiligt.“ Vielmehr stimmt er Herrn A zu und unterläuft damit seinerseits seine Leitungsposition.

Im Sog des Infantilismus sowie der Virulenz des Machtverdikts bewältigt der Schulleiter die Herausforderung, Balance zu halten zwischen Beteiligung und autoritärer Verfügung,

indem sich seine legitime Führungsposition unter aktiver Beteiligung seiner selbst in einer undifferenzierten Gruppe von Meinungsträgern auflöst. Die partizipative Idee nimmt damit nicht die Gestalt eines sachorientierten Dialogs unter hierarchisch positionierten Rollenträgern an, in dem die Trittigkeit rollenindifferenter Argumente zählt, sondern realisiert sich als sachindifferentes Ringen um Gleichheit um der Gleichheit willen.

WIDERSPRÜCHLICHE ORGANISATIONALE UND RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN

Angesichts des Machtverdikts sowie des Sogs des Infantilismus könnten konsistente organisationale und rechtliche Rahmenbedingungen die Leitung einer Schule begünstigen. Die ausführliche Analyse von Schulrechtsdokumenten zeigt indes, dass die organisationalen und rechtlichen Rahmenbedingungen schulleiterischen Handelns von Inkonsistenz geprägt sind. Entgegen der geläufigen Annahme, Schulleitungen seien rechtlich stark gestellt, ist die Position der Schulleitung von abhängiger Gestalt. Dem symbolischen Gewicht der Schulleitung steht deren strukturell schwache Position gegenüber. Sie ist mehr von Regeln beherrscht, als dass sie selbst über einen gestaltbaren legitimen Herrschaftsraum verfügt (vgl. Nevermann 1982, Wissinger 2013). Beispielhaft seien hier etwa der Prozess zur Einstellung von Vertretungslehrkräften genannt oder die Kompetenzen der Schulleitung im Aufnahmeverfahren der Grundschule.

An vielen Schulrechtsdokumenten zeigt sich, dass die rechtlich fixierte Entscheidungskompetenz der Schulleitung eine leere Hülle ist. So wird im Brandenburger Schulgesetz etwa die zunächst eindeutige Aussage: Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet über die Aufnahme an die Schule, durch die weiteren Erläuterungen des Gesetzgebers gegenstandslos. Eine Entscheidung ist, die aus einer endlichen Anzahl von Handlungsmöglichkeiten – für die alle gute Gründe existieren – gewählte Handlung, ohne dass deren

| | |
|-------------------------|---|
| A (Lehrer): | Herr B, ich hab mal 'ne Frage. War das jetzt 'ne Diskussionsrunde, oder? |
| B (Schulleiter): | Das ist 'ne Diskussionsrunde. |
| A (Lehrer): | OK. |
| B (Schulleiter): | Warum? Rede ich Ihnen jetzt zu viel am Stück? |
| A (Lehrer): | Nee, nee. Sie können ruhig. Aber, weil es ja eine Diskussionsrunde hier ist. |
| B (Schulleiter): | Ja, ja. |
| A (Lehrer): | Das war jetzt eher so ein Zwiegespräch. Also ich dachte, Sie sind mehr in der Moderationsrolle und wir diskutieren. |
| B (Schulleiter): | Ja. Ich wollte auch meine Meinung mit einbringen. |

Abbildung 1

Konsequenzen vorab vollends absehbar sind. Im Hinblick auf die Entscheidung der Schulleiterin oder des Schulleiters über die Aufnahme an die Schule ergibt sich daraus, dass sich Schulleiterinnen und Schulleitern keine Handlungsalternativen stellen und somit nichts zu entscheiden ist. Das Aufnahmeverfahren folgt verwaltungstechnischen, standardisierten Regeln, über die andernorts bereits entschieden wurde. Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter mit ihrer Unterschrift die Aufnahme eines Kindes an die Schule bescheinigen, zeichnen sie sich für ein Verfahren verantwortlich, auf das sie selbst keinen Einfluss haben. Sie entscheiden nicht, sondern tragen Verantwortung. Heißt es im Gesetz ungeachtet dessen: „Die Schulleiterin oder der Schulleiter entscheidet (...)“ (BbgSchulG § 51, Abs. 1), wird hier ein Möglichkeitsraum imaginiert, der nicht existiert. In diesem Zusammenhang ist die Lage an Privatschulen nicht einfacher, jedoch strukturell verschieden. Der schulleiterische Handlungsräum wird hier noch maßgeblicher von wirtschaftlichen Interessen und Schulgeld zahlenden Eltern bestimmt.

GELINGENFAKTOREN FÜR DAS MANAGEN DES UNMÖGLICHEN

Analog zu Führungskräften anderer Berufsfelder ist die Arbeit von Schulleiterinnen und Schulleitern geprägt von persönlichen Gesprächen, Fragmentierung, hoher Geschwindigkeit und häufigen Unterbrechungen. Wie Führungskräfte des mittleren Managements im Allgemeinen werden sie mehr von stetig einströmenden Aufgaben und Anfragen getrieben, als dass sie selbst diese initiieren, organisieren und kontrollieren (ausführlich und nach wie vor aktuell dazu Wolcott 1973). Dabei teilen Schulleiterinnen und Schulleiter mit Team- und Abteilungsleiterpositionen anderer Organisationstypen eine Sandwichstellung. Die Sandwichmetapher verweist auf strukturbedingte Loyalitätskonflikte zwischen Team beziehungsweise Abteilung und nächsthöheren Organisationsebenen.

Jenseits der allgemeinen Herausforderungen von Führungskräften liegen die besonderen Schwierigkeiten in der Leitung einer Schule im Sog des Infantilien in einer Kultur des Machtverdiktes. Eine angemessene schulleiterische Einflussnahme zum Zwecke der Sicherung und Entwicklung des Unterrichts ist vor diesem Hintergrund alles andere als selbstverständlich.

Die Leitung einer Schule kann als das Management des Unmöglichen betrachtet werden, weil sie die Organisation des „unmöglichen Lehrerberufs“ zum Ziel hat und ihr dazu neben widrigen Soziodynamiken kein hinreichend konsistenter Handlungsspielraum zur Verfügung steht. Bezüglich der Frage nach der Veränderbarkeit dieser Gemengelage stellt sich aus bildungshistori-

scher Perspektive Nüchternheit ein. Dass ungetacht dessen täglich an vielen Schulen professionell unterrichtet wird, zeigt freilich, dass Schulleiterinnen und Schulleitern das Management des Unmöglichen regelmäßig gelingt. Die Gelingensfaktoren dafür sind weniger schicke „Führungsformeln und Führungsmethoden“ als vielmehr diplomatische Künste, psychische und physische Leidenschaftlichkeit beziehungsweise Widerstandsressourcen sowie eine stabile professionelle pädagogische Haltung. Dies lässt sich nicht in Trainings oder Seminaren lernen, sondern bedarf der berufsbezogenen Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit sowie der regelmäßigen Reflexion des eigenen Handelns in konkreten anspruchsvollen Führungssituationen und zwar vor dem Hintergrund der spezifischen Kultur der jeweils „eigenen“ Schule.

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf der Dissertation des Autors, die unter dem Titel: *Im Sog des Infantilien. Schulleitung als Beruf, bei Springer erschienen ist. Den Schwerpunkt des Buches bilden die detaillierte Rekonstruktionen von Schulleitungssitzungen, Dienstbesprechungen und Elterngesprächen sowie ausführliche Beobachtungen schulleiterischer Arbeit.*

² Der Originaldialog wurde zum Zwecke der vorliegenden Veröffentlichung gekürzt und verfremdet. Das detaillierte Gesprächsprotokoll sowie die ausführliche Analyse dessen, findet sich in der diesem Beitrag zugrundeliegenden Publikation: *Im Sog des Infantilien. Schulleitung als Beruf.*

Zum Autor: Dr. phil. Ronny Jahn

berät als Supervisor (DGSv) und Organisationberater Schulen und Schulleiter und ist assoziierter Forscher der Psychoanalytischen Universität Berlin, Kontakt über jahn@p-und.o.de

Literatur:

- ▷ Adorno, Theodor W. (1965): *Tabus über dem Lehrberuf. Vortrag im Institut für Bildungsforschung Berlin.* In: *Neue Sammlung 5 (6).*
- ▷ Fürstenau, Peter (1979): *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution.* In: Peter Fürstenau: *Zur Theorie psychoanalytischer Praxis.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▷ Jahn, Ronny (2016): *Im Sog des Infantilien. Schulleitung als Beruf.* Wiesbaden: Springer VS.
- ▷ Kühl, Stefan (2011): *Organisationen. Eine sehr kurze Einführung.* Wiesbaden: Springer VS.
- ▷ Nevermann, Knut (1982): *Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▷ Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns.* In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt am Main.
- ▷ Wissinger, Jochen (2014): *Schulleitung und Schulleitungshandeln.* In: Ewald Terhart, Bennewitz, Hedda und Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Münster: Waxmann.
- ▷ WOLCOTT, HARRY (1973): *The Man in the Principal's Office. An Ethnography.* Illinois: Waveland Press.

Warum fällt es so schwer, sich für das Schulleitungsamt zu entscheiden?

Ergebnisse vergleichender Untersuchungen mit Lehrkräften und Schulleitern in den USA und Deutschland – Teil 2

Im ersten Teil des Beitrags in der letzten Ausgabe wurden wichtige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulleitungsposition in den USA und Deutschland herausgearbeitet und ausgewählte Ergebnisse quantitativer und qualitativer Untersuchungen mit Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf hemmende und motivierende Faktoren bei deren Entscheidung für oder gegen die Übernahme einer Schulleitungsposition vorgestellt. Der zweite Teil legt den Schwerpunkt auf die Darstellung ausgewählter Ergebnisse der Schulleiterbefragungen.

Autoren: Ulrich Müller, Dawson R. Hancock, Chuang Wang, Tobias Stricker • Abbildungen: Eigene Darstellung

1. ZUR ANLAGE DER STUDIE MIT SCHULLEITERINNEN UND SCHULLEITER IN DEN USA UND DEUTSCHLAND

An der Studie nahmen 159 deutsche und 134 US-amerikanische Schulleiterinnen und Schulleiter aus Stuttgart (Regierungsbezirk) und North Carolina (USA) teil. Der Vergleich zwischen Deutschland und den USA sollte ein vertieftes Verständnis zwischen beiden Ländern ermöglichen. Hinsichtlich verschiedener demografischer Merkmale wie Geschlecht, Ausbildungsniveau, Dienstzeit und Schulart waren die beiden Stichproben vergleichbar.

Das mehrgliedrige Fragebogeninstrument erob neben den demografischen Daten die gegenwärtige und erwartete Arbeitszufriedenheit der Teilnehmer (vgl. Hancock/Müller/Wang 2014; Müller/Hancock/Wang 2015). Dieser Beitrag berichtet über den dritten und letzten Teil der Studie, in dem die befragten Personen Auskunft darüber geben sollten, welche Maßnahmen ihrer Meinung nach dazu beitragen könnten, die Motivation von Lehrerinnen und Lehrern zur Übernahme von Schulleitungspositionen zu erhöhen. Hierbei wurde ein Instrument genutzt, das bereits für eine ähnliche Befragung von Schulleitern im US-Bundesstaat Kentucky entwickelt worden war (vgl. Winter, Rinehart, Keedy & Bjork 2007).

2. HEMMENDE UND MOTIVIERENDE FAKTOREN – DIE MEINUNG DER SCHULLEITER

Das Vorgehen kann wie folgt skizziert werden: Die Teilnehmenden erhielten eine Liste von Aspekten der Schulleitungstätigkeit und schätzten für jedes Merkmal mittels einer fünfstufigen Likert-Skala ein, für wie wahrscheinlich sie es hielten, dass Veränderungen daran Lehrerinnen und Lehrer motivieren könnten, Schulleiterin oder Schulleiter zu werden (von „1 = überhaupt nicht wahrscheinlich“ bis „5 = sehr wahrscheinlich“). Abbildung 1 zeigt die Einflussgrößen auf die Motivation potenzieller Bewerber für Schulleitungsstellen anhand der Mittelwerte.

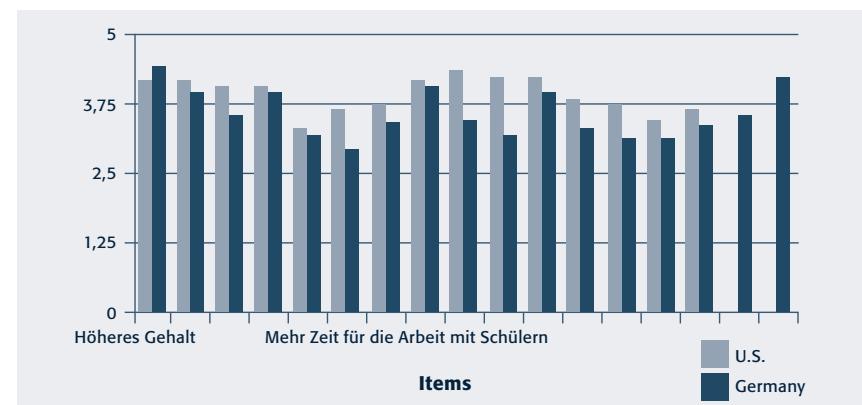


Abbildung 1: Einflussgrößen auf die Motivation potenzieller Bewerber für Schulleitungsstellen

| Item | Faktor 1 "Schulkultur" | Faktor 2 "Supervision/ Unterstützung der Mitarbeiter" | Faktor 3 "Vergütung und Sozialeistungen" |
|--|------------------------|--|---|
| 13 – Mehr Beteiligung an Schüleraktivitäten? | .812 | | |
| 14 – Hilfe bei Fragen der Sicherheit/der Gewalt an Schulen? | .781 | | |
| 12 – Schule zu einem sicheren Ort für Schüler machen? | .734 | | |
| 15 – Hilfe bei der Verwaltung des Schulbudgets? | .502 | | |
| 08 – Mehr Zeit für die Betreuung von Lehrkräften? | | .689 | |
| 10 – Mehr Zeit für die Arbeit mit Schülern? | | .669 | |
| 09 – Mehr Zeit für die Curriculumsentwicklung? | | .605 | |
| 07 – Mehr Zeit für Unterrichtsbesuche? | | .555 | |
| 11 – Lehrkräfte bei der Entwicklung von Unterrichtsstrategien unterstützen? | | .512 | |
| 03 – Höhere Pensionsansprüche? 01 – Höheres Gehalt? | | | .791 .730 |
| 02 – Unterstützung bei administrativen Aufgaben? | | | .715 |
| 04 – Mehr Delegationsmöglichkeiten von Arbeiten an schulisches Personal? 05 – Mehr Urlaubstage? | | | .698 .619 |
| 06 – Höhere Amtsbefugnis? | | | .536 |

Tabelle 1: Ladungen von Variablen auf Faktoren des deutschen Samples

Zwei Items („Höheres Gehalt“; „Umfassende akademische Vorqualifikation für Schulleitungsaufgaben“) fallen dabei im deutschen Sample besonders auf. Hier sehen es die Teilnehmenden als „wahrscheinlich“ bis „sehr wahrscheinlich“ (= größer als 4) an, dass diese Mittel und Wege geeignet sind, um Lehrkräfte zu motivieren, sich für Schulleitungspositionen zu bewerben. Demgegenüber stellen die vier Items „Mehr Zeit für die Curriculumsentwicklung“, „Lehrkräfte bei der Entwicklung von Unterrichtsstrategien unterstützen“, „Mehr Zeit für die Betreuung von Lehrkräften“ und „Mehr Zeit für die Arbeit mit Schülern“ diejenigen mit den höchsten Mittelwerten bei den US-amerikanischen Teilnehmenden dar.

Eine Faktorenanalyse für beide Stichproben mithilfe der Statistiksoftware SPSS, bei der die Struktur der 15 Items genauer untersucht wurde, lieferte weitere Ergebnisse (zur vertiefenden Darstellung vgl. Hancock/Müller/Wang 2016). Hierbei wurden die Faktoren und die darauf ladenden Items unter Berücksichtigung entsprechender Literatur zur Motivation von Lehrern, Schulleitungspositionen zu übernehmen, unter der Fragestellung untersucht, welche gemeinsamen Themen ihnen zugrunde liegen (vgl. Hancock et al. 2006):

Die Analyse der Ergebnisse stützen die Annahme, dass die 15 Items des Fragebogens nicht auf ein eindimensionales Konstrukt zurückgehen, sondern anhand der folgenden drei Dimensionen beschrieben werden können: „Supervision/Unterstützung der Mitarbeiter“, „Vergütung und Sozialeistungen“ und „Schulkultur“.

Diese Ergebnisse lassen vor dem Hintergrund der ERG-Theorie von Alderfer (vgl. Alderfer 1969) mit der Identifizierung der drei Bedürfniskategorien Existence, Relatedness und Growth eine vertiefende Interpretation zu (vgl. ebenso Arnold & Boshoff 2002; Kessler 2013). Diejenigen Items, die in den Faktoren zusammengefasst werden, weisen eine Übereinstimmung mit den Bedürfniskategorien auf. So kann z. B. der Faktor „Vergütung und Sozialeistungen“ mit den Existenz-Bedürfnissen (Existence) in Zusammenhang gebracht werden. In der Studie zeigen sich diese Bedürfnisse z. B. durch den Wunsch nach höherer Bezahlung, einer besseren Altersversorgung oder mehr Urlaubstagen. Der Faktor „Schulkultur“ weist eine Entsprechung mit dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit (Relatedness) auf und korrespondiert z. B. mit dem Wunsch nach mehr Beteiligung an Schüleraktivitäten. Auch kann ein Bezug zwischen dem Faktor „Supervision/Unterstützung der Mitarbeiter“ und dem Bedürfnis nach persönlicher Weiterentwicklung (Growth) hergestellt werden, worunter z. B. Items wie „Mehr Zeit für die Betreuung von Lehrkräften“ oder „Mehr Zeit für die Curriculumsentwicklung“ fallen.

3. DISKUSSION

Unsere Studien weisen im Hinblick auf die Stichprobengröße und den begrenzten geografischen Radius deutliche Einschränkungen auf und können daher nicht verallgemeinert werden.

Dennoch lassen sich erste Hypothesen daraus ableiten, die in weiteren Studien noch überprüft werden sollten. Offensichtlich nehmen Schulleiter ihre Aufgaben primär aus einer intrinsischen Motivation heraus wahr. Die Kompensation für ihren Einsatz und für die Verantwortung, die sie tragen, erleben sie jedoch als zu gering (vgl. Brauckmann 2013; Hancock/Müller/Wang 2014). Diese Befunde werden durch die vorliegende Studie bestätigt.

Auch fällt das Alleinstellungsmerkmal von Item 01 auf. Nur hier geben die deutschen Schulleiter einen höheren Wert an als ihre US-amerikanischen Kollegen. Die Erklärung dafür scheint recht naheliegend: In den USA erhalten Lehrerinnen und Lehrer, wenn sie in die Schulleitung wechseln, ein wesentlich höheres Gehalt – ein Umstand, auf den bereits in Teil 1 hingewiesen wurde. Der zweite Wert, der im deutschen Sample über 4,0 liegt, betrifft die akademische Vorqualifikation. Dieses Item wurde in der Paralleluntersuchung nicht berücksichtigt, da in North Carolina ein Master in Schooladministration oder Educational Leadership – wie in den meisten Staaten der USA – bereits Standard ist. Neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland erhalten hingegen in aller Regel eine – je nach Bundesland unterschiedlich lange – berufsbegleitende Fortbildung, die jedoch häufig nicht ausreichend auf die komplexen Schulleitungsaufgaben vorzubereiten scheint. Entsprechend halten die in der vorliegenden Studie befragten deutschen Schulleiterinnen und Schulleiter, die in den USA bereits selbstverständliche Qualifizierung auf universitärem Niveau als eine auch für Deutschland sinnvolle Maßnahme.

Die Befragung der deutschen Schulleiterinnen und Schulleiter macht deutlich: Sie denken, dass vor allem eine höhere Vergütung für Schulleitungsaufgaben, eine angemessene Vorbereitung auf akademischem Niveau, mehr Unterstützung bei administrativen Aufgaben, mehr Delegationsmöglichkeiten, mehr Zeit für die pädagogische Leitungstätigkeit (insbesondere für die Betreuung und Unterstützung von Lehrkräften) die Attraktivität des Schulleitungsberufs steigern könnten. Werden diese Ergebnisse auf die drei Bedürfniskategorien nach Alderfer (Existenzbedürfnis, Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Bedürfnis nach persönlicher Weiterentwicklung bzw. deren Entsprechungen im vorliegenden Sample „Vergütungen und Sozialeistungen“, „Schulkultur“ und „Supervision/Unterstützung der Mitarbei-

Literatur:

- ▷ Alderfer, C.P. (1969). *An empirical test of a new theory of human needs. Organizational Behavior and Human Performance*. 1969; 4, pp. 142-175.
- ▷ Arnolds CA.; Boshoff C. (2002): *Compensation, esteem valence and job performance: An empirical assessment of Alderfer's ERG theory. International Journal of Human Resource Management*. 13/2002. pp. 670-719.
- ▷ ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland (2015): *Schulleitung attraktiver machen. Grundlegende Positionen für eine Verbesserung der Situation von Schulleitungen*. In: b:sl, 10. Jg., Heft 01/2015, S. 11-13.
- ▷ Brauckmann, S. (2013): *Schulleitungshandeln im Kontext neuer Steuerung – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ergebnisse aus der „SHarR-P“-Studie anlässlich der Abschlusstagung der ersten Förderphase am 15.11.2013*. Online unter http://www.stebis.de/mediathek/präsentationen_abschlusstagung/forum2/a_Brauckmann_AbschlusstagungKurzvortrag.pdf?1389960004. Abruf am 10.02.2015.
- ▷ Hancock, D. R.; Black, T.; Bird, J.J. (2006): *A study of factors that influence teachers to become school administrators. Journal of Educational Research and Policy Studies*. 2006; 6(1), pp. 91-105.
- ▷ Hancock, D.; Müller, U.; Wang Ch. (2014): *Disincentives to Remaining a School Principal. Perspectives of German and U.S. Principals*. In: *New Waves – Educational Research & Development*, March, 2014, Vol. 17, No. 1, pp. 66-79.
- ▷ Hancock, D.; Müller, U.; Wang, Ch. (2016): „Schulleitung – ja bitte? Wie könnte der Schulleitungsberuf verändert werden, um Lehrerinnen und Lehrer motivieren, Schulleitungspositionen zu übernehmen? Eine vergleichende Untersuchung. In: *Schulleitung und Schulentwicklung*, Stuttgart: Raabe.
- ▷ Kessler EH. (2013): *Encyclopedia of management theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ▷ Müller, U.; Hancock, D.; Wang, Ch. (2015): „Schulleitung – nein danke? Vergleichende Untersuchungen zur Motivation, Schulleitungspositionen zu übernehmen und in der Führungsfunktion zu verbleiben. In: *Schulleitung und Schulentwicklung* 73, Systemstelle A 3.8
- ▷ Winter, P. A.; Rinehart, J. S.; Keedy, J. L. & Bjork, L. G. (2007): *Principal recruitment: Assessing job pursuit intentions among educators enrolled in principal certification programs. Journal of School Leadership*, 17, pp. 28-53.

ter“) angewendet, so stellt man fest, dass alle drei Kategorien tangiert werden.

In den USA haben das Ausmaß der Aufgaben und die Verantwortung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den letzten Jahren deutlich zugenommen und werden künftig voraussichtlich weiter zunehmen. Schulleiterinnen und Schulleiter möchten mehr ihren pädagogischen Führungsaufgaben nachkommen, Curriculums- bzw. Unterrichtsentwicklung betreiben und in bedeutungsvolle Interaktionen mit Lehrkräften und Schülern eintreten. Sie suchen deswegen nach Unterstützung bei jenen Aufgaben, die sie als besonders belastend und zeitraubend erleben. Mehr Unterstützung bei administrativen Aufgaben, mehr Möglichkeiten zur Wahrnehmung wirklicher pädagogischer Führungsaufgaben könnte unmittelbar die Arbeitszufriedenheit von Schulleitern erhöhen – und mittelbar die Motivation von Lehrkräften, Schulleitungsaufgaben wahrzunehmen.

4. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBlick

Qualifiziertes Personal für die Schulleitung zu gewinnen ist von entscheidender Bedeutung für die Qualität und die Leistungen von Schulen. Weltweit scheint dies jedoch in vielen Ländern zunehmend schwieriger zu werden. Auf diesen Umstand wurde bereits im ersten Teil dieses Beitrags deutlich hingewiesen. Die Ergebnisse unserer Studien legen nahe, dass Einzelmaßnahmen wenig dazu beitragen können, die Zahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber für offene Schulleitungspositionen zu erhöhen. Vielmehr dürfte vermutlich ein sorgfältig abgestimmtes Bündel an Maßnahmen notwendig sein, die an

unterschiedlichen Stellschrauben ansetzen. Dazu zählen die Bezahlung von Schulleitungen, die Qualifizierung und begleitende Unterstützung, die konkrete Ausgestaltung der Aufgaben, bessere Delegationsmöglichkeiten sowie mehr Unterstützung bei administrativen Aufgaben. Dieses ist jedoch noch empirisch zu belegen und erfordert weitere Untersuchungen.

Die Annahme, dass „ein großer Teil der Probleme in Sachen Schulleitungsbesetzung [...] mit Defiziten in der Ausgestaltung der Berufspraxis“ zusammenhängt (vgl. ASD 2015, S. 11), wird durch die Ergebnisse unterstrichen. Zukünftig sollten deswegen ebenfalls weitere quantitative und qualitative Untersuchungen mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleiterinnen und Schulleitern durchgeführt werden, um ein tieferes Verständnis der Motivationsfaktoren und Hinderungsgründe zu erschließen und mehr über Möglichkeiten zu erfahren, die Ausgestaltung der Berufspraxis entsprechend positiv beeinflussen zu können.

NUTZUNG VON SCHÜLERFEEDBACK UND DIE ROLLE VON SCHULLEITUNGEN

Für größere Transparenz und regelmäßige Reflektionen

Autorin: Sabine Müller

Feedback als Teilelement eines professionellen Qualitätsmanagements sowie einer Evaluationskultur ist in Schulen bislang unterschiedlich verbreitet bzw. etabliert. Auf die Bedeutsamkeit von Feedback für den Unterricht hat nicht zuletzt Hattie in seiner Studie hingewiesen. Interne Evaluation spielt im Kontext von eigenverantwortlichen Schulen formal eine Rolle, ist aber noch vergleichsweise wenig systematisch verankert und auch wenig erforscht. In Ergebnissen aus den externen Evaluationen (Schulinspektion) zeigen sich im bundesdeutschen Raum hier meist Entwicklungsbedarfe. In der Regel nutzen einzelne Lehrkräfte Feedbackverfahren als Rückmeldung von ihrer Klasse zu ihrem Unterricht – teilweise ohne dass andere Kolleginnen und Kollegen davon Kenntnis erlangen und auch ohne dass die Schulleitung davon erfährt.

INSTRUMENTE

Für das Feedback bzw. die interne Evaluation des Unterrichts gibt es mittlerweile diverse wissenschaftsbasierte Instrumente, die einen Austausch über die Nutzung der einzelnen Lehrkraft hinaus ermöglichen und helfen, aus dem Feedback Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung abzuleiten. Hierzu zählen unter anderem das Instrument „Schüler als Experten für Unterricht“ SEfU, das von der Universität Jena weiterentwickelt wurde mit der Option zur Nutzung im Lehrerteam, das Instrument „Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung“ von Andreas Helmke an der Universität Koblenz-Landau sowie auch das vom ISQ Berlin/Brandenburg bereitgestellte Selbstevaluationsportal.

Die Anzahl der Nutzerinnen und Nutzer solcher onlinebasierter Instrumente ist jeweils bekannt (und noch vergleichsweise niedrig); allerdings weiß man wenig über die Art und Weise der Nutzung in der Schule. Noch schwieriger ist es, mögliche Wirkungen wissenschaftlich präzise zu bestimmen, da in der Regel für Feedback und interne Evaluation vorab keine Erfolgsindikatoren festgelegt werden bzw. diese nicht bekannt sind und keine Kontrollgruppen zur Verfügung stehen. Dennoch kommen Studien zu dem vorsichti-

gen Schluss, dass interne Evaluation nachhaltigere Effekte zeitigt als externe Evaluationsansätze (vgl. Bischof, Hochweber, Hartig & Klieme in einer Panel-Studie auf der Grundlage von PISA-Daten).

Inzwischen gibt es weitere Erkenntnisse zur Wirksamkeit des Einsatzes von Schülerfeedback aus dem Selbstevaluationsportal des Instituts für Schulqualität (ISQ), die nachfolgend kurz skizziert werden sollen.

NUTZUNG UND WIRKSAMKEIT VON SCHÜLERFEEDBACK – EINE STUDIE DES ISQ BERLIN/BRANDENBURG

Das Selbstevaluationsportal (SEP) wurde vom ISQ im Schuljahr 2008/2009 für die Lehrkräfte in Berlin und Brandenburg zur freiwilligen Nutzung eingerichtet und wird kontinuierlich weiterentwickelt. Unter anderem werden dort Fragebögen für ein Schülerfeedback zum Unterricht bereitgestellt. Bis Schuljahresende 2012/13 wurden über 7.000 Befragungen mithilfe dieses Instruments durchgeführt, was für die beiden Länder einer Teilnahmequote von zwei Prozent entspricht (vgl. Gärtner & Vogt 2013).

Für die qualitative (Vor-)Studie wurden 2009 leitfadengestützte Interviews mit zehn zufällig ausgewählten Nutzerinnen und Nut-

zern des Portals geführt, der 2012 eine Fragebogenstudie im Rahmen einer Online-Befragung im Kontext des Portals folgte, an der sich insgesamt 305 Lehrkräfte aus Berlin und Brandenburg beteiligten.

Auf der Grundlage der Vorstudie wurden drei Phasen des Verarbeitungsprozesses von Rückmeldeinformationen identifiziert:

- ▷ Reflexion und Interpretation der Rückmeldung
- ▷ Besprechung der Rückmeldung
- ▷ Verhaltensänderung aufgrund der Rückmeldung

Als Grund für die Nutzung des Portals und der entsprechenden Durchführung von Schülerfeedbacks wurden vor allem intrinsische Motive angegeben. So fanden Aussagen wie „Ich halte Schülerfeedback grundsätzlich für bedeutend“ oder „Ich wollte Stärken und Schwächen meines Unterrichts aufdecken“ eine hohe Zustimmung. Eine Aufforderung durch die Schulleitung wurde deutlich seltener als Motiv benannt.

63 Prozent der befragten Lehrkräfte geben eine hohe Übereinstimmung zwischen Selbst- und Schülerwahrnehmung an. 89 Prozent der Lehrkräfte haben die Ergebnisse mit der befragten Klasse, 60 Prozent mit Kolleginnen und Kollegen und 26 Prozent mit der Schulleitung besprochen.

In den Rückmeldungen wurden zumeist alle

| Hat sich seit der Befragung etwas an Ihrem Unterricht verändert? | MW | SD |
|---|------|-----|
| Ich setze erfolgreich durchgeführte Methoden verstärkt ein. | 2.90 | .79 |
| Ich achte stärker auf bestimmte Verhaltensweisen im Unterricht (z.B. Strukturiertheit, Konsequenz) | 2.82 | .84 |
| Die Evaluation hat mich daran erinnert, wie unterschiedlich die Schülerinnen und Schüler den Unterricht wahrnehmen. | 2.74 | .85 |
| Ich stelle im Unterricht verstärkt Transparenz bezüglich meines didaktischen Vorgehens her. | 2.68 | .84 |
| Ich habe unterschiedliche Unterrichtsformen eingesetzt. | 2.62 | .86 |
| Ich reflektiere regelmäßig mit meinen Schülerinnen und Schülern über meinen Unterricht. | 2.58 | .82 |
| Ich nehme meine Schülerinnen und Schüler verändert wahr. | 2.07 | .76 |
| Ich habe aufgrund der Ergebnisse bestimmte Aspekte meines Unterrichts mit Kolleginnen und Kollegen thematisiert. | 2.01 | .96 |
| Ich habe aufgrund der Ergebnisse eine bestimmte Fortbildung besucht. | 1.36 | .66 |

Anmerkung: Antwortskala 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll und ganz zu

Tabelle 1: Veränderungen im Unterricht

(Quelle: Gärtner 2013, S. 119)

Aspekte angesprochen, die den Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft wichtig waren. Ferner wurden die Hintergründe für abweichende Einschätzungen nachgefragt. Wichtig war auch, dass die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern deren Verantwortung für gelingenden Unterricht erläutert haben, so dass der Fokus für die Weiterentwicklung nicht nur bei der Lehrkraft lag.

Die befragten Lehrkräfte haben mehrheitlich konkrete Aktionen aus dem Schülerfeedback abgeleitet. Insbesondere wurden Unterrichtsmethoden, die als erfolgreich eingeschätzt wurden, noch häufiger eingesetzt. Ebenso ging es den Lehrkräften darum, eine größere Transparenz für das eigene Vorgehen zu schaffen und regelmäßige Reflektionen zum Unterricht mit der Klasse durchzuführen.

Ob die Durchführung des Schülerfeedbacks einen Einfluss auf den grundsätzlichen Umgang mit Selbstevaluation hat (persönlich und auf Schulebene), wurde von den befragten Lehrkräften sehr unterschiedlich eingeschätzt. „Eine Mehrzahl der befragten Lehrkräfte stimmt dem Item zu, dass mehrere andere Kollegen und Kolleginnen das Portal nutzen und dass auch die Schulleitung die regelmäßige Durchführung erwartet“ (Gärtner 2013, S. 120).

FEEDBACK ALS HANDLUNGSFELD FÜR DIE SCHULLEITUNG?

Ohne systemorientierte Handlungsstrategien der Schulleitung wird es eine schulweite und nachhaltige Evaluations- und Feedbackkultur

nicht geben. Deshalb sollen aus diesen Ergebnissen einige Hinweise für Handlungsfelder für die Schulleitung hergeleitet werden.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Nutzungsinteressen des freiwilligen Angebots von den beteiligten Lehrkräften eher intrinsisch und mit dem Fokus auf den eigenen Unterricht motiviert waren. Aber über die Hälfte haben ihre Ergebnisse mit Kolleginnen und Kollegen ausgetauscht. Hier ist ein Ansatzpunkt, der aus Sicht der Schulleitung gefördert und verstärkt werden kann – zum Beispiel durch Anregung und Schaffung von Zeitfenstern für einen systematischen Austausch und gemeinsame Unterrichtsentwicklung.

Sofern der Schulleitung bekannt ist, dass einzelne Lehrerinnen und Lehrer ein solches Feedback getestet und positive Erfahrungen damit gesammelt haben, kann darüber – nach Rücksprache und Einverständnis – beispielsweise in der Lehrerkonferenz berichtet werden, um ggf. noch andere Kolleginnen und Kollegen zu motivieren. Um die intrinsische Motivation hinsichtlich des freiwilligen Angebots zu erhalten, muss hier sensibel vorgegangen werden.

Darüber hinaus könnte es hilfreich sein, selbst mit gutem Beispiel voranzugehen, solche Instrumente im eigenen Unterricht auszuprobieren und darüber zu berichten.

Feedback als Instrument ist nicht nur für die Unterrichtsentwicklung, sondern auch für Fragen der Schulentwicklung sinnvoll. So kann unter anderem auch ein Leitungsfeedback genutzt werden, um eine Evaluationskultur an der Schule zu etablieren. Wenn

Feedback für alle Lehrkräfte als Grundlage für eine systematische Unterrichtsentwicklung angestrebt wird, sind die Schulleitungen besonders gefordert. Dazu gibt es allerdings bisher so gut wie keine Forschung.

Literatur:

- ▷ Bischof, L.M., Hochweber, J., Hartig, J. & Klieme, E. (2013). *Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts. Erste Ergebnisse des PISA-Schulpannels*. In: Jude, N. & Klieme, E. (Hrsg.): *PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 172-199.)
- ▷ Buhren, C.G. (2015) (Hrsg.). *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag
- ▷ Gärtner, H. & Vogt, A. (2013). *Wie Lehrkräfte Ergebnisse eines Schülerfeedbacks verarbeiten und nutzen*. Unterrichtswissenschaft 41. Jg., Heft 3, Beltz Juventa, S. 252-267.
- ▷ Gärtner, H. (2013). *Wirksamkeit von Schülerfeedback als Instrument der Selbstevaluation von Unterricht*. In: Hense, J., Rädiker, S., Böttcher, W., & Widmer, T. (Hrsg.): *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen*. Münster u.a.: Waxmann, S. 107-124.

„TJA, DU HÄTTEST BESSER NICHT GEFRAGT!“

Über den Sinn des Verschlechterungsverbots

Manchmal fordern Schüler, ihre Klassenarbeit nochmals zu überprüfen. Aber was ist, wenn der überprüfende Kollege nun weitere Fehler findet?

Glücklicherweise sind es nur wenige, aber es gibt sie in jedem Kollegium. Und Sie als Schulleitung könnten durchaus mit ihnen zu tun haben. Es geht um jene Kollegen, die es als Zumutung empfinden, wenn Schüler es wagen sollte, um die nochmalige Überprüfung seiner Arbeit zu bitten, weil er meint, diese sei eigentlich besser als die darunter stehende Note. Um uns dem juristischen Problem dahinter zu nähern, lassen Sie uns einmal in die Stunde eines solchen Lehrers gehen, in der gerade eine Klassenarbeit zurückgegeben wird. Nachdem der Kollege die Hefte verteilt hat, öffnen die Schüler diese mit zitternden Fingern, werfen einen schnellen Blick auf die Note – und reagieren ganz unterschiedlich darauf: Einige jubeln laut vor Freude über das unerwartete Glück, andere raufen sich die Haare und jammern leise über die Ungerechtigkeit der Welt. Und dann gibt es noch jene, die nicht sofort alle Mitschüler an ihren Emotionen teilhaben lassen, sondern stattdessen die Arbeit und ihre Korrektur überprüfen. Einer von ihnen ist Alexander, eigentlich ein passabler Schüler, aber dieses Mal ist seine Arbeit nur mit einer Vier benotet worden. Das wurmt ihn so sehr, dass er sich konzentriert in die Anmerkungen des Kollegen vertieft, bis er meint, einige Fehler in der Korrektur gefunden zu haben. Und wenn diese angestrichenen Fehler wegfielen, könnte aus der Vier vielleicht noch eine knappe Drei werden.

Gerade als Alexander zu dieser hoffnungsvollen Einschätzung kommt, klingelt es zum Stundenende. Folglich eilt er zum Lehrertisch, schildert in knappen, aber bewegten Worten sein Anliegen und drückt dem wenig erfreuten Kollegen sein Arbeitsheft in die Hand. Dieser ist hochgradig verär-

gert, weil er nun nicht nur zusätzliche Arbeit hat, sondern vor allem, weil ein Schüler die Richtigkeit seiner erteilten Note anzweifelt. Mit diesem Unmut macht er sich zu Hause an die Überprüfung der Arbeit. Zwar muss er feststellen, dass Alexander mit einigen seiner Reklamationen durchaus Recht hat. Aber bei der nochmaligen und sehr gründlichen Durchsicht entdeckt er eine Reihe von Fehlern, die er vorher übersehen und nicht angestrichen hat. Sofort bessert sich seine Laune. Denn das ist für ihn eine wunderbare Gelegenheit, dem Schüler zu zeigen, „was eine Harke“ ist und weshalb man – zumindest bei ihm – nicht um eine nochmalige Überprüfung bitten sollte. Der Kollege nimmt also die fälschlich angestrichenen Fehler zurück, rechnet die neu gefundenen hinzu und kommt zu seiner großen Genugtuung jetzt auf eine Fünf. Mit triumphierendem Blick gibt er in der nächsten Stunde dem Schüler dessen Arbeitsheft zurück und bemerkt: „Tja, du hättest wohl bes-



Dr. jur. Günther Hoegg ist Jurist und war 30 Jahre als Lehrer im Schuldienst tätig. Seit über 10 Jahren führt er schulrechtliche Fortbildungen durch, vor allem in Niedersachsen, NRW und Hessen. Mehr Expertenratsschläge von ihm finden Sie u.a. im Band „SchulRecht! für schulische Führungskräfte“, erschienen im Verlag Beltz.

Lassen Sie Ihr Kollegium an Dr. Hoeggs juristischen Praxistipps teilhaben und hängen Sie die Kolumne einfach im Lehrerzimmer aus!

ser keine Überprüfung deiner Arbeit fordern sollen, denn jetzt ist es eine Fünf. Pech gehabt. Hättest du meine Note akzeptiert, wäre es eine Vier geblieben.“

Und mit dieser (vorläufigen) Entscheidung des Kollegen sind wir bei dem dahinter liegenden juristischen Problem. Es ist das sog. „Verschlechterungsverbot“ oder, wie die lateinkundigen Juristen sagen, die „reformatio in peius“.

Gehen wir den Sachverhalt Schritt für Schritt durch: Bei der Überprüfung hat der Kollege nicht nur festgestellt, dass er einige Fehler zu viel angestrichen hat, sondern er hat auch weitere Fehler gefunden, die er bei der ersten Korrektur übersehen hatte. Diese dürfen die fälschlich angestrichenen wieder aufheben, so dass es letztlich bei der Vier bleibt. Allerdings darf der Schüler im Endergebnis keine schlechtere Note bekommen, in unserem Fall also keine Fünf. Aber warum nicht? Was ist die juristische Begründung für das Verschlechterungsverbot, das grundsätzlich ebenso vor den Gerichten gilt?

Der Grund ist ganz einfach: Wir leben in einem Rechtsstaat, was zur Folge hat: Das Beschreiten des Rechtsweges hat, was die rechtliche Konsequenz angeht, für den Betreffenden risikofrei zu sein. Wer sich – wie der Schüler – auf sein ihm zustehendes Recht beruft, darf hinterher nicht schlechter dastehen als vorher. Niemand muss also Angst davor haben, in einem Rechtsstaat eine (rechtliche) Überprüfung zu beantragen.

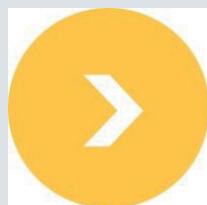
Im schlimmsten Fall bewirkt die Überprüfung zwar keine Verbesserung (es bleibt bei der Vier). Der Überprüfende, der dadurch mehr Arbeit hat und indirekt kritisiert wird, darf seinen Unmut jedoch nicht am Antragsteller auslassen, indem er ihn nun schlechter stellt als vorher.

Ich verstehe ja den Kollegen, der sich darüber ärgert, dass der kritische Schüler nur einseitig auf die Dinge geschaut hat, die seine Note verbessern können und nicht auf die Fehler, die der Lehrer übersehen hat. Aber das ist verständlich, handelt es sich doch um einen Jugendlichen, der noch nicht objektiv vorgehen muss. Der Kollege hingegen als pädagogisch ausgebildeter Erwachsener sollte über den Dingen stehen, folglich den Wunsch einer Überprüfung nicht als persönlichen

Affront begreifen und „durch die Hintertür“ zu bestrafen versuchen. Schließlich ist eine solche Überprüfung das gute Recht eines jeden Schülers, und sie sollte professionell abgewickelt werden.

Als der Kollege aus unserem Fall von dem Verschlechterungsverbot erfährt, ist er zwar anfangs ziemlich ungehalten, weil er seine Mehrarbeit nicht mit einer schlechteren Note bestrafen darf. Aber er fügt sich in sein Schicksal, und später begreift er sogar den höheren Sinn dieser Regelung.

*Mit den besten Grüßen bis zum nächsten Mal
Ihr Günther Hoegg*



Bildungs- und Schulleitungs- Symposium

6. bis 8. September 2017

IBB der Pädagogischen Hochschule Zug

**Wissen vertiefen – sich mit Expertinnen und Experten austauschen –
Beziehungen pflegen – Kontakte knüpfen – Ideen verfolgen**

Die internationale Fachtagung bietet in über 100 Fachvorträgen, Workshops und Diskussionen einen Ideen- und Erfahrungsaustausch. 2015 nahmen 750 Expertinnen und Experten aus der Bildungspolitik, Verwaltung, Praxis, Wissenschaft und dem Unterstützungssystem aus über 40 Ländern teil.

Thema des Plenumsprogramms (Mittwoch und Freitag):

Bildung 5.0? Zukunft des Lernens – Zukunft der Schule

Ziel des Symposiums ist, einen Beitrag zur Entwicklung der Qualität der Bildung und damit auch einen wichtigen Beitrag für eine zukunftsfähige Gesellschaft zu leisten. Das Symposium zeigt Möglichkeiten auf, wie die Qualität pädagogischer Arbeit weiterentwickelt werden kann.

Themenstränge des Parallelprogramms (Donnerstag):

- Unterrichtsentwicklung • Personalmanagement • Organisation & Wissensmanagement • Qualitätsmanagement • Kooperation & System Leadership • Bildungsgerechtigkeit • Kulturelle Heterogenität • Partizipation & Demokratie • Gesundheit • School Turnaround • Architektur & Pädagogik • Kunst & Pädagogik • Führungskräfteentwicklung • Steuerung in Bildungssystemen (Governance) & Bildungspolitik •

Im Parallelprogramm besteht die Möglichkeit, sich in einen Themenstrang ganztägig über vier 90-minütige Sessions (Workshops und Vorträge) zu vertiefen oder zwischen den Themensträngen zu wechseln. Wählen Sie aus über 100 Angeboten nach Ihren Interessen aus!

www.bildungssymposium.net oder www.schulleitungssymposium.net



DAPF Fortbildungen

Programm für den Zeitraum Frühling/Sommer 2017

SCHWIERIGE GESPRÄCHE FÜHREN - GESPRÄCHSMETHODEN FÜR SCHULLEITUNGEN

Das Mitglied einer Schulleitung hat verschiedene formelle und informelle Gespräche zu führen. Das Spektrum umfasst Informations-, Feedback-, Kritik-, Problem-, Konflikt- und Beratungs-Gespräche, Instruktionen, Verhandlungen, etc. Partner sind Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern, Sonstige, auch externe Personen und Instanzen. Das Seminar verfolgt das Ziel, sich je nach Aufgabenstellung verschiedener Gesprächsführungstechniken flexibel bedienen zu können. Dabei werden Ihre Fälle aus dem schulischen Alltag im Seminar berücksichtigt und konkrete Lösungswege erarbeitet.

Dozent: Prof. em. Dr. Bernd Gasch

Beginn: 13.03.2017

Anmeldeschluss: 06.03.2017

Gebühr: 145,00 EUR Vollzahler

BEGEISTERN! INSPIRIEREN! CHARISMA? -

EIN SEMINAR ZU RESONANTER FÜHRUNG ALS ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVE

Im Zusammenhang mit guter Führung fällt oft der Begriff Charisma. Präsidenten, Chefs, und eben Schulleiterinnen und Schulleiter sollen darüber verfügen oder zumindest begeistern können. Im Seminar werden die folgenden Fragenbereiche bearbeitet:

Dozenten: Dr. Walter Goetze, Sylvia Weise

Beginn: 17.03.2017

Anmeldeschluss: 10.03.2017

Gebühr: 145,00 EUR Vollzahler

SCHULENTWICKLUNG IM ZEITPLAN - DER ORGANISATIONELLE PROZESS IM JAHRESARBEITSPLAN

Konzepte entwickeln, sie mit unterschiedlichen Gremien kommunizieren und in ihrem Entstehungs- und Akzeptanzbildungsprozess in den organisatorischen Zeitplan und einen Konferenzrhythmus einfügen ist die eine Seite Schule entwickelnder Leitungsarbeit. Eine andere ist die Aufnahme der Dynamik des Prozesses in die Organisationsstruktur und die praktische Umsetzung neuer Ansätze einschließlich der Erfordernisse an Fortbildung und unterstützenden Ressourcen.

Dozentin: Margret Rössler

Beginn: 21.03.2017

Anmeldeschluss: 14.03.2017

Gebühr: 145,00 EUR Vollzahler

MORALISCHE FÜHRUNG – UND WIE SIE IN DER SCHULKULTUR VERANKERT WERDEN KANN?

Angesichts der weltweiten Wertediskussion, der Zunahme von Übergriffen, Belästigungen und Mobbing wird Moral und moralische Führung immer mehr zur Herausforderung von Schulen und Schulleitungen. Deshalb wundert es nicht, dass „Moral Leadership“ ein dominantes Thema in der internationalen Schulleitungsdiskussion ist. Erziehung ist ohne Werte nicht denkbar, wobei die Werte zunehmend heterogener werden. Jede Wertentscheidung ist auch eine moralische Entscheidung, ohne dass das immer bewusst wird.

Dozent: Prof. em. Dr. Hans-Günter Rolff

Beginn: 21.03.2017

Anmeldeschluss: 14.03.2017

Gebühr: 145,00 EUR Vollzahler

Das aktuelle Angebot mit Hinweisen zu den Inhalten sowie zur Organisation und Anmeldung finden Sie unten:

www.dapf.tu-dortmund.de

Die Deutsche Akademie für Pädagogische Führungskräfte (DAPF) der Technischen Universität Dortmund hat ihr neues Programm für den Zeitraum Herbst/Winter 2016/2017 zusammengestellt, darunter attraktive Angebote, wie bspw. verschiedene Zertifikatsstudiengänge, Tagesseminare und einen weiterbildenden Masterstudiengang, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

IHRE ANSPRECHPARTNER:

DEUTSCHE AKADEMIE FÜR PÄDAGOGISCHE FÜHRUNGSKRÄFTE (DAPF)

Dr. Jörg Teichert
Roland Ofianka

Tel.: 0231 / 755 6632
E-Mail: dapf@tu-dortmund.de



-HAWU-

Dr. Helmut Lüngershausen präsentiert – pointiert aufbereitet – seine Perspektive auf den Schulleitungsalltag ...

**IMPRESSUM: B:SL – BERUF : SCHULLEITUNG
ISSN NR. 977-1865-3391**

HERAUSGEBER:

ASD Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e. V.

VORSITZENDE:

Gudrun Wolters-Vogeler

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr. Stephan Huber

VERLAG:

CITA Unternehmergeellschaft

Christinenstr. 5

10119 Berlin

Tel.: (030) 577 00 546

Fax: (030) 577 00 862

E-Mail: info@beruf-schulleitung.de

REDAKTION:

Michael Smosarski (V.i.S.d.P. für den Mantelteil des Magazins)

ANZEIGEN:

Marketing Services Gärtner

Henry Gärtner

Orffstraße 5

41564 Kaarst

Tel.: (0 21 31) 742 32 33,

Fax: (0 21 31) 742 32 33

E-Mail: anzeigen@beruf-schulleitung.de

www.beruf-schulleitung.de

BEZUGSPREISE:

Einzelheft 5,60 €; zzgl. 1,45 € Versandkosten.

Jahresvorzugspreis: 19,20 € (inkl. Versandkosten) jeweils inkl. Mwst.

Informationen für Schulleitungen



Wilfried Bos, Ramona Lorenz, Manuela Endberg, Birgit Eickelmann, Rudolf Kammerl, Stefan Welling (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2016. Erschienen bei Waxmann. ISBN 978-3-8309-3540-7, 1. Auflage 2016. 292 Seiten. Broschiert. 34,90 Euro.

BESTANDSAUFAHME TEIL 2

Zum zweiten Mal stellt der „Länderindikator“ repräsentative Befunde zur schulischen Medienbildung in Deutschland vor. Nachdem schon mit dem „Länderindikator 2015“ auf Basis von Befragungen der Status Quo der „Schule digital“ ermittelt wurde, nehmen die Herausgeber nun die Entwicklung im Jahr 2016 unter die Lupe. Für den Bereich der schulischen Ausstattung mit digitalen Medien kann hier im Vergleich zum Vorjahr ein Fortschritt verzeichnet werden. Der thematische Schwerpunkt allerdings liegt bewusst auf den medienbezogenen Kompetenzen von Lehrkräften. Denn nur wenn diese über digitales Knowhow verfügen, kann Schule auch wirklich digital werden.



Teach First Deutschland (Hrsg.): Perspektiven bieten – Talente fördern. Acht Beiträge für Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. Mit einem Vorwort des Bundesministers des Auswärtigen, Dr. Frank-Walter Steinmeier. Erschienen bei epubli GmbH Berlin. ISBN 978-3-7375-1449-1, 1. Auflage 2014. 112 Seiten. 9,99 Euro.

EINZIGARTIGE EINBLICKE

Dieses Buch will nichts beschönigen, denn das wäre gefährlich. Stattdessen zeigen die luziden Erfahrungsberichte der acht Autorinnen und Autoren deutlich auf, dass im deutschen Bildungssystem etwas im Argen liegt. Als Teach First Deutschland Fellows waren die acht jungen Lehrkräfte auf Zeit und berichten nun über diese Zeit, in der sie Zeugen der Betreuungs-Missstände in Schulen in schwieriger Lage wurden. Das größte Hindernis ist und bleibt hier die problematische soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Für die Fellows steht fest, dass es bis zur Chancengerechtigkeit noch ein weiter Weg ist. Doch mit ihrem Buch ist ein Anfang gemacht.

BADEN-WÜRTTEMBERG

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
c/o CITA UG
Christinenstr. 5
10119 Berlin
T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
geschaefsstelle@vsl-bw.de
www.vsl-bw.de

BERLIN

Interessenverband Berliner Schulleitungen e.V.
Helmut Kohlmeyer
Lily-Braun-Str. 101
12619 Berlin
T/F: (030) 9715832
service@ibs-verband.de

BRANDENBURG, BREMEN, THÜRINGEN

Momentan kein Landesverband,
bitte wenden Sie sich an die
ASD-Geschäftsstelle
c/o CITA UG
Christinenstr. 5
10119 Berlin
kontakt@schulleitungsverbaende.de

HAMBURG

VHS Verband Hamburger Schulleitungen e.V.
c/o CITA UG
Christinenstr. 5
10119 Berlin
T: (030) 57700546 F: (030) 57700862
ms@ideas-answers.com
www.vhs-ev.de

HESSEN

Interessenverband Hessischer Schulleiterinnen und Schulleiter e.V.
Cornelia Doebel
Akazienweg 6
63163 Neu-Isenburg
T: (06102) 836520
ihs-geschaefsstelle@arcor.de
www.ihs-hessen.de

MECKLENBURG-VORPOMMERN

Schulleitungsvereinigung Mecklenburg-Vorpommern e.V.
Heike Walter, Schule am See
Seestr. 9
18239 Gatow
T: (0173) 5105974
heikewalter@slmv.de
www.slmv.de

NIEDERSACHSEN

Schulleitungsverband Niedersachsen e.V.
Herrenstr. 5
30159 Hannover
T: (0511) 6005635 F: (0511) 6005636
E-Mail über das Kontaktformular des SLVN auf dessen Homepage
www.slvn.de

NORDRHEIN-WESTFALEN

Schulleitungsvereinigung Nordrhein-Westfalen e.V.
c/o Dr. Burkhard Mielke
Drosselstr. 14
40627 Düsseldorf

SAARLAND

Vereinigung Saarländischer Schulleiter e.V.
Arno Heinz
Kohlweg 28
66123 Saarbrücken
aheinz.sb@t-online.de

SACHSEN-ANHALT

Schulleitungsverband Sachsen-Anhalt e.V.
c/o Grundschule Frohe Zukunft Halle
06118 Halle/S.
www.slv-st.de

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Schulleitungsverband Schleswig-Holstein e.V.
Klaus-Ingo Marquardt
Pommernweg 33
24582 Wattenbek
T: (04322) 2362 F: (04322) 888922
kimarquardt@slvsh.de
www.slvsh.de

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG

Prof. Dr. Stephan Huber

**:TITELTHEMEN**

Digitale Bildung

Verwaltungsleiter & Schulische Administration

www.beruf-schulleitung.de

Redaktionsschluss: 31. Januar 2017

Anzeigenschluss: 10. März 2017

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de



Beruf : Schulleitung

Regelmäßig Neuigkeiten zum Thema Schulleitung & zahlreiche
b:sl-Ausgaben im Online-Archiv zum Durchstöbern



6. Deutscher Schulleiterkongress 2017

Schulen gehen in Führung – mit 2.000 Teilnehmern, 100 Vorträgen und Workshops und über 120 Experten ist der DSLK die größte Fachveranstaltung für Schulleitungen im gesamten deutschsprachigen Raum. Seien Sie dabei!

Schirmherrschaft:



**KULTUSMINISTER
KONFERENZ**

- Sofort anwendbare Lösungen für Ihren Arbeitsalltag von über **120 Top-Referenten** in über 100 zukunftsweisenden Vorträgen und Workshops!
- Intensiver Austausch und wertvolle Networking-Gelegenheiten mit Deutschlands renommiertesten Experten und **2.000 Kolleginnen und Kollegen!**
- All-inclusive-Verpflegung einschließlich aller Getränke und **VIP-Shuttle-Service** – ohne Extrakosten in einem Kongresszentrum der gehobenen Premiumklasse!
- Ganz ohne Risiko anmelden dank der **kostenlosen Sicherheits-Garantie!**

Hier eine kleine Auswahl unserer über 120 Top-Referenten:



Dr. Eckart von Hirschhausen



Reinhold Messner



Cem Özdemir



Prof. Dr. Dietrich H.W. Grönemeyer



Wolfgang Grupp



Petra Gerster



Dr. Marco Frhr. v. Münchhausen



Rolf Noack



André Sarrasani



Dr. Robin J. Malloy



Prof. Dr. Gunter Dueck



Dr. Caroline Lanz



Sahar El-Qasem



Dr. Christa D. Schäfer



Reinhard Kahl



Prof. Marion Hundt



Carsten Groene



Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin

Eine Veranstaltung von:



Wolters Kluwer



Wir sehen uns auf dem DSLK 2017!

Ausführliche Informationen zum DSLK 2017 unter: www.deutscher-schulleiterkongress.de