



:UNSER TITELTHEMA

Salutogene Schulleitung

Konzepte für gesunde Führung

:AUSSERDEM

Coaching für Schulleitungen

CORONA TRIFFT DIE SCHWÄCHSTEN WELTWEIT AM HÄRTESTEN



Bitte helfen Sie
mit Ihrer Spende,
das Überleben
der Menschen
zu sichern!

Spenden-Stichwort: Corona-Hilfe
Bank für Sozialwirtschaft, Karlsruhe
IBAN: DE88 6602 0500 0202 0202 02
BIC: BFSWDE33KRL


caritas international
DAS HILFSWERK DER DEUTSCHEN CARITAS

AKTUELL

4 Aus den Bundesländern

NEUES VON UNSEREN PARTNERN

6 Schule im Wandel

TITELTHEMA – SALUTOGENE SCHULLEITUNG

7 Wie salutogen führen Sie sich selbst und Ihre Schule?
 14 Die Erhaltung und Förderung der Gesundheit pädagogischer
 Führungskräfte
 18 In der Führung gefragt: Resilienz
 20 Was Schule im sozialen Brennpunkt stark macht

TITELTHEMA – COACHING FÜR SCHULLEITUNGEN

23 Coaching: Professionelle Unterstützung für Führungskräfte in der
 VUCA-Welt
 27 Führen & Leiten in stürmischen Zeiten

THEMA – DISTANZUNTERRICHT

29 Persönliche Beziehung wichtig im Distanzunterricht

THEMA – BILDUNG NEU DENKEN

30 Schule der Zukunft

THEMA – DIGITALISIERUNG

34 Der steinige Weg zur Bildung 4.0

THEMA – HATTIE IN DER DISKUSSION

35 Spielen Schulstrukturen wirklich keine Rolle?

THEMA – FORTBILDUNG

40 Seminare der DAPF

RUBRIKEN

41 Lesestoff — Informationen für Schulleitungen

IMPRESSUM

42 Adressen, Impressum

TITEL

Alphavector, shutterstock

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser!

Ein Titelthema wie „Salutogenese“ scheint zunächst schlicht das aktuelle Pandemiegeschehen zu reflektieren. Das ist aber nur die halbe Wahrheit, denn die Frage nach der „Gesunderhaltung“ trieb uns Schulleitungen schon lang vor COVID-19 um – wenig verwunderlich angesichts der Vielzahl der Belastungen im Berufsalltag.

Und wie in so vielen anderen Bereichen gilt auch in Sachen Salutogenese: Weder Politik noch Dienstherren fühlen sich dafür verantwortlich, wir Schulleitungen müssen es in die Hand nehmen. „Selbstführung“ nennt sich das dann. Was dahinter steckt und wie sich das Thema Salutogenese im Schulalltag implementieren lässt, wollen wir in der aktuellen Ausgabe darstellen.

Nicht immer gelingt es, das System als Teil des Systems zu verändern. Manchmal bedarf es des Blicks und der Anleitung von Außen. Daher erfahren Sie in dieser Ausgabe von b:sl aus erster Hand, was Coaching für Schulleitung mit Blick auf Schulentwicklung leisten kann.

Viel Vergnügen bei der Lektüre!

Ihre

Guðrun Wolters-Vogeler

Vorsitzende, Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

asd Allgemeiner
 Schulleitungsverband
 Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –

Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.

Kurznachrichten aus den Bundesländern

Wissenswerte Neuigkeiten — von der Redaktion zusammengestellt

Quelle: bildungsklick.de

SCHLESWIG-HOLSTEIN

GEMEINSAMES WIRKEN VON BUND UND LÄNDERN

Bildungsministerin Karin Prien bezeichnete den Bildungsföderalismus vergangenen Donnerstag im Landtag in Schleswig-Holstein als den passenden Rahmen für das gemeinsame Wirken von Bund und Ländern.

Karin Prien: „Er ist immer noch die richtige Entscheidung, um Vielfalt und Wettbewerb zu sichern und die besten Ideen für den Bildungsstandort Deutschland zu entfalten. Wichtig ist, dass wir diese Diskussion, diesen Austausch auch wirklich leben. Wir brauchen eine enge und in verbindlichen Formaten stattfindende Kommunikation zwischen Bund, Ländern und auch den Kommunen.“, betonte sie. Als KMK-Präsidentin möchte sie den Diskurs über die Herausforderungen unseres Bildungssystems — vor allem aber über die Möglichkeiten — mit allen Beteiligten mit Leben füllen. Unter der Überschrift „Lernen aus der Pandemie“ sollen besonders die Herausforderungen und Chancen thematisiert werden. Prien betonte: „Diesen Diskurs brauchen wir nicht nur zwischen Bund und Ländern, Kommunen und Schulen, sondern auch zwischen den Akteuren aus Bildung, Wissenschaft und Kultur. Die Pandemie hat uns gezeigt, wie eng diese drei Themen verbunden sind. Deshalb dürfen wir unseren Blick nicht isoliert auf die Schulen richten, sondern müssen kulturelle Bildung und die Rolle der Wissenschaft immer mitdenken.“

Prien sagte weiter, sie habe bereits neue Gesprächs- und Austauschformate und Prozesse auf den Weg gebracht. So tage das KMK-Präsidium nun monatlich und auch die Gespräche mit dem Wissenschaftsrat seien wieder eingeführt worden. Neu sei zudem die Einbindung der Ständigen wissenschaftlichen Kommission der KMK. Mit Blick auf die Bildungsgerechtigkeit sei nicht zuletzt die technische Ausstattung der Schulen von Bedeutung. Da brauche es nach den Worten der Ministerin eine Verständigung zwischen Bund, Ländern und den Kommunen, wie der weiterhin notwendige Prozess der Schuldigitalisierung nachhaltig organisiert und finanziell verstetigt werden könne. „Den Diskussionsprozess aus der Lenkungsgruppe „Bildung in der digitalen Welt“ in neuen Strukturen und Formaten werden wir fortführen“, sagte Prien und im Juni sei eine Statuskonferenz zum Digitalpakt Schule 2022 geplant.

Allerdings, so die Ministerin weiter, sei auch die Rolle der Lehrkräfte ein wichtiger Faktor für gelingende Lernprozesse. Vor diesem Hintergrund sei die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in qualitativer

wie in quantitativer Hinsicht ein wesentliches Thema ihrer Präsidentschaft. „Unser Ziel ist es, einen phasenübergreifenden Kompetenzrahmen — ausgehend vom europäischen Kompetenzrahmen — für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals zu entwickeln.“

HESSEN

HESSEN REFORMIERT DIE LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG GRUNDLEGENDE

Die Anforderungen an Lehrkräfte sind in den vergangenen Jahren vielfältiger geworden: Es haben die Integration von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache, die Medienbildung und Digitalisierung, die Förderung der Bildungssprache Deutsch sowie die Ganztagsbeschulung und die berufliche Orientierung an Bedeutung gewonnen.

Als Reaktion auf diese Trends hat die Landesregierung heute eine grundlegende Novellierung des Hessischen Lehrkräftebildungsgesetzes in den Landtag eingebracht. Bereits zum Start des Beteiligungsverfahrens im Sommer hatte Kultusminister Prof. Dr. R. Alexander Lorz erklärt: „Gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer sind die Schlüsselfiguren für den Bildungserfolg unserer Schülerinnen und Schüler. Daher ist es folgerichtig, ihre Ausbildung an die neuen Anforderungen anzupassen. Damit geben wir ihnen das notwendige Rüstzeug an die Hand, um den Herausforderungen des Lehrberufs auch in Zukunft gerecht zu werden.“ Mit der Befassung des Landtags sei ein wichtiges Ziel auf dem Weg zur Modernisierung der Lehrkräfteausbildung erreicht, zeigte sich Lorz erfreut.

PRAXISORIENTIERUNG DEUTLICHER IN DEN VORDERGRUND RÜCKEN

Das Hessische Lehrkräftebildungsgesetz regelt die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Es beinhaltet den Erwerb von Lehramtsbefähigungen und die Voraussetzungen der dafür abzulegenden Staatsprüfungen. Durch die Novellierung werden sowohl aktuelle Anforderungen wie Inklusion und Digitalisierung verbindlicher Bestandteil aller drei Phasen der Lehrkräftebildung — vom Studium, über den Vorbereitungsdienst bis hin zur Fortbildung — als auch die Standards der Kultusministerkonferenz sowie der Hessische Referenzrahmen Schulqualität im Gesetz verankert.

Um die Praxisorientierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer deutlicher in

den Vordergrund zu rücken, wird zudem das in den vergangenen Jahren erprobte Praxissemester flächendeckend eingeführt. „Mit der Stärkung der Praxisanteile sorgen wir dafür, dass das an der Universität erworbene Wissen unmittelbar angewendet werden kann“, betonte der Minister. Bei allen Änderungen halte Hessen aber an einer Sache aus gutem Grund fest: der Staatsprüfung. „Denn mit der Ersten und Zweiten Staatsprüfung garantieren wir die Qualität und Einheitlichkeit der hessischen Abschlüsse“, so Lorz abschließend.

Anzeige

Miele

Weniger Viren. Mehr Wir.

Maximale Filterung. Minimale Geräusche.
Der leistungsstarke neue Luftreiniger **Miele AirControl**.

Miele Professional. Immer Besser.

Handeln Sie jetzt schnell:

Diese Geräte sind im Rahmen der Überbrückungshilfe III Plus förderfähig. Weitere Informationen siehe miele.de/ueberbrueckungshilfe

Saubere Luft – Made by Miele.

Der neue AirControl von Miele macht unser Zusammenleben und -arbeiten wieder angenehmer. Der leistungsstarke Luftreiniger sorgt für maximalen Schutz gegen Viren, denn er filtert die Luft 5-fach mit Hocheffizienzfilter HEPA H14. Einfach, leise und zuverlässig ist er 100 % komfortabel für den Einsatz im gewerblichen Umfeld.

Miele AirControl gibt es für unterschiedliche Raumgrößen und mit regelbarem Volumenstrom.


miele.de/aircontrol

Schule im Wandel

Resolution des Bundeselternrats vom 14. November 2021

Seit jeher sind Schulen im stetigen Wandel, der sich durch Veränderungen, wie die Entwicklung des Unterrichtes oder zum Rollenverständnis der Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen vollzieht.

Quelle: **Bundeselternrat**

Grundlegende systemische Neuerungen, wie die Einführung des Ganztags, die Umsetzung von Inklusion oder technologischer Umbrüche, wie bspw. die Digitalisierung, führen zu einem stetig zunehmenden Umfang schulischer Entwicklungsaufgaben.

Dafür braucht es ein neues Verständnis für Schule und Bildung im gesamtgesellschaftlichen Kontext.

Diese Mammutaufgabe ist jetzt anzugehen. Seit Jahren fordert der Bundeselternrat Veränderungen im Schulsystem, nun ist die Zeit gekommen, unsere nachfolgenden Forderungen unverzüglich umzusetzen:

- ▷ Die dauerhafte Unterstützung der Schulgemeinschaft durch multiprofessionelle Teams, um den hohen pädagogischen und sozialen Beratungs- und Unterstützungsbedarf sämtlicher Professionen abzudecken.
- ▷ Basierend auf der Vermittlung von Kompetenzen und fundiertem Grundlagenwissen muss die Erweiterung des Lernens hin zu mehr Praxis- und Projektorientierung sowie zu einem Fächer- und Handlungsfeldern übergreifenden Verständnis entwickelt werden.
- ▷ Einen deutlich höheren Praxisbezug in der Lehrkräfteausbildung.
- ▷ Die pädagogisch durchdachte Verknüpfung analogen und digitalen Lernens und Lehrens.
- ▷ Schule nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensort begreifen und entsprechend baulich gestalten und ausstatten.
- ▷ Im Schul-Neubau zukunftsorientierte Erfordernisse der Digitalisierung, der Vor-Ort-Präsenz der Lehrkräfte, der Gesundheitsprävention und neue Bildungs- als auch Lernkonzepte in die Planung verpflichtend einbeziehen und somit hybride Unterrichtsformen ermöglichen.

Kontinuierliche Schulentwicklung braucht Raum, Zeit und Ressourcen, sich dem Wandel vorausschauend und nachhaltig anzupassen und diesen aktiv mitzugestalten. Die Etablierung einer neuen Kultur des lebenslangen Lernens ist unabdingbar in einer Gesellschaft, die sich ständig weiterentwickelt und muss endlich nachhaltig umgesetzt werden. Die Resolution wurde von den Delegierten des Bundeselternrats verabschiedet.

Anzeige



Supervision und Coaching gesucht?

Nutzen Sie die größte Datenbank für berufsbezogene Beratung in Deutschland!

- rund 4.100 Supervisor*innen und Coaches
- persönliche Profilseiten der Berater*innen mit Vita, Qualifikation, Arbeitsschwerpunkten und Qualitätssicherung
- Spezialisierung auf Branchen und Beratungsanliegen
- Kartensuche

www.berater-scout.de

Höchste Beratungsqualität und der klärende Blick von außen.



DGS ✓

Deutsche Gesellschaft für
Supervision und Coaching

Wir setzen Standards
für Supervision
und Coaching in der
Arbeitswelt

www.dgsv.de



Die Kosten-Nutzen-Analyse mit Blick auf die psychosoziale Gesundheit ist der Kern salutogener Selbstführung.

Wie salutogen führen Sie sich selbst und Ihre Schule?

Ein depressiver Pastor kann keine frohe Botschaft verkünden!

*Diese Titelfrage richtet sich nicht nur an „Fans“ dieser Thematik — eher im Gegenteil. Die Fans wissen um die Effekte „ansteckender“ Gesundheit für ihr eigenes Wohlbefinden und ihre Belastbarkeit sowie für ihre motivierende Wirkung auf ihre Kolleg*innen bzw. Schüler*innen. Sie erleben die Risiken einseitiger Leistungsorientierung und fördern deshalb proaktiv gesunde Leistungsfähigkeit bei sich und ihren Zielgruppen. Für die andern ist Gesundheit bisher nur eine nice-to-have-Zusatz-Aufgabe.*

Autor: **Bernhard Sieland** • Foto: **Anthony Da-Cruz, Unsplash**

Dennoch haben sich alle Beamte im Schuldienst per Amtseid zur Gesunderhaltung verpflichtet (gem. §60 BBG und ASchuG §3). Schulleitungen und Lehrpersonen sollten daher regelmäßig die Qualität der psychosozialen Gesundheit in der Schulgemeinschaft sowie ihre Führungsqualitäten und deren Effekte auf die Betroffenen und sich selbst messen, reflektieren und fortentwickeln. Dieser Beitrag liefert Anregungen für Schulleitungen und Lehrpersonen, ihre gewohnheitsmäßige Selbst- und Fremdführung untereinander und mit ihren Schü-

ler*innen zu reflektieren sowie Neues zu wagen im Dienst gesunder und nachhaltiger Leistungsfähigkeit. Nach dem Führungsprinzip: „Wo ein Wille ist, findet sich auch ein Weg!“ geht es zunächst um die besondere pädagogische Relevanz salutogener Führung, dann um Diagnosen zur Selbst- und Fremdsorge sowie um die Merkmale salutogenen Führungsverhaltens. Abschließend finden Sie ausgewählte Entwicklungsimpulse und Hinweise auf bewährte Methoden in der Literaturliste für Ihre nächsten Schritte. Auch Gutes kann man noch verbessern!

1. ZUR BESONDEREN RELEVANZ DER FRAGE FÜR SCHULLEITUNGEN UND LEHRPERSONEN

In Profit-Organisationen ist die Frage nach der Führungsqualität und Ihren Effekten für die psychosoziale Gesundheit der Belegschaft existenziell. Alle Mitglieder wissen, dass Minderleistung und fehlerhafte Produkte die Existenz der Firma aufs Spiel setzen können. Firmen investieren deshalb beträchtliche Geldsummen in das laufende Fehlercontrolling, in schnelle Korrekturen sowie in die gezielte Schulung der Mitarbeiter*innen und des Führungspersonals einschließlich deren Evaluation. Firmen, die das nicht tun, verschwinden vom Markt.

Für Schulen gilt noch viel mehr: „Das Personal ist unser Kapital“! An ihren verpflichtenden Qualitätsanalysen beteiligen sich oft zu wenige Lehrpersonen und höchst selten die Schüler*innen. Es fehlt vielfach an Ressourcen für die notwendige Nachbesserungen und deren Evaluation. Die Mitglieder des Schulkollegiums müssen nicht um ihre Arbeitsplätze fürchten. Dennoch gilt hier besonders: Mit der Interaktionsqualität steht und fällt die Bildungsqualität einer Schule und damit ihre eigentliche Existenzberechtigung.

Die Effekte schlechter Interaktions- und Führungsqualität zeigen sich nicht sofort, sondern meist schleichend und vor allem nicht bei allen Lehrpersonen und Schüler*innen. Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft kommen mit unterschiedlichen Vorbelastungen aus ihren verschiedenen privaten Rollen in die Schule. Sie sind mehr oder weniger verletzbar und gehen mit ihren Belastungen unterschiedlich um. Manche können als „Vorgeschwächte“ nicht noch die „Krankenhaushäuser“ der Schule verarbeiten. Viele gewöhnen sich an Warnzeichen und suchen die Ursachen bei „Auffälligkeiten“ oft auf anderen Gebieten, die die Schule leider nicht beeinflussen kann.

Grenzwertige Belastungen führen zu Stimmungsabfall und Stresssteigerung. Die Interaktionen im Kollegium und mit den Schüler*innen und Eltern werden häufig durch Erschöpfung und Ungeduld nebenwirkungsreicher. Gerade Pädagog*innen leiden unter einem Überschuss an Zielsetzungen, welchem sie oft nicht aus eigener Kraft genügen können. Sie sind von der Kooperation ihrer Zielgruppen abhängig. Bei allen Idealen müssen sie sich um den Mut zur Unvollkommenheit bemühen und täglich darauf achten, dass die Dankbarkeit für das Erreichte immer größer bleibt als die Verdrossenheit über das Unerreichte.

Salutogene (Selbst-) Führung darf bei den Anforderungen nicht nur die Leistungsergebnisse bewerten, sondern muss auch die Leistungsvoraussetzungen und die Leistungsfolgen berücksichtigen. Gute Leistungsergebnisse machen oft stolz und werden von Mitmenschen gelobt. Wenn sie trotz schlechter Leistungsvoraussetzungen durch Selbstgefährdung oder ohne Rücksicht auf die Leistungsfolgen erbracht wurden, ist das fragwürdig und stabilisiert ein krankmachendes Anforderungssystem. Eine pathogene Selbstführung kann jede salutogene Fremdführung unterlaufen. Umgekehrt könnten die Folgen einer pathogenen Fremdführung durch eine salutogene Selbstführung gemildert werden.

Die Formulierung von Zielen durch Führungskräfte und die Übernahme entsprechender Aufgaben durch die Betroffenen, beides geschieht in Selbstverantwortung. Deshalb ist die Führung von oben ebenso entscheidend wie die Führung von unten! Die Diagnose- und Evaluationsverantwortung für die Qualität der Selbst- und Fremdsorge ist nicht an andere Personen delegierbar, ebenso wenig wie die daraus folgende Verantwortung, gegebenenfalls Verbesserungsmaßnahmen für sich selbst, die KollegInnen und die Schüler*innen einzuleiten. Aus dem Zyklus von Diagnose, Handeln und Evaluation sollen sich professionelle Wissenszuwächse, Erfahrungen und neue Initiativen zur Gesundheitsförderung entwickeln.

Besonders bei steigenden Anforderungen haben wir oft nur die Erfüllung des Tagespensums im Blick und nicht die damit verbundenen Nebenwirkungen für die psychosoziale Gesundheit. Manche Leistungen werden zu teuer erkaufte, nicht nur wegen dem Ressourcenverlust bei vergeblichen Anstrengungen, sondern auch wegen der „Kollateralschäden“ für uns selbst, einzelne Mitmenschen bzw. die Schulgemeinschaft als Ganze.

Professionelle Selbst- und Fremdführung sollte zielexplicit und nebenwirkungsbewusst für die eigene Person und die Zielgruppen zugleich sein.

2. STARTPUNKT UND BASIS: (SELBST-) DIAGNOSEN ZUR PSYCHOSOZIALEN GESUNDHEIT

Eine Diagnose ist das methodische Sammeln von Daten, um eine Entscheidung zu treffen oder deren Folgen zu bewerten. Dabei werden also Soll-Situationen mit Ist-Situationen verglichen. Schulleitungen und Lehrkräfte brauchen daher attraktive Vorstellungen psychosozialer Gesundheit, denn Ziele sind ja nichts anderes als vorweggenommene motivierende Handlungsfolgen. Gesundheit muss man also wollen und mit attraktiven Vorbildern verbinden! Daher beginnt salutogene (Selbst-) Führung mit dem Aufbau attraktiver Gesundheitsvorstellungen. Nach Schaarschmidt (2008) ist eine Person psychosozial gesund,

- ▷ wenn es ihr im Alltag gelingt, sich engagiert und doch entspannt ihren Anforderungen zu stellen,
- ▷ die über eine positive Einstellung zu sich selbst und zu den eigenen Wirkungsmöglichkeiten verfügt,
- ▷ die Ziele verfolgt, in ihrem Tun Sinn erfahren kann und
- ▷ sich sozial aufgehoben fühlt.

Das Inventar zur Erfassung von Gesundheitsressourcen im Lehrerberuf (IEGL) (Schaarschmidt 2008) wurde für die psycho-soziale Qualitätsanalyse an Schulen entwickelt. Es analysiert berufliche Bewältigungsmuster (AVEM), Belastungssymptome der Lehrpersonen (BESL), die von Ihnen erlebte Führungsqualität sowie deren Beurteilung der Arbeitsbedingungen z.B. Kooperationsqualität. Das Inventar erfasst damit das Niveau der individuellen und kollektiven Gesundheit und zeigt dringliche Strategien für Verbesserung der Selbst- und Fremdsorge auf.

Der AVEM (vgl. Schaarschmidt Fischer, 2008) prüft z.B. drei Dimensionen psychosozialer Gesundheit.

- ▷ **Das Arbeitsengagement** mit den Faktoren Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, Beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben
- ▷ **Die Widerstandskraft** mit den Faktoren Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung und innere Ruhe und Ausgeglichenheit
- ▷ **Das Lebensgefühl** mit den Faktoren Erfolgserleben im Beruf, Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung.

Das individuelle und kollektive Profil zeigt Stärken und Risikofaktoren der Personen bzw. des Kollegiums. Dazu gibt es vielfältige Trainingsvorschläge und Entwicklungsimpulse für Kollegien und Einzelpersonen (vgl. Heyse & Sieland, 2018, Sieland, 2020).

▷ Wie beurteilen Sie Ihr Arbeitsengagement, Ihre Fähigkeit im privaten Alltag von Berufsproblemen abschalten zu können, Ihre innere Ruhe und Ausgeglichenheit, Ihr Erfolgserleben im Beruf, die Lebenszufriedenheit und die erlebte soziale Unterstützung? Wo möchten Sie den nächsten Entwicklungsschritt machen? Haben Sie Beispiele für besonders günstige bzw. ungünstige Ausprägungen dieser Fähigkeiten.

Die WHO (2014) definiert Gesundheit als „Zustand des Wohlbefindens, in dem der Einzelne im Stande ist, seine Fähigkeiten auszuschöpfen (Selbstentwicklung + Selbstfürsorge), die normalen Lebensbelastungen zu bewältigen (erholen und aushalten), produktiv und fruchtbar zu arbeiten (Rollen-Pflichten erfüllen + Neues wagen) und etwas zu seiner Gemeinschaft beizutragen. (helfen und sich helfen lassen, politisch handeln).“

Dieser Zustand des Wohlbefindens ist in zweifacher Hinsicht für Führungspersonen wichtig. Als mitreißende Motivation für die Geführten und als Puffer, um in Würde scheitern zu können angesichts unvermeidlicher Misserfolge. An dieser Stelle wünschte man sich ebenso ausgefeilte Instrumente zur regelmäßigen Gesundheitsdiagnose und Prävention der Schüler*innen. Badura (2014) beschreibt mit dem Eisbergmodell offene und verdeckte Gesundheitsrisiken von Schulpersonal und damit indirekt auch von Schüler*innen.

Er unterscheidet fünf Gruppen von Kolleg*innen, von denen nur die erste als Spitze des Eisberges klar beziffert werden kann. Die anderen Gruppen liegen wie beim Eisberg unterhalb der Sichtgrenze. Man kann deren Größe nur vermuten. Schätzen Sie anhand der folgenden Tabelle wieviel Prozent Ihres Kollegiums bzw. Ihre Schulklassse zu jeder Gruppe gehören und diskutieren Sie über Ihre Zuordnungsgründe miteinander.

Gruppen verschiedener Gesundheit und Leistungsfähigkeit		
Gruppen von Lehrpersonen bzw. Schüler*innen	LPs	SuS
1. Absentismus: Fehlende Kolleg*innen bzw. Schüler*innen sind ein Signal für Erkrankung und eine Zusatzbelastungen für die übrigen Lehrpersonen. Dafür gibt es an jeder Schule eine transparente Statistik.		
2. Präsentismus: Solche Kolleg*innen bzw. Schüler*innen sind zwar körperlich anwesend, aber wegen Problemen im Berufs- oder Privatleben emotional und kognitiv nicht bei der Sache, nicht bei den Mitmenschen. Wie beim 3 Sekunden-Schlaf bei schneller Autofahrt geht es bei Pädagoginnen hier um Selbst- und Fremdgefährdung.		
3. Innere Kündigung: Solche Kolleg*innen bzw. Schüler*innen identifizieren sich nur noch wenig mit den Berufsanforderungen. Sie wollen nicht mehr so recht, was sie sollen bzw. können.		
4. Interessierte Selbstgefährdung: Kolleg*innen bzw. Schüler*innen mit riskant überhöhter Leistungsbereitschaft gefährden die eigene langfristige Gesundheit und Leistungsfähigkeit und infizieren andere mit ihren Leistungsansprüchen.		
5. Gesunde Leistungsbereitschaft: Solche Lehrpersonen bzw. Schüler*innen erleben Freude und Dankbarkeit für Ihre Arbeit, sie engagieren sich dosiert und wirkungsvoll, berücksichtigen die jeweils verfügbaren Ressourcen, erleben Berufserfolge, Lebenszufriedenheit und soziale Unterstützung.		

Tabelle 1: Gruppen verschiedener Gesundheit und Leistungsfähigkeit

► Wie groß schätzen Sie die jeweilige Gruppe im Kollegium oder in Ihrer Schulklassse? An welchen Schlüsselreizen nehmen Sie die Zuordnung einzelner Personen zu diesen Gruppen vor? Wie oft gehörten Sie tage- oder wochenweise zu einer der Risikogruppen? Welche Impulse brauchen die Gruppenmitglieder von außen oder von sich selbst, um Ihre Selbstfürsorge zu verbessern? Stellen Sie sich zu jeder Gruppe eine prägnante Vertreter*in vor. Welche dieser Gruppen ist Ihnen besonders sympathisch bzw. unsympathisch? Welche Effekte hat das auf Ihre Interaktions- und Führungsqualität?

3. MERKMALE SALUTOGENER (SELBST-) FÜHRUNG

3.1 FÜHRUNG ALS PROFESSIONELLE INTERAKTION

Interaktion ist wechselseitige Beeinflussung durch Verhaltensweisen. Diese befriedigen, ignorieren oder frustrieren Grundbedürfnisse nach Nähe und Bindung, nach Selbstwirksamkeit und Selbstwertstärkung, nach Wohlbefinden. Interaktionen unterstützen oder erschweren individuelle Handlungsziele, Wertvorstellungen bzw. Leitbilder. Sie ermutigen oder kränken Menschen durch explizites oder eingebildetes Feedback. D.h. wir beeinflussen uns laufend gegenseitig und werden beeinflusst mit Folgen für unsere Gefühle, unsere Lern- und Leistungsfähigkeit, unsere Selbst- und Fremdbilder sowie unsere Erwartungen und Erinnerungen. Bewusst oder nicht, wir sind wir immer Beeinflussende und Beeinflusste zugleich. Wir können nicht nicht beeinflussen und nicht nicht beeinflusst werden. So leisten wir unseren Beitrag zum psychosozialen Klima im Kollegium und in den Schulklassen.

Der alltägliche Umgang mit sich selbst und den Mitmenschen basiert auf langjährigen Gewohnheiten. Umso wichtiger ist es, diese hin und wieder zu hinterfragen. Denn diese führen primär zu einem Zuwachs an Verhaltenssicherheit und nur unter bestimmten Bedingungen zu einem Zuwachs an Verhaltensqualität.

Die alltägliche Führung der eigenen Person wird gesteuert durch Emotionen, Bedürfnishunger, Pflichtverständnis, Erwartungen und Zielsetzungen für sich selbst, seien sie selbst generiert oder als vorgegebene innerlich akzeptiert. Vieles geschieht dabei gewohnheitsmäßig, per Autopilot ohne Reflexion der Folgen. Deshalb sind hier alle Effekte zwischen Selbstüberforderung und Selbstvernachlässigung denkbar, die auch bei zwischenmenschlicher Führung möglich sind.

Die **salutogene Selbstführung** befolgt demgegenüber das Prinzip: „Was du nicht willst, was man dir tu, das füg dir auch nicht selber zu!“ Sie verliert zu keinem Zeitpunkt die eigene Gesunderhaltungspflicht aus den Augen und fragt bei eigenen Wünschen bzw. Zielen sowie Zielvorgaben von außen: Kann ich, was ich soll bzw. will? (Habe ich die Ressourcen an Zeit, Fähigkeiten und Unterstützung?) Will ich, was ich soll? Identifiziere ich mich mit dem Anliegen, macht es Sinn für mich?). Will ich mein Möglichstes dazu beitragen? Wird es sich für mich, für die Gemeinschaft bzw. die Aufgaben lohnen angesichts möglicher Nebenwirkungen? Die Kosten-Nutzen-Analyse mit Blick auf die psychosoziale Gesundheit ist der Kern salutogener Selbstführung.

Führung im engeren Sinne ist „die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, eigene Ziele zu bilden bzw. sich mit vorgegebenen zu identifizieren und diese im Rahmen verfügbarer Ressourcen gegen innere und äußere Widerstände umzusetzen“ (Fröhlich & Kuhl 2003, S.222).

Von Schulleitungen wie Lehrpersonen wird eine **professionelle Führung** Ihres Kollegiums bzw. der Schüler*innen erwartet. Sie besteht nach Ryschka u.a. (2011) aus vier Kernleistungen:

- Aufgaben, Projekte und Mitarbeiter*innenverhalten zu steuern, z.B. durch Ziele, wertschätzendes Feedback, durch Anreize zur Sicherung der Ergebnis- und Verhaltenserwartungen. Steuern heißt: zu motivieren (Was soll wie getan werden?), genauer, die Selbstmotivierung der Mitarbeiter*innen zu aktivieren.
- Mitarbeitende zu binden z.B. an die Organisation und die Mitglieder der Gemeinschaft sowie an deren Ziele und Werte durch freiwilliges Engagement, Hingabe und Selbstverpflichtung (=Commitment). Binden klärt: Warum und für wen sind anstehende Ziele und Aufgaben notwendig und sinnvoll? Nur mit einer solchen Sinnerfahrung kann der Arbeitseinsatz auch nach unvermeidlichen Misserfolgen und Enttäuschungen konsistent überdauern.
- Mitarbeitende und Teams zu entwickeln z.B. durch Verantwortungs- und Erwartungskklärung, durch Partizipation, durch Selbstevaluation und kollegiale Zielvereinbarungen.
- für Arbeitssicherheit und Gesundheit zu sorgen z.B. durch salutogene Prinzipien, Status- und Fortschrittsdiagnosen sowie eine Stärkung der Selbstfürsorge. Führen kann mehr oder weniger gesundheitsförderlich geschehen, je nachdem ob man eher die Aufgabenerfüllung oder (auch) das Wohl der Personen im Blick hat.

► Welche der vier Teilaufgaben haben Sie bisher gut bedient, welche möglicherweise etwas vernachlässigt? Welche bewerten Ihre Mitarbeiterinnen bzw. Schüler*innen kritisch bei Ihnen? Wo haben Sie besonderen Weiterbildungsbedarf?

3.2 SALUTOGENE (SELBST-) FÜHRUNGSPRINZIPIEN

Die Frage nach der Pathogenese, wie Menschen durch Anforderungen und Leistungen geschwächt bzw. krank werden, kann wohl jeder beantworten. Es gibt ausreichend Beispiele für Selbst- und Fremdgefährdung, oft auch in bester Absicht. Die Salutogenese fragt danach, was Menschen trotz Belastungen gesunderhält bzw. wieder gesund werden lässt.

Hier geht es um drei Überzeugungen, die es durch geeignetes Führungsverhalten zu stärken gilt:

1. **Das Gefühl der Verstehbarkeit** als Überzeugung: „Ich kann auch unvorhergesehene äußere und innere Ereignisse erklären und verstehen.“
2. **Das Gefühl der Handhabbarkeit/Machbarkeit** als Überzeugung: „Ich oder kompetente Helfer verfügen über ausreichende Ressourcen um mit Schwierigkeiten fertig zu werden.“
3. **Das Gefühl der Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit** als Überzeugung: Ich finde mein Leben als sinnvoll und bin bereit, meine Energie in die Anforderungen zu investieren.

Ein salutogenes Führungsprinzip lautet damit: Machbarkeit geht vor Wünschbarkeit! Oft muss daher Wichtiges reduziert werden, um die Ressourcen für noch Wichtigeres zu sichern! Es gilt: Die oft visionär aufgeladenen Ziele müssen als Teilaufgaben konkretisiert werden, damit man sie überhaupt in die dafür erforderlichen Ressourcen umrechnen kann.

► Auf welche dieser drei Aspekte haben Sie Ihr Führungsverhalten in letzter Zeit besonders konzentriert, welche Bereiche verdienen mehr Aufmerksamkeit? Wie oft haben Sie für sich selbst und Ihr Kollegium neue Aufgaben als nicht machbar zurückgewiesen bzw. laufende reduziert und dies transparent mitgeteilt? Wie oft erleben Sie selbst diese drei Gefühle bzw. Überzeugungen? Menschen haben gute Gründe sich zu überfordern bzw. überfordern zu lassen. Welches sind Ihre? Wie oft handeln Sie gegen diese Überzeugungen bzw. Gefühle und verlangen bzw. versuchen trotzdem grenzwertige Aufgaben zu erfüllen? Mit welchen Gründen fühlen Sie sich dazu verpflichtet?

Diese drei Überzeugungen können durch Lebenserfahrungen, Mitmenschen und entsprechende Führungsstile gestärkt oder geschwächt werden. Harazd u.a. (2009) beschreiben das dazu notwendige Führungsverhalten bzw. entsprechende Führungsstrukturen. Die Kriterien der Tabelle 2 müssten häufiger zwischen Schulleitung und Kollegium reflektiert werden. Wer hier nicht seine Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung durch die Geführten vergleicht, wird nie trennen können zwischen Führungsabsichten, Führungswirkungen und den Führungswünschen des Kollegiums.

(siehe Tabelle 2: Faktoren salutogener Führung nach Harazd u.a. (2009) Ergänzung Sieland)

Heyse & Sieland (2018 a+b) bieten zur Stärkung von Kollegien und Einzelpersonen konkrete Diagnosen und Vorschläge.

► Zum Aufbau einer salutogenen Grundhaltung empfiehlt es sich, für einige Tage die drei Prinzipien als Maßstab an den Umgang mit sich selbst und mit Mitmenschen anzulegen.

Faktoren salutogener Führung nach Harazd u.a. (2009) Ergänzung Sieland

Salutogene Faktoren	Salutogene Kommunikation? gemeinsam kritisch reflektieren	Salutogene Struktur? gemeinsam kritisch reflektieren
Verstehbarkeit	Drücke ich mich häufig, frühzeitig, verständlich und strukturiert aus? Ermute ich zu Fragen und Widerspruch? Versuche ich meine Mitarbeiter*innen durch Fragen zu verstehen?	Verfügen wir über gute Kommunikationsstrukturen und Transparenz? Wie beurteilen wir unsere Feedbackkultur?
Handhabbarkeit	Sind genügend Ressourcen für die laufenden und neuen Aufgaben vorhanden? Wissen bzw. glauben die Lehrkräfte an meine Unterstützung und nutzen sie diese? Prüfe ich das im Gespräch?	Sind die Arbeitsabläufe ökonomisch gestaltet, werden Ressourcen optimal eingesetzt. Werden häufiger Aufgaben zurückgefahren, um andere stärker zu gewichten? Werden Auslastung und Ressourcen gemeinsam diskutiert?
Sinnhaftigkeit/ Bedeutsamkeit	Habe ich mein Vorgehen begründet bzw. seine Bedeutsamkeit aufgezeigt, Zielkonflikte geprüft und partnerschaftlich diskutiert? Prüfe ich das im Gespräch?	Haben wir ein gemeinsames Ziel, eine Vision, auf die wir zielstrebig hinarbeiten und Fortschritte würdigen und feiern? Wird diese Vision ausreichend von den anderen geteilt?

Tabelle 2: Faktoren salutogener Führung nach Harazd u.a. (2009) Ergänzung Sieland

3.3 FÜHREN ALS MOTIVIERUNGSKUNST

Wenn Schulleitungen, Lehrpersonen oder Schüler*innen Neues wagen sollen, brauchen sie eine wirksame Motivierung, um die Komfortzone ihrer Gewohnheiten zu verlassen (vgl. Sieland, 2020).

Sie brauchen nach Abbildung 1 vier Überzeugungen: Ich kann es, ich will es, die Zuversicht, dass bald erste Wirkungen auftreten und eine stabile, belastbare Grundstimmung, die das Wagnis beflügelt. Man sollte deshalb mit salutogenen „Mini-Gewohnheiten“ beginnen, z.B. 2 Minuten Entspannung mit der Klasse, zwei Minuten konstruktive Tagesreflexion (s.u. Tabelle 3).

(siehe Abb. 1: Faktoren der Motivation für Sie selbst, Ihr Team und Ihre Schüler*innen)

4. ENTWICKLUNGSPULSE FÜR IHRE SALUTOGENE (SELBST-) FÜHRUNG

4.1 REICHWEITE UND WIRKUNGSINTENSITÄT STÄRKEN

Gerade auf diesem Gebiet gilt es zu unterscheiden zwischen der Reichweite und Wirksamkeit von Maßnahmen. Ein Vortrag für das Kollegium erreicht (fast) alle Kolleg*innen. Seine handlungsleitende Wirkung verpufft aber sehr schnell. Wenn Sie dagegen einen freiwilligen Workshop für interessierte bzw. betroffene Teilnehmer*innen organisieren und danach zum Peer-Coaching bzw. Anwendungslernen in Tandems auffordern, erreichen Sie zwar weniger Personen, aber bei denen ist mit weit größeren Effekten zu rechnen. Wenn Sie ein Gesundheitsthema



▷ Suchen Sie Beispiele für Änderungserfolge oder -versagen durch extreme Stärken oder Schwächen in einem der vier Motivationsfaktoren. Welche brauchen Sie und Ihre Zielgruppen am meisten, für neue Maßnahmen der Gesundheits-

förderung? Was tun Sie bisher als Führungskraft für diese vier Motivationsfaktoren? Welche der vier Motivationsfaktoren waren bei früheren Misserfolgen zu schwach ausgeprägt? Wie können Sie diese stärken?

Abbildung 1: Faktoren der Motivation für Sie selbst, Ihr Team und Ihre Schüler*innen

der Woche starten z.B. die Förderung der (Selbst-) Wertschätzung im Kollegium und in den Klassen, wächst die Teilnahmebereitschaft wegen der kurzen Dauer. Allerdings sollte es auch in diesem Falle Gespräche über die individuelle Vielfalt der Ideen und Maßnahmen sowie deren Effekte geben. Diese Prinzipien der Motivation (vgl. Abb.1) sollten gerade bei neuen Initiativen berücksichtigt werden.

Folgende Maßnahmen führen erfahrungsgemäß zu spürbaren Effekten, wenn Sie über eine definierte Zeit möglichst mit Peercoaching realisiert wird. Dazu zwei Anregungen:

4.2 FEHLERFREUNDLICHE SELBSTEVALUATION

Ware (2013) berichtet über fünf Dinge, die Sterbende am meisten bereuen:

Ich wünschte, ich hätte...

- den Mut gehabt, mir selbst treu zu bleiben, statt so zu leben, wie es andere von mir erwarten!
- nicht so viel gearbeitet!
- den Mut gehabt, meinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen!
- den Kontakt zu meinen Freunden gehalten!
- mir mehr Freude gegönnt!

▷ Was wäre Ihr Wunsch, wenn Sie Ihre Selbstführung besser ausrichten wollten? Diskutieren Sie in kleinen Gruppen mit Vertrauten, was Sie im bisherigen Leben vermissen und wie Sie diesen Aspekt fördern könnten.

Zur salutogenen Selbststeuerung gehört auch eine positive Tagesreflexion. Wer das tut, handelt fehlerfreundlich. Er rechnet mit Risiken und ist entschlossen, sie möglichst schnell zu korrigieren und Neues zu erproben. Hier können Sie folgende Tabelle nutzen und für Ihre Schüler*innen entsprechend adaptieren.

Positive Tagesreflexion	
Ihre Selbstbewertung	Finden Sie Ihre Antworten überzeugend?
Was ist mir heute gut gelungen? Worin lag mein Beitrag dazu?	
Was war heute anstrengend? Wie habe ich mich dabei geschlagen?	
Welche Niederlagen/ Enttäuschungen gab es? Wie habe ich sie bewältigt?	
Womit habe ich mir heute selbst eine Freude gemacht?	

Tabelle 3: Positive Tagesreflexion

4.3 SELBSTSORGE UND FREMDSORGE KOMBINIEREN

Der folgende Vertrag von Strittmatter (2015) ist ein Instrument, das die Wechselwirkungen zwischen Selbst- und Fremdsorge sowie die Verantwortung aller Beteiligten transparent macht und als Anregung für einen „Monat der Selbstfürsorge“ im Kollegium dienen kann. Er entspricht der eingangs zitierten Gesunderhaltungspflicht. Sieland (2020) beschreibt viele kurze Übungen zum gesundheitsförderlichen Selbstcoaching für Lehrpersonen und Schüler*innen. Denn wie bei den Hygieneregeln zur Pandemiebekämpfung ist die Selbststeuerung der entscheidende Wirkfaktor für die Salutogenese im Kollegium.

(siehe Tabelle 4: Der Selbst- und Fremdsorgevertrag)

Der Selbst- und Fremdsorgevertrag	
Seite Schulleitung	Seite Lehrperson
Ich nehme die Hauptverantwortung für meine Selbstsorge und Selbstentwicklung als Schulleiterin/ Schulleiter wahr.	Ich nehme die Hauptverantwortung für meine Selbstsorge und Selbstentwicklung als Lehrperson wahr.
UNTERSCHRIFT:	UNTERSCHRIFT:
Ich lasse mir diese Verantwortung nicht von anderen schwächen oder wegnehmen.	
Ich werde meine Selbstverantwortung nicht leichtfertig an andere delegieren. Ich betreibe meine Gesundheitssorge planvoll, aufgabenbezogen und feedbackgestützt, nutze im Umgang mit Belastungen ein breites Coping-Repertoire und Unterstützungsstrukturen (z.B. Interventionsgruppen, Standort- und Perspektivgespräche, Beratungsstellen, 360 Grad Feedback, Weiterbildungen, Online-Trainings...)	
Meine Selbstentwicklung ist transparent und darf befragt werden.	
Ich trage die Folgen unterlassener Selbstentwicklung.	
UNTERSCHRIFT:	
Ich achte die Selbstverantwortung der Lehrpersonen, biete aber subsidiär Unterstützung an (Gespräche, Bereitstellung von Gruppen, materielle Unterstützung von Weiterbildung...).	Ich melde Überforderung oder Überbelastung an geeigneter Stelle rechtzeitig an, um Abhilfe erörtern und angehen zu können.
Ich achte darauf, wie es den mir zugeteilten Menschen geht, und nehme mit ihnen Kontakt auf, wenn mich etwas irritiert bzw. besorgt macht.	Ich achte auch auf Belastungszeichen und Entwicklungsbedürfnisse von Kolleginnen und Kollegen und bin als kollegiale Unterstützungsressource ansprechbar.
UNTERSCHRIFT:	UNTERSCHRIFT:
Ich lasse mich auf diese meine Verpflichtungen ansprechen.	
UNTERSCHRIFT:	

Tabelle 4: Der Selbst- und Fremdsorgevertrag

► Diskutieren Sie diesen Vertrag Satz für Satz mit allen Beteiligten. Klären Sie nicht nur die Einzelmaßnahmen der Selbstverpflichtung, sondern die persönlichen Gründe, sich daran zu halten (Compliance). Regen Sie die Bildung von Peercoaching in Tandems an, um die Effekte und Nebenwirkungen der Selbstfürsorge zu kontrollieren. Konkretisieren Sie den Vertrag in machbaren Tages- bzw. Wochenzielen. Wie können Sie Schüler*innen zum Nachdenken über Ihre Selbstfürsorge bewegen? Besprechen Sie mit Kolleg*innen und Schüler*innen einen Notfallplan: Was sollten sie in Krisen bewusst tun oder lassen?

Eckert & Tarnowski (2017) haben dazu das Online-Training für Lehrkräfte „Stark im Stress“ vorgelegt.

4.4 LEBENSKOMPETENZEN TRAINIEREN

Die WHO mahnt Schulen, neben den Unterrichtsfachkompetenzen gezielt die Lebenskompetenzen der Kollegien und Schüler*innen zu fördern „Lebenskompetenzen sind diejenigen Fähigkeiten, die es den Menschen ermöglichen, ihr Leben zu steuern und auszurichten und ihre Fähigkeiten zu entwickeln, mit den Veränderungen in ihrer Um-

welt zu leben und selbst Veränderungen zu bewirken.“ (WHO 1994) An diesen Lebenskompetenzen orientiert sich das Selbstcoaching von Sieland (2020). Die folgende Tabelle macht den funktionalen Zusammenhang der Lebenskompetenzen untereinander deutlich: Danach sind gute Selbstkompetenzen und damit die Selbststeuerung der eigenen Person die Voraussetzung für die sozialen und kognitiven Kompetenzen. Sie zeigt aber auch, wie sehr diese Kompetenzen die Leistungen im Fachunterricht beeinflussen.

► Stellen Sie sich zu jeder Kompetenz Personen aus Ihrem Umfeld vor, die diese besonders gut oder extrem schlecht beherrschen. Über welche Lebenskompetenzen verfügen Sie selbst ausreichend, welche möchten Sie fördern? Welche Lebenskompetenzen brauchen Ihre Schüler*innen besonders? Kennen Sie Personen in Ihrem Umfeld, denen einzelne der Kompetenzen deutlich fehlen bzw. die diese mustergültig anwenden? Wie sehr kümmern Sie sich im Alltag um die Entwicklung dieser Kompetenzen an Ihrer Schule?

Lebenskompetenzen als für Trainingsfeld für Lehrpersonen und Schüler*innen		
Lebenskompetent ist in unserem Kulturkreis, wer...	Selbsturteil	Fremdurteil
Selbstkompetenzen		
1. sich selbst kennt & mag trotz eigener Schwächen ► Selbstempathie		
2. Gefühle (Ärger, Lustlosigkeit, Angst...) regulieren kann		
3. Stress bewältigen (und schon vorab dämpfen) kann		
Soziale Kompetenzen		
4. empathisch ist (sich in anderen hineinversetzen kann)		
5. kommunizieren (Absichten klar formulieren, zuhören, etwas aushandeln) kann		
6. Beziehungen aufbauen und führen kann		
Kognitive Kompetenzen		
7. kritisch und kreativ denkt (nicht bloß Ja-Sager oder Schweiger)		
8. durchdachte Entscheidungen trifft (die Folgen + Nebenwirkungen bedenkt)		
9. erfolgreich Probleme löst (und den Rest aushalten kann)		

Tabelle 5: Lebenskompetenzen als für Trainingsfeld für Lehrpersonen und Schüler*innen

4.5 WIE STEHT ES ALSO MIT IHRER GESUNDHEITSFÖRDERUNG?

Wie salutogen im Sinne dieser Ausführungen führen Sie nun sich selbst und Ihre Schule?

Die folgenden zwei Fragen sollten Sie sich selbst und Ihrem Kollegium zur Reflexion vorlegen und daraus Entwicklungsvereinbarungen für Ihre Maßnahmen der nächsten Wochen ableiten. Das gilt besonders

für Personen mit deutlichen Differenzen zwischen der Zufriedenheit über ihre eigene Gesundheitsförderung und Maßnahmen der Schule.

(siehe Tabelle 6: Kurzbefragung als Gesprächsanlass)

► Begründen Sie Ihr individuelles Urteil im Lichte dieser Ausführungen und mit Fakten aus dem letzten Jahr. Womit könnten Sie Ihre Selbstfürsorge verbessern und was hindert Sie daran? Warum sollten Sie jetzt damit starten? Generieren Sie ein attraktives Vorbild für die Selbst- und Fremdsorge. Mit welcher Antwortverteilung rechnen Sie in Ihrem Kollegium? Wie beurteilen Sie Ihre Selbstführung? Neigen Sie zur Selbstüber- oder -unterforderung. Wie schnell übernehmen Sie Forderungen von Mitmenschen? Können Sie auch mal nein sagen? Vergleichen Sie Ihre Einschätzung mit der anderer Kolleg*innen und sprechen Sie gemeinsam über positive Aspekte und über einen möglichen Schritt zur Verbesserung.

In den Literaturhinweisen finden Sie viele konkrete Anregungen für die nächsten Schritte.

Kurzbefragung als Gesprächsanlass									
Bitte kreuzen Sie an	zu wenig wichtig			angemessen wichtig			übertrieben		
Wie wichtig nehmen Sie Ihre Gesundheitsförderung bisher?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Wie wichtig nimmt Ihre Schule die Gesundheitsförderung bisher?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	mehr/anderes ist nötig			O.K.			weniger wäre mehr		

Tabelle 6: Kurzbefragung als Gesprächsanlass

Literatur & weiterführende Maßnahmen

Eckert, M., & Tarnowski, T. (2017). *Stress- und Emotionsregulation: Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress*. Weinheim: Beltz. Online-Training Stark im Stress für Erwachsene: www.training-sis.de

Harazd, B., Gierske, M. & Rolff, H-G. (2009). *Gesundheitsmanagement in der Schule*. Neuwied: Luchterhand

Heyse, H. & Sieland, B. (2018a). *Kollegien stark machen – Schulen erfolgreich entwickeln*. Bern: hep verlag ag www.hep-verlag.de/kollegien-stark-machen

Heyse, H. & Sieland, B. (2018b). *Arbeitshilfen zu Kollegien stark machen – Schulen erfolgreich entwickeln*. Bern: hep verlag ag www.hep-verlag.de/kollegien-stark-machen Arbeitshilfen kostenlos herunterladen

Ryschka, J., Solga, M. & A. Mattenklott (Hrsg.) (2011). *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2008). *AVEM: Arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster*. Hallbergmoos: Pearson

Schaarschmidt, U. (2008). *Psychische Gesundheit im Lehrerberuf erhalten und stärken. Beanspruchungssituation und Unterstützungsangebote*. SchulVerwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, 10 (2), 29–32. Schaarschmidt IEGL

Sieland, B. & Heyse, H. (2021). *Die psychosoziale Krisenfähigkeit Ihrer Schule stärken*. In Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung 2/2021; 32. Jg. PädF S. 56–59 Kronach: Carl Link Verlag

Sieland, B. & Jordaan, L. (2019). *Gesunde Leistungsfähigkeit fördern. Wie stärken Sie sich und Ihre Schulgemeinschaft?* In: SchulVerwaltung Spezial 1/2020 S. 31–35

Sieland, B. (2016). *Salutogen führen. Täglich gemeinsam gesunde Leistungsfähigkeit fördern*. Pädagogische Führung (PädF) 2/2016 S. 48–51 ISSN 0939-0413 g 11817

Sieland, B. (2020). *Hast Du heute schon gelebt? 15 Minuten Selbst-Coaching im Alltag*. Lüneburg: LG Print-Verlag. <https://sieland.eu/Videos+Downloads>

Sieland, B. (2022): *Bleiben Sie gesund! Gesundes Personal ist unser Kapitel*. In *Lernende Schule Für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung*. Werkstatt S. 1–16. Hannover: Friedrich Verlag

Sieland, B. (2022): *Gesundheit muss man ernsthaft WOLLEN! Von der tolerierten Gesundheitsignoranz zum proaktiven Gesundheitsleitbild*. In *schulverwaltung spezial 2/2022*

Strittmatter, A. (2015). *Leadership*. In *Department Gesundheit und Soziales Aargau (Hrsg.) Gesundheitsförderung für Lehrpersonen und Schulleitungen. Ein Praxishandbuch als Beitrag zur Schulentwicklung*. Bern: hep-verlag S. 69–77

Ware, B. (2013). *Fünf Dinge, die Sterbende am meisten bereuen*. München: Arkana

World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

Die Erhaltung und Förderung der Gesundheit pädagogischer Führungskräfte

Welche Faktoren sind bestimmend für Gesundheitsförderung an Schulen?

Gesundheit am Arbeitsplatz Schule wird zu einem immer wichtigeren Thema, dabei stehen insbesondere auch Schulleiterinnen und Schulleiter im Fokus. Neben ihrer individuellen Gesunderhaltung und -förderung auf der persönlichen Ebene sind die kollegiale und die institutionelle Ebene bei Fragen der Gesundheitsförderung ebenfalls hoch relevant.¹

Autor: **Stephan Gerhard Huber** • Fotos: **Amy Hirschi, Unsplash**

BELASTUNGEN IM FÜHRUNGSHANDELN: DIE CORONA-PANDEMIE HAT SCHULLEITUNGEN VIEL ABVERLANGT

Knapp zwei Jahre Corona-Pandemie liegen hinter uns. In dieser Zeit waren bisherige Routinen beim schulischen Lernen, im Unterricht und in der Schulorganisation teilweise massiv gestört. Pädagogische Führungskräfte, aber auch Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter und weiteres pädagogische Personal mussten sich in der Krise zügig neu orientieren und neue und stimmige Routinen etablieren, das hat von allen Akteuren in den Schulen viel Kraft, Zeit, Kreativität und Kompetenzen gefordert. Allen voran waren es die Schulleitungen, die mehr denn je in ihrer Hauptverantwortung für die und in den Einzelschulen Präsenz zeigen und Entscheidungen fällen mussten, für die es bislang keinen Masterplan gab.

Eine qualitative Interviewstudie des IBB der PH Zug fragte während der Pandemie rund 80 Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland, Österreich und der Schweiz nach aktuellen Herausforderungen in Schulen und für Schulleitungen (Huber et al. 2020a). Sehr häufig wird die Vernetzung und Koordination im System als eine der großen Herausforderungen benannt, die Schulen bereits vor der Krise um COVID-19 hatten und die sich durch die Krise weiter verschärft hat. Die Befunde machen deutlich, dass zwischen Schulaufsicht, Schulträger und Einzelschulen Informationen und Kommunikation zielgerichteter und strategisch nachhaltiger gestaltet werden müssten.

Bereits im Frühjahr 2020 hatte die Schul-Barometer-Studie zur aktuellen Situation für die Gruppe der Schulleitungen ergeben, dass rund die Hälfte der Schulleitungen sich (eher) belastet fühlt (Huber et al. 2020b). In einer weiteren, bislang unveröffentlichten Studie wurde das Belastungserleben von Schulleitungen während der Pandemie genauer untersucht. Dabei wurde das Item



Selbstbestimmung und Wertschätzung sind zwei wesentliche Dimensionen wirksamer Schulleitung

„Ich persönlich fühle mich in der aktuellen Situation stark belastet.“ ausgewertet (n = 532). Im Ergebnis zeigt sich, dass insgesamt die COVID-19 Situation für rund 19% der Befragten als wenig bis gar nicht belastend wahrgenommen wird. 28% der befragten Schulleitungen geben an, dass sie sich in der COVID-19 Situation eher belastet fühlen. Stark belastet in dieser Situation fühlten sich hingegen rund ein Fünftel der Befragten. Werden die beiden Antwortkategorien (trifft eher zu und trifft zu) zusammen betrachtet, ergibt sich ein Anteil von ca. 58%. Das bedeutet, dass sich mehr als die Hälfte der befragten Schulleitungen in der COVID-19 Situation zum Befragungszeitraum eher belastet bzw. belastet fühlen. Rund ein Drittel der Befragten fühlte sich durch die COVID-19 Situation teils belastet und teils nicht belastet.

In einer aktuell laufenden Studie, über die wir in der b:sl noch berichten werden, zeichnet sich ab, dass in der Wahrnehmung von Schulleitungen wie auch von Mitarbeitenden

an den Schulen das Belastungserleben über die letzten eineinhalb Jahre mehr oder weniger im Durchschnitt kontinuierlich gestiegen ist. Andere Qualitätsmerkmale in der schulischen Arbeit hatten Wellenbewegungen, d.h., deren Merkmale ergaben alternierend im Wechsel höhere und auch niedrigere Werte. Betrachtet man nur die Zeit der Schulschließungen, so ergab sich in der Regel eine starke Abnahme hinsichtlich verschiedener Aspekte der Qualität — anders das Belastungserleben, was kontinuierlich gestiegen ist.

Betrachtet man das allgemeine Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern differenzierter, lassen sich die Bereiche Arbeitszufriedenheit, Grad der emotionalen Erschöpfung und der beruflichen Belastung differenzieren, die zusammengekommen das Belastungserleben prägen. Etwa ein Fünftel bis ein Sechstel aller Schulleiterinnen und Schulleiter weisen eine niedrige Arbeitszufriedenheit in Kombination mit einer sehr hohen emotionalen

Erschöpfung und beruflichen Belastung auf, wie sowohl aktuelle (s.o.) als auch weiter zurückliegende Studien (Huber, Wolfgramm & Kilic 2013a, b, 2014; Huber 2012) zeigen. Diese Schulleitungen können damit als Risikogruppe für Burnout angesehen werden.

In der Schulleitungsstudie aus 2012 (Huber et al. 2013a, b) hat sich gezeigt, dass der wichtigste persönliche Prädiktor die eigene Stressresistenz ist. Schulleiterinnen und Schulleiter, die über eine hohe Stressresistenz verfügen, sind deutlich weniger belastet als ihre Kolleginnen und Kollegen mit einer niedrigen Stressresistenz. Als weitere Faktoren, die förderlich für ein niedriges Belastungserleben oder eine hohe Arbeitszufriedenheit sind, stellten sich die soziale Unterstützung, die Schulleiterinnen und Schulleiter von ihrem Team erfahren, sowie das Arbeitsklima heraus. Nehmen Schulleiterinnen und Schulleiter das Arbeitsklima als positiv wahr, schätzen sie auch die soziale Unterstützung, die sie aus dem Team erfahren, höher ein. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch in die andere Richtung; das bedeutet, dass Schulleiterinnen und Schulleiter, die eine hohe soziale Unterstützung erfahren, auch das Arbeitsklima in der Schule positiver erleben. Neben persönlichen und sozialen Faktoren beeinflusst des Weiteren die räumliche Ausstattung der Schule das Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern. Hier wird deutlich, wie wichtig auch dieser institutionelle Faktor ist und dass gut ausgestattete Schulen die Belastung von Schulleitungen deutlich reduzieren können.

STRATEGISCH HANDELN, AUCH IN DER GESUNDHEITSFÖRDERUNG

Für schulische Führungskräfte ist in der aktuellen Situation, wo Teile im Kollegium vielleicht eine hohe Innovationsbereitschaft mitbringen, andere sich die Schule wünschen, wie sie vor Corona war, wichtig, die unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Erwartungen zu managen, und zwar bei gleichzeitigem Wahrnehmen von hohen Belastungsgraden — nicht nur von Belastung bei sich selbst als Schulleitung, sondern auch von Belastung bei Mitarbeitenden. Im schulischen Kontext bedeutet das, diese besonders belastete Gruppe der stets engagierten Lehrerinnen und Lehrer, die ohnehin und mittlerweile seit Beginn der Krise hochintensiv arbeiten, besser zu unterstützen. Der Unterstützung bedürfen darüber hinaus jedoch alle Gruppen, deren Belastung tendenziell unterschätzt wird. Dazu zählen neben den Lehrkräften auch die Eltern mehrerer oder/und jüngerer Kinder oder die Gruppe der so genannten Brennpunktschulen, die aus ganz unterschiedlichen Gründen stärker gefordert sind als andere Schulen. Für Entlastung kann in der Schule die Schulleitung sorgen. Darüber hinaus kann Schulleitung aber auch bei

der Schulaufsicht Entlastung einfordern hinsichtlich der Ressourcenallokation, z.B. wenn die Schule zu den Schulen gehört, die stärker belastet sind, weil sie im Brennpunkt sind, oder einen höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern haben, die mehr Unterstützung brauchen. Das bedeutet im Hinblick auf die Gesundheitsförderung, dass man strategisch handelt, das heißt die richtigen Ziele identifiziert und sie mit den richtigen Maßnahmen angeht (zu weiterführenden Empfehlungen vgl. b:sl 4/2021, S. 7 ff.).

ANREGUNGEN ZUR GESUNDHEITSFÖRDERUNG...

Huber, Kilic und Steitz (2020) stellen folgende Überlegungen an:

...AUF PERSÖNLICHER EBENE

Deutlich wurde, welchen Belastungen Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrer Arbeit ausgesetzt sind und welche Folgen dies mit sich bringen kann. Doch nicht nur die Schulleitung, alle in Schule tätigen Experten für Erziehung und Unterricht, so zum Beispiel auch Steuergruppen in ihrer manchmal schwierigen »Sandwich-Position«, können Gefahr laufen, in ein berufliches Belastungserleben zu geraten. Ihre Gesunderhaltung bzw. Gesundheitsförderung ist deshalb gleichermaßen in den Blick zu nehmen.

Im Folgenden werden Aspekte der Gesundheitsförderung vorgestellt, die dabei helfen können, die individuelle Gesundheit zu erhalten.

Das Belastungserleben von Pädagoginnen und Pädagogen kann sowohl kontextuell und institutionell als auch persönlich und sozial bedingt sein. Auf kontextuelle und institutionelle Bedingungen (so belastend sie auch sein können) haben einzelne Personen meist nur geringen Einfluss. Weitaus stärker beeinflussbar sind dagegen Aspekte auf der persönlichen und sozialen Ebene — im Umgang mit Kolleginnen und Kollegen in der Schule. So können beispielsweise Personen durch gezieltes und bewusstes eigenes Handeln ihre eigenen Ressourcen stärken und Stress und Belastung minimieren.

Obwohl die Tätigkeiten und Aufgaben von schulischen Akteuren im Wesentlichen vorgegeben und bei allen ähnlich sind, sind die Gestaltung dieser Aufgaben und die Haltung, mit der man diesen gegenübertritt, von zentraler Bedeutung. Eine gute Arbeitsorganisation kann sich positiv auf das Belastungserleben auswirken, fördert die Arbeitszufriedenheit und hilft den Überblick zu bewahren.

Wichtig für eine gelungene Arbeitsorganisation ist eine rechtzeitige und effiziente Planung. Methoden des Zeitmanagements entlasten und schaffen Freiräume. So kann es gelingen, durch konsequentes Zeitmanagement Krisen und Probleme frühzeitig zu erkennen und damit die eigene Handlungsfä-

higkeit zu erweitern. Wichtig beim effektiven Zeitmanagement ist aber nicht die Quantität aller Aktivitäten, die bewältigt werden können. Entscheidend sind vielmehr die Qualität der Planung und schließlich die Qualität der eigenen Arbeit, die mit einem guten Zeitmanagement erhöht wird, ohne dabei zu einer höheren Belastung zu führen.

Zu einem effektiven Zeitmanagement (vgl. auch Steitz 2009, 2010, 2011; ausführlich Huber, Kilic & Steitz 2020) gehören:

- ▷ Sich einen Überblick verschaffen
- ▷ Sich auf das Wesentliche konzentrieren
- ▷ Ressourcen schaffen
- ▷ Entscheidungen durch gute Planung vorbereiten
- ▷ Die eigene Flexibilität erhöhen

Daneben sind in vielen Empfehlungen zur eigenen Stressreduktion die Selbstreflexion und Selbstbeobachtung ein wichtiges Thema. Die eigene Einstellung gegenüber den Aufgaben ist maßgeblich für die Psychohygiene. Allerdings ist dies meist leichter gesagt als getan. Einen Einstieg in die Selbstreflexion können Fragen wie »Was tut mir gut?« und »Was tut mir nicht gut?« bilden. Diese können dabei helfen, sich selbst besser wahrzunehmen und die Umstände oder Aufgaben, die einem selbst nicht guttun und die zu Stress führen, besser zu identifizieren. Hat man diese zentralen Fragen beantwortet, kann man auf Grundlage dieser Erkenntnisse eigene Handlungsanleitungen generieren. Ein Beispiel für den Praxisalltag und den eigenen Umgang mit Stress und Belastung bietet Döbler (2005). Döbler spricht explizit von Eu-Stress, der — im Gegensatz zu Distress — Freude bereitet und motivierend wirkt. Distress hingegen ist in der Alltagssprache mit »Stress« gleichzusetzen, also der Art von Stress, der sich belastend auswirkt und längerfristig auch krank machen kann. Seine Fragen zum Eu-Stress sollen helfen, Situationen, die einem Freude bereiten, systematisch zu analysieren.

Mit den Fragen »Was ist gut für mich?« und »Was ist schlecht für mich?« arbeitet auch das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®, vgl. Glatthard 2014), ein Selbstmanagement-Training. Die Antworten auf diese beiden Fragen werden präverbal anhand von so genannten somatischen Markern, z.B. Emotionen wie Leichtigkeit, Freude, Angst usw. oder auch als Körperempfindungen wie Wärme, Kribbeln oder Übelkeit, im emotionalen Erfahrungsgedächtnis gespeichert. Das Bewusstmachen dieser somatischen Marker erleichtert es, Umstände oder Situationen, die uns guttun und damit stressreduzierend wirken, oder Um-

Fußnoten:

- 1 Gekürzt und umfassend bearbeitet aus:
Huber, Kilic & Steitz 2020.

stände oder Situationen, die belastend sind, frühzeitig zu identifizieren und entsprechend mit ihnen umzugehen. Dafür gibt das ZRM® Handlungsschritte an.

...AUF KOLLEGIALER EBENE

Ein guter Umgang im und mit dem Kollegium ist von großer Bedeutung. Kolleginnen und Kollegen an der eigenen Schule können eine wichtige Ressource sein. Dies zeigt sich z.B. darin, dass Schulleiterinnen und Schulleiter, die eine große soziale Unterstützung erfahren, sich viel weniger belastet empfinden. Auch das Arbeitsklima hat, wie bereits dargestellt, Einfluss auf das Belastungserleben von Schulleiterinnen und Schulleitern. Obwohl soziale Beziehungen nicht nur als Ressourcen, sondern auch als Stressoren erlebt werden, lohnt es sich, dafür etwas mehr Zeit aufzuwenden und an einem guten Arbeitsklima zu arbeiten.

Für ein gutes Arbeitsklima sowie gegenseitige soziale Unterstützung ist die Zusammenarbeit im Team unerlässlich, vor allem auch das gemeinsame Problemlösen ist dabei zentral. Können pädagogische Führungskräfte oder Lehrerinnen und Lehrer mit Kolleginnen und Kollegen über belastende Situationen in der Schule sprechen, wirkt sich dies sehr positiv auf die Arbeitszufriedenheit aus und die berufliche Belastung und emotionale Erschöpfung klingen ab. Erlebt ein Kollegium nun vermehrt Stressoren wie z.B. »schwierige Schüler« oder auch Gewalt an der Schule, die als belastend erfahren werden, gilt es diese Stressoren zu identifizieren und gemeinsame Handlungsstrategien zu deren Abschwächung bzw. Beseitigung zu entwickeln.

Neben der Psychohygiene (»Wir sitzen alle im gleichen Boot.«) können gemeinsame Handlungsansätze entwickelt werden. Beispielsweise bietet sich die Methode der kollegialen Fallberatung an (Schneider, Buhren & Huber 2020). Hier wird im Team an Problemlösungen gearbeitet, was für alle involvierten Personen Entlastung, Arbeitserleichterung und Effizienz schafft sowie gleichzeitig die individuelle Reflexionsfähigkeit und Professionalisierung weiterentwickelt. Kooperation solcher Art schafft zudem eine Qualitätssteigerung für die Schule als Organisation.

...AUF INSTITUTIONELLER EBENE

Für eine gut funktionierende Schule ist sowohl die eigene Gesundheit der pädagogischen Führungskräfte, der Lehrkräfte sowie aber auch die der Schülerinnen und Schüler wichtig. Viele Studien zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer zu einer der am stärksten belasteten Berufsgruppe zählen. Hier kommt pädagogischen Führungskräften eine wichtige Aufgabe und Rolle zu, und zwar die, ein allgemeines Gesundheitsmanagement und die Gesundheitsförderung der Lehrkräfte zu etablieren.

Im Folgenden sollen einige Ansätze und Möglichkeiten der Förderung der Lehrergesundheit aufgezeigt werden.

Nach Dadaczynski (2012) ist ein wichtiges Merkmal der Gesundheitsförderung von Lehrkräften der Führungsstil und das Führungsverhalten von Vorgesetzten. Der Führungsstil bezeichnet dabei ein langfristiges, stabiles und situationsunabhängiges Verhaltensmuster der Führungskraft. Die meisten positiven Ergebnisse hinsichtlich der Lehrerinnen- und Lehrergesundheit liegen bei einem Führungsverhalten vor, das als transformale Führung bezeichnet wird. Bei der transformalen Führung stehen Kommunikation, Kooperation und die Beziehungen der Lehrkräfte im Vordergrund. Die effiziente Verwaltung der schulischen Strukturen ist zweitrangig. In der transformalen Führung fungiert die Führungsperson vor allem als Initiator. Sie vermittelt Ziele und Sinn durch Kooperation in Veränderungsprozessen.

Der Veränderungsprozess an sich soll vom ganzen Kollegium getragen und durchgeführt werden. Transformale Führung zeigt viele positive Wirkungen auch in Bezug auf das Arbeitsklima und die Zufriedenheit der Lehrkräfte. Zudem können Krankheiten wie Burnout von Lehrkräften oder pädagogischen Führungskräften reduziert werden (Greger, Kuhnert, Zimmer & Niehaus 2011).

Van Dick (2006) kommt zum Schluss, dass eine hohe soziale Unterstützung für die Gesundheit der Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung ist. Auch hier wird ersichtlich, wie eng die Gesundheit von pädagogischen Führungskräften und von Lehrkräften zusammengehören und wie sie sich gegenseitig beeinflussen. Klar wird, die eigene Gesundheitsförderung pädagogischer Führungskräfte ist schwer von der Gesundheitsförderung des Teams zu trennen und kann auch nicht allein von der Schulleitung betrieben und angeordnet werden.

Nachhaltige und erfolgreiche Gesundheitsförderung kann nur gelingen, wenn gesundheitsförderliche Strukturen in der Schule aufgebaut werden. Dabei richtet sich das Hauptaugenmerk auf den Bereich Qualitätsmanagement, denn gesundheitsförderliche Strukturen manifestieren sich schlussendlich in Prozessen der Schulentwicklung.

Werden in diesem Bereich Veränderungen initiiert, bleibt die Frage der Gesundheit nicht mehr nur auf einer persönlichen oder sozialen Ebene, sondern verlagert sich auf eine institutionell-kontextuelle Ebene, die pädagogische Führungskräfte gestalten können.

Betrachten wir nun die Institution Schule als soziales System, an deren Gesunderhaltung uns liegt. Badura (2005) benennt Merkmale gesunder sozialer Systeme, die auch im schulischen Kontext als Handlungsansätze verstanden werden können. Zentral sind dabei folgende Punkte:

- ▷ Möglichkeiten zur Entwicklung vertrauensvoller sozialer Bindungen,

- ▷ als hilfreich und positiv empfundene Rückmeldungen aus dem sozialen Umfeld in Form von Zuwendung, Information, Anerkennung und praktischer Unterstützung,
- ▷ gemeinsame Überzeugungen, Werte, Regeln sowie Berechenbarkeit als Voraussetzungen für die Beeinflussbarkeit sozialer Systeme und die Erleichterung zwischenmenschlicher Kooperation,
- ▷ eine mitarbeiterorientierte Führung, die sich um eine entsprechende Gestaltung von Arbeit und Organisation sowie um klare Ziele und Transparenz bemüht.

Die Ausführungen von Badura (2005), Beckhard (1969) und Schumacher (2010) zeigen, dass das Engagement von Mitarbeitenden in Organisationen maßgeblich davon abhängt, inwieweit deren soziale Bedürfnisse und Ziele befriedigt werden. Können diese befriedigt werden, zeigen die Mitarbeitenden Gesundheit und Wohlbefinden.

FAZIT: GESUNDHEITSFÖRDERLICHE, WERTSCHÄTZENDE SCHULENTWICKLUNG

Eine gesundheitsförderliche Schulentwicklung (Krause & Dorsemagen 2011) kann dabei unterstützen, das Thema Gesundheit und Gesundheitsförderung in der Schule zu etablieren und daraus Schulentwicklungsmaßnahmen abzuleiten. Dieses Vorgehen können Steuergruppen nutzen, um das Thema in der Schule systematisch anzugehen. Krause und Dorsemagen empfehlen, zunächst eine Art Bestandsanalyse mit dem ganzen Kollegium durchzuführen und anschließend zu klären, ob die Bereitschaft von allen Seiten besteht, sich zu beteiligen. Ist diese vorhanden, sollten Verantwortlichkeiten festgelegt und z.B. eine Projektgruppe gebildet werden, welche die verschiedenen Aktivitäten zur gesundheitsförderlichen Schulentwicklung regelmäßig dokumentiert, koordiniert und Schnittstellen zu weiteren Maßnahmen im Auge behält. Danach folgen neben einer genauen Zielklärung auch eine Bestandsaufnahme derjenigen aktuellen Tätigkeiten und Aktivitäten der Schule, welche bereits eine gesundheitsförderliche Wirkung haben oder hatten. Schließlich geht es daran, gemeinsam Initiativen zu erarbeiten, zum Beispiel im Rahmen Pädagogischer Tage. Bei deren Planung und Umsetzung muss auch das damit verbundene Konfliktpotenzial berücksichtigt werden, denn viele Lehrkräfte müssen eigene Verhaltensweisen und Einstellungen hinterfragen oder auch ändern, insbesondere dann, wenn Mehrheitsentscheidungen gefällt werden. Als letzten Schritt nennen Krause und Dorsemagen die Wirksamkeitskontrolle. Diese dient der Überprüfung, ob die Maßnahmen tatsächlich umgesetzt wurden und wie weit die angestrebten Ziele kurzfristig wie auch längerfristig erreicht werden.

Einen Ansatz einer wertschätzenden Schulentwicklung bzw. Schulleitung entwirft Olaf Axel Burow (2016). Er definiert drei Dimensionen einer wirksamen Schulleitung:

1. **Salutogenese:** In Anlehnung an das Konzept des israelischen Soziologen Aron Antonovsky sollte sich Schulleitung vorrangig die Frage stellen, was Lehrkräfte gesund hält und wie sie sie beim Gesundbleiben unterstützen kann. Denkbar sind dabei Unterstützungsangebote auf drei Ebenen: informationell (z.B. Ratschläge), instrumentell (z.B. Bereitstellung von Ressourcen) und emotional (z.B. Verständnis).
2. **Selbstbestimmung:** Als Rahmen einer wertschätzenden Kommunikation zwischen den diversen Instanzen innerhalb des Schulsystems steht die Ermöglichung von Selbstbestimmung aller Beteiligten, die insbesondere durch Vernetzung und Partizipation erreicht werden kann.
3. **Wertschätzung:** Wertschätzung ist die dritte Dimension einer wirksamen Schulleitung, die sich organisch aus den ersten beiden Dimensionen ergibt: „Wenn wir die Kriterien von Salutogenese und Selbstbestimmungstheorie konsequent berücksichtigen, tragen wir nicht nur zur Potenzialentfaltung aller bei und steigern die Leistungsergebnisse, sondern wir schaffen damit zugleich ein Wohlfühlklima, das die Belastungsfaktoren der traditionellen Schule für Lehrer, Schüler, aber auch Eltern reduziert“ (Burow 2016, S. 76).

Die Wirksamkeit eines wertschätzenden und unterstützenden Umfeldes wird u.a. durch eine Studie des bayerischen Aktionsrats „Bildung“ aus dem Jahre 2014 unterstrichen. Während die Studie einerseits feststellt, dass Lehrkräfte ihren Beruf überdurchschnittlich oft als stark belastend empfinden, zeigt sie zum anderen, dass eine unterstützende Schulleitung dieser Problematik entgegenwirken kann und sich signifikant auf das Lehrer*innenengagement auswirkt: So „ergab eine Mehrebenenanalyse der Zusammenhänge zwischen Merkmalen der Schulen und Lehrerengagement, dass — nach Kontrolle individueller Lehrermerkmale — die Unterstützung durch die Schulleitung (als einziges Schulmerkmal) prädiktiv für das mittlere Lehrerengagement war: Schulen mit unterstützenden Schulleitungen hatten engagiertere Lehrkräfte.“ (Blossfeld et al. 2014, S. 108)

Schulleiterinnen und Schulleiter, aber auch schulische Steuergruppen, sind wichtige Akteure, um ein schulisches Gesundheitsmanagement in dieser beschriebenen Art und Weise systemisch zu verankern. Erfahren alle in Schule Agierende seine nachhaltige Wirksamkeit, ist ein großer Schritt zur Gesunderhaltung getan.

Literatur

- Badura, B. (2005). *Auf dem Weg zu gesunden Schulen: Was Schulen dabei von Unternehmen lernen können.* (Unveröffentl. Gutachten für die Landesregierung NRW).
- Beckhard, R. (1969). *Organization Development.* Reading (Mass.): Addison-Wesley.
- Blossfeld, H. et al. (2014). *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung.* Münster: Waxmann. https://www.vbw-bayern.de/-Redaktion/Frei-zugaengliche-Medien/Abteilungen-GS/Bildung/2014/Downloads/ARB_Gutachten_Psychische-Belastungen-und-Burnout-beim-Bildungspersonal.pdf (letzter Zugriff 24.08.2021).
- Burow, A. O. (2016). *Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Dadaczynski, K. (2012). *Die Rolle der Schulleitung in der guten gesunden Schule.* In: DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrergesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen.* Köln: Carl Link.
- Döbler, F. (2005). *Stress erkennen – Stress nutzen – Stress vermeiden.* In: A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Klotz, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (51.11). München: Wolters Kluwer.
- Glatthard, V. (2014). *Selbstmanagement mit dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM.* In: S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements.* Köln: Wolters Kluwer Deutschland, S. 171–179.
- Gregersen, S., Kuhnert, S., Zimmer, A & Nienhaus, A. (2011). *Führungsverhalten und Gesundheit – Zum Stand der Forschung.* *Das Gesundheitswesen*, 73, S. 3–12.
- Huber, S.G. (2012). *Belastungs- und Beanspruchungserleben von Schulleitung. Erste Ergebnisse einer Schulleitungsstudie in den deutschsprachigen Ländern. b:sl Beruf Schulleitung. Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (Hrsg.). 1. 6. Jahrgang, S. 23–25.*
- Huber, S.G., Kilic, S. & Steitz, K. (2020). *Gesundheitsmanagement: Ein Mehrebenenansatz zur Erhaltung und Förderung der Gesundheit pädagogischen Personals.* In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (S. 122–144), 4. überarb. und erw. Aufl. Köln: Carl Link.
- Huber, S.G., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2013a). *Vorlieben und Belastungen im Schulleitungshandeln: Ausgewählte Ergebnisse aus der Schulleitungsstudie 2011/2012 in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz.* In: S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements.* Köln: Wolters Kluwer Deutschland, S. 259–271.
- Huber, S.G., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2013b). *Schulleitungshandeln: Belastungen und Vorlieben im Tätigkeitsspektrum.* In: A. Bartz, S.G. Huber, T. Klieme, C. Klotz & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (11.17). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G., Wolfgramm, C. & Kilic, S. (2014). *Soziale Beziehungen als Ressourcen und Stressoren im Schulleitungsalltag. Empirische Ergebnisse der Schulleitungsstudie 2012 in Deutschland, Österreich und der Schweiz.* In: H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung, A 3.6.* Stuttgart: Raabe S. 1–17.
- Huber, S. G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J & Pruitt, J. (2020a). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Befunde einer qualitativen Vertiefungsstudie zu aktuellen Herausforderungen in Schulen und von Schulleitung im Rahmen des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz.* Unveröffentlichter Bericht.
- Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M. Schneider, J.A. & Pruitt, J. (2020b). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz.* Münster, New York: Waxmann.
- Schneider, N., Buhren, C. & Huber, S.G. (2020). *Kollegen lernen von Kollegen – die Zusammenarbeit fördern durch kollegiale Fallberatung und kollegiale Hospitation.* In S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Schulentwicklung und das Schulmanagement* (S. 540–569), 4. überarb. und erw. Aufl. Köln: Carl Link.
- Schumacher, L. (2010). *Schule als Organisation – Besonderheiten, Gestaltungsmöglichkeiten und Überlegungen zu einer guten gesunden Schule.* In: P. Paulus (Hrsg.), *Schule – Gesundheit – Bildung. Bilanz und Perspektiven.* Weinheim: Juventa.
- Steitz, K. (2011, dritte Auflage; 2010, zweite Auflage; 2009, erste Auflage). *Zeitmanagement.* In: S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements.* Köln: Link-Luchterhand, S. 57–64.
- Van Dick, R. (2006). *Stress und Arbeitszufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen »Horrorjob« und Erfüllung.* 2. Auflage, Marburg: Tectum.



Führungskräfte benötigen eine gewisse innere Gelassenheit, um die Spannung zwischen Vertrauens Erwartung und Vertrauensmissbrauch aushalten zu können

In der Führung gefragt: Resilienz

Widerstandsfähigkeit in herausfordernden Zeiten

In Zeiten der Pandemie ist zu beobachten, wie unterschiedlich Kinder, Erwachsene und auch Institutionen mit krisenhaften Situationen umgehen. Resilienz ist eine wichtige Fähigkeit, um diese Zeiten gut bewältigen zu können. Das gilt für schulische Führungskräfte ebenso wie für die Schule als Institution.

Text: LiGa/Mercator Stiftung

Es gibt Kinder, die unter außerordentlich schlechten Bedingungen aufwachsen und sich — entgegen aller Erwartungen — erstaunlich positiv entwickeln. So zeigt sich in Zeiten der Pandemie auch im schulischen Bereich, wie unterschiedlich Kinder, aber auch Eltern, Lehrkräfte und Schulleitungen auf krisenhafte Situationen reagieren. Manche beeindrucken mit Gelassenheit, Energie und Kreativität — andere resignieren oder sind verunsichert und ängstlich.

RESILIENZ IST EIN SCHLÜSSEL IN DER PERSÖNLICHKEITSBILDUNG

Leugnen, Flucht oder Angriff sind klassische Antworten auf Bedrohung und Verunsicherung. Und sie können als Reflexe durchaus hilfreich sein. Doch um eine Krise zu bewältigen, braucht es darüber hinaus psychische Widerstandsfähigkeit. Diese sogenannte Resilienz ist unerlässlich, um schwierige Situationen und Herausforderungen im Leben bewältigen zu können.

Resilienz ist nicht nur wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, sondern auch eine wesentliche Führungskompetenz und ein Merkmal erfolgreicher Institutionen. Dazu zählen schulische Führungskräfte und Mitarbeitende der Schulaufsicht ebenso wie die Schule als Ganzes.

DIE SIEBEN SÄULEN DER RESILIENZ

Gemeinhin wird von den sieben Säulen der Resilienz gesprochen. Sie variieren je nach Verfasser, haben jedoch ähnliche Grundausrichtungen. Hier wird das Konzept der Neurowissenschaftlerin Katinka von Borries vorgestellt. Sie unterscheidet drei Grundhaltungen sowie vier Fertigkeiten und Fähigkeiten, die man benötigt, um optimales resilientes Verhalten zu zeigen.

GRUNDHALTUNGEN

1. Optimismus: mutig und hoffnungsvoll ein, Chancen ergreifen
2. Selbstwirksamkeit: daran glauben, dass sie Situationen und Aufgaben selbst meistern und potenzielle Stressauslöser eine Herausforderung sind. Vertrauen in ihre Fähigkeiten.
3. Achtsamkeit: das bewusste Leben im Hier und Jetzt

FERTIGKEITEN UND FÄHIGKEITEN

1. Die Opferrolle verlassen: nicht den Kopf in den Sand stecken und Verantwortung übernehmen
2. Ziel- oder Zukunftsorientierung: sich eine Vision aneignen, um die Zukunft zu gestalten
3. Soziale Kontakte oder Netzwerkorientierung: sich ein Netzwerk aufbauen und es in Krisen nutzen
4. Empathie. Eine andere Perspektive einnehmen: Resiliente Menschen akzeptieren Veränderungen, statt dagegen anzukämpfen. Für sie sind Veränderungen Teil des Lebens und Krisen werden als überwindbare Phasen angesehen.

RESILIENTE FÜHRUNG – DIE BALANCE ZWISCHEN ERWARTUNGEN UND FREIHEITEN

Resiliente Führung heißt, im Rahmen der Möglichkeiten eine Balance zu finden zwischen...

- ▷ einer positiven Beziehungsgestaltung mit ausreichenden Freiheiten für die Mitarbeitenden und
- ▷ fordernder Führung mit klaren Erwartungen und Zielen.

Führungskräfte benötigen eine gewisse innere Gelassenheit, um die Spannung zwischen Vertrauenserwartung und Vertrauensmissbrauch aushalten zu können. Es geht darum, bei Mitarbeitenden Selbstverantwortung für die Zielerreichung und für Interaktionen im Arbeitsumfeld zu fördern.

Magdalena Bathen-Gabriel hat in der Praxis sechs fördernde Verhaltensweisen bei Führungskräften identifiziert:

- ▷ flexibel reagieren
- ▷ Fehler als Lernchance sehen
- ▷ Partizipation
- ▷ Bereitschaft zur Weiterentwicklung anderer
- ▷ realistischer Optimismus
- ▷ Sinn geben

ERFOLGSFAKTOREN RESILIENTER ORGANISATIONEN

Im Prozess der Lösungsfindung entwickelt die Organisation ihre Fähigkeit im Umgang mit schwierigen Herausforderungen weiter. Resilienz

zeigt sich gerade nicht in ruhigen Zeiten, sondern dann, wenn Unsicherheit und Zweifel an der Tagesordnung sind – so wie aktuell in Zeiten der Pandemie. Resilienz ist ein entscheidender Schlüsselfaktor, um Veränderungen und Krisensituationen als Chance wahrzunehmen und diese gut, wenn nicht sogar gestärkt, zu überstehen.

Resilienz in Institutionen und Unternehmen beginnt bei den Führungskräften und stärkt die Resilienz von Teams und Mitarbeitenden. Denn: Je resilienter eine Führungskraft ist, desto resilienter sind auch ihre Mitarbeitenden. Über die individuelle Ebene hinausgehend ist es für organisationale Resilienz entscheidend, das „Wir“ zu stärken. Als Erfolgsfaktoren gelten hier:

- ▷ Die Organisation ist flexibel und hat eine hohe Lernbereitschaft sowie eine Kultur der Anpassungsfähigkeit.
- ▷ Die Organisation kennt ihre Schwachstellen, ist sich Unvorhersehbarem bewusst, antizipiert Bedrohungsszenarien.
- ▷ Die Organisation kann rasch reagieren – durch geeignete Strukturen, klare Abläufe, Wachsamkeit auf Veränderung von außen oder innen, rasches internes Reagieren (Entscheidungen).
- ▷ Die Organisation kann Reserven mobilisieren – finanzielle und personelle sowie Netzwerkressourcen.

RESILIENTE SCHULE

All dies lässt sich auch auf die Institution Schule anwenden. Nicht nur für schulische Führungskräfte ist Resilienz eine wichtige Fähigkeit, sondern ebenso für Lehrkräfte bis hin zu den Schülerinnen und Schülern.

Für Lehrkräfte ist ihre Resilienz im Schulalltag eine wichtige Kompetenz, die hilft, gelassener mit individuellen Verhalten von Kindern und mit klassendynamischen Konflikten umzugehen. Pädagoginnen und Pädagogen, die ihren Schülerinnen und Schülern diese Werte vorleben, unterstützen sie in einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung – und vermitteln über das reine Schulwissen hinaus grundlegende Ressourcen für ein selbstbestimmtes und verantwortungsvolles Leben.

Resilienzförderung verändert den Blick der Lehrkräfte auf Kinder und Jugendliche. Eine Kultur der Bestärkung tritt an die Stelle der Bewertungskultur. Es ist ein ganzheitlicher Ansatz, der Kinder und Jugendliche darin bestärkt, neue Herausforderungen anzunehmen und Stress in Schule und Familie zu bewältigen.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zeigte in einer PISA-Sonderauswertung auf, dass der Anteil an resilienten Schülerinnen und Schülern zwischen 2006 und 2015 rasant gestiegen ist. Im Jahr 2006 wurden knapp 25% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland als resilient eingestuft, 2015 waren es 32%. Resilienz ist ein persönlicher Faktor, aber er ist erlernbar und macht die Auseinandersetzung damit sinnvoll.

Dieser Text erschien zuerst auf www.schulaufsicht.de



Im gemeinsamen Lernen und Handeln, das an lebensweltliche Erfahrungen und Bedingungen anknüpft, entwickeln Kinder mit benachteiligten Lebenslagen die ihnen eigene Stärke, die sie zum Lernen motiviert

Was Schule im sozialen Brennpunkt stark macht

Erfahrungen der Grundschule „Berg Fidel“ nach Stähling und Wenders

*Aus der Verbindung ihrer schulischen Praxis im sozialen Brennpunkt mit kritischen pädagogischen Theorien haben zwei erfahrene Pädagog*innen die Konzeption einer solidarischen Schule für alle entworfen. Sie widerlegen das defizitäre Bild von der anregungsarmen „Brennpunktschule“.*

Autorin: **Dr. Brigitte Schumann** • Foto: **Duernsteiner, Pixabay**

Bildungsgerechtigkeit ist zum öffentlichen Thema geworden. Damit ist auch die Rolle von Bildungseinrichtungen in sozialen Brennpunkten inzwischen zum Gegenstand für die Bildungspolitik avanciert. Die sogenannten Talentschulen sind jedoch ebenso wie die verfehlte sozialindizierte Ressourcensteuerung in NRW typisch für eine fragwürdige symbolische Politik, mit der Teile der Bildungspolitik immer noch das enorme Ausmaß ungleicher Bedingungen an Schulen und die strukturellen Ursachen der Diskriminierung von Schüler*innen in Armutslagen, mit Migrationshintergrund und Fluchtgeschichte zu ignorieren versuchen.

STÄRKUNG VON SCHULEN IM SOZIALEN BRENNPUNKT – ABER WIE?

Mit der aktuellen Veröffentlichung ihres Buches „Worin unsere Stärke besteht“ melden sich Reinhard Stähling und Barbara Wenders zu Wort: zwei erfahrene Pädagog*innen aus der schulischen Arbeit im sozialen Brennpunkt Berg Fidel in Münster. Ihre Erfahrungen mit der Entwicklung der Grundschule „Berg Fidel“ zur PRIMUS-Schule Münster verbinden sie mit der „Pädagogik der Befreiung“ des Brasilianers Paulo Freire. Sie treten dem Bild von der anregungsarmen

„Brennpunktschule“, die wegen ihrer „ungünstigen“ Schülerkomposition der Vielfalt und Anregung anderer Schülergruppen bedarf, entschieden entgegen.

Mit ihrer Konzeption einer solidarischen Schule für alle nehmen sie eine deutliche Gegenposition zu den Bildungsforscher*innen Isabell van Ackeren und Hans-Günter Holtappels ein. Diese gehen in den Ergebnissen ihres mehrjährigen Forschungsprojektes zur Stärkung von Schulen in herausfordernden Lagen davon aus, dass die Steuerung der Schülerkomposition in der Schulentwicklungsplanung sowie pädagogische Konzepte und attraktive Profile im Sinne eines positiven „Marketings“ der Schulen hilfreich sind, „um auch andere Schüler*innengruppen zu rekrutieren und dadurch zu mehr Vielfalt und Anregung beizutragen“.

DIE NATÜRLICHE SOLIDARITÄT DER KINDER UND DIE PROFESSIONELLE SOLIDARITÄT DER PÄDAGOG*INNEN

Die Kinder der Schule im sozial benachteiligten Stadtteil Berg Fidel kommen seit den 1990er Jahren aus mehr als 30 Nationen. Etliche Kinder aus Roma-Familien gehören dazu, die 1997 aus dem ehemaligen Jugoslawien vor dem Kriege ins Kosovo fliehen mussten.

In den vielen Jahren ihrer Arbeit haben Stähling und Wenders erkannt, dass die Kinder mit Flucht- und Armutserfahrungen „eine Stärke haben, die andere vielleicht nicht so selbstverständlich mitbringen“. Die natürliche Solidarität der Kinder untereinander macht sie stark. „Ohne es uns bewusst gemacht zu haben, arbeiten wir seit Jahrzehnten mit dieser solidarischen Stärke vieler Kinder zueinander. Mehr noch: Wir entwickelten deshalb sowohl Umgangsformen als auch schuleigene Strukturen“, bekennen die Autor*innen rückblickend. Das Pendant zu der natürlichen Solidarität der Kinder sehen beide in der professionellen Solidarität der Pädagog*innen. Sie besteht darin, die vorhandene Kraft der Solidarität bei den Kindern zu kultivieren und solidarische Arbeitsweisen in jahrgangsgemischten und inklusiven Klassen am gemeinsamen Gegenstand zu praktizieren. Im gemeinsamen Lernen und Handeln, das an lebensweltliche Erfahrungen und Bedingungen anknüpft, entwickeln Kinder mit benachteiligten Lebenslagen die ihnen eigene Stärke, die sie zum Lernen motiviert.

Die Autor*innen bewerten die Entwicklung von der Grundschule „Berg Fidel“ zu dem 2014 gestarteten Modellprojekt PRIMUS-Schule als Ausdruck für die Entwicklung professioneller Solidarität mit den benachteiligten Kindern. Orientiert an den Bedürfnissen der Kinder wurden nach und nach die Bausteine eingeführt, manchmal auch erkämpft, die heute den Erfolg der PRIMUS-Schule Münster ausmachen: Freie Arbeit, ein Klassenrat in jeder Klasse, Ganztagschule in gebundener Form, klassenbezogene multiprofessionelle Teams für inklusives Lernen in der Klassengemeinschaft, Altersmischung in jeder Klasse. Mit dem PRIMUS-Modellversuch kam die Ausweitung des durchgängigen gemeinsamen Lernens von Klasse 1 bis 10 mit schulstufen- und schulformübergreifender Altersmischung bei Verzicht auf Ziffernoten bis zum Ende von Klasse 8 hinzu.

SOLIDARISCHE UND INKLUSIVE LERNSTRUKTUREN IN DER KLASSENGEMEINSCHAFT

Die Autor*innen sind von der jahrgangsgemischten Klassengemeinschaft als Basis für die solidarische und inklusive Pädagogik überzeugt. In der Pandemie sind auch die praktischen Vorzüge des Klassenunterrichts allen Beteiligten besonders deutlich geworden. Während Schulen mit differenzierten Kurssystemen und wechselnden Lerngruppen wegen der Infektionsgefahr diese Angebote nicht aufrechterhalten konnten, hat der Klassenunterricht mit seiner konstanten Struktur seine Stärke bewiesen.

Das gemeinsame Lernen beginnt täglich mit der Freien Arbeit. Durch offene komplexe Aufgabenformate, die allen angeboten werden,

entstehen kooperative Lernsituationen. Die Aufgaben sind so gestaltet, dass alle auf ihrem jeweiligen Niveau am gemeinsamen Gegenstand arbeiten und sich über Problemstellung und Lösungswege austauschen können. Im Lern-Klassenrat reflektieren die Schüler*innen, was sie und wie sie in der Freien Arbeit gelernt haben. Im Austausch vertiefen sie ihr Lernen und erfahren Gemeinsamkeit und Unterstützung statt Konkurrenz und negative Bewertungen.

Davon zu unterscheiden ist der Klassenrat, der einmal pro Woche in allen Klassen aller Jahrgänge stattfindet, damit auch Probleme zwischen Schüler*innen bearbeitet werden können. Die solidarische Klassengemeinschaft ist der Rahmen für gewaltfreie Aussprache und Aushandlungsprozesse und der Raum für die Entwicklung von Gemeinsinn.

FREIRÄUME FÜR EIGENVERANTWORTUNG UND EXPANSIVES LERNEN

Der „Freie Forscherclub“ für die Jahrgänge 1–6 und darauf aufbauend das Projekt „Herausforderungen“ für die Jahrgänge 7–9 geben allen Schüler*innen die Möglichkeit, sich allein oder mit anderen einer Sache zu widmen, ein Problem zu erforschen oder sich selbst in außerschulischen Kontexten ohne unterrichtliche Vorgaben und Anforderungen zu erproben.

Die PRIMUS-Schule Münster bietet ihren Schüler*innen jeden Freitag in der 5. und 6. Stunde „Frei Days“ an, die sie zur lokalen Umsetzung der von den Vereinten Nationen festgelegten Nachhaltigkeitsziele für eine friedliche und lebenswerte Welt nutzen.

Die Lernzuwächse der PRIMUS-Schüler*innen sind erstaunlich und für manche Beobachter*innen erwartungswidrig gut. Die meisten Schulabgänger*innen konnten 2020 und 2021 einen höheren Abschluss erreichen als nach den Grundschulempfehlungen prognostiziert worden war. Für Stähling und Wenders bewährt sich hier das Langformschulkonzept ohne selektive Strukturbrüche am Ende von Klasse 4, ohne äußere Leistungs differenzierung, Abtrennung und Aussonderung mit seiner konsequenten solidarischen und inklusiven Didaktik.

STATT „KULTURELLER INVASION“: DIALOG AUF AUGENHÖHE

An dem Leitprinzip des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire hat sich nach Stähling und Wenders die Schule auszurichten, die mit ihren benachteiligten Schüler*innen solidarisch ist. Freire hat in seinen Alphabetisierungskampagnen gelernt, dass das Lernen von Kulturtechniken erst dann zum Mittel der Befreiung aus Unterdrückung wird, wenn sich die Menschen durch einen solidarischen und empathischen Umgang ernst genommen fühlen und merken, dass sie mit Bildung ihre eigene Lebenssituation verändern und verbessern können.

Bezogen auf Schulen im sozialen Brennpunkt heißt das für Stähling und Wenders, dass benachteiligte Schüler*innen auf Barrieren treffen, wenn bürgerlich sozialisierte Lehrkräfte ihre eigenen Perspektiven zur Grundlage für die Bildungsprozesse der Kinder machen. Eine monokulturelle und mittelschichtorientierte Auswahl der Lernangebote ist eine „kulturelle Invasion“ gegenüber den benachteiligten Kindern und Jugendlichen, die sie mit dem Eindruck ihrer sozialen Minderwertigkeit zurücklässt und entmutigt.

Nach den Erfahrungen der Autor*innen ist die „Dekolonialisierung“ der Schulpädagogik und der Lehrerbildung im Sinne von Freire für die gelingende solidarische Schule im Brennpunkt der Dreh- und Angelpunkt. Pädagog*innen in „Brennpunktschulen“ müssen sich darauf befassen, ob die Bewertungen, die sie vornehmen, ihrem „kolonialen“ Blick entstammen. Arbeiten sie auf Augenhöhe und problemorientiert mit den Kindern? Sind ihre Bildungsangebote und -strukturen geeignete Instrumente zur Befreiung der Kinder aus ihrer Benachteiligung oder tragen sie eher zur Fortschreibung ihrer Benachteiligung bei?

Einen ähnlich wertschätzenden Umgang mit Benachteiligten wie bei Paulo Freire finden Stähling und Wenders in der natürlichen Erziehungsmethode des französischen Pädagogen Celestin Freinet. Er gab Kindern aus armen Lebensverhältnissen die Möglichkeit, ohne Vorgaben freie Texte zu schreiben, zu drucken und sich selbst und ihr Lebensumfeld dabei zu entdecken. Für Schulen im sozialen Brennpunkt leiten Stähling und Wenders daraus ab: Kinder lernen die Sprache, das Lesen und Schreiben am besten, wenn diese als Werkzeuge für Kommunikation und Beziehung dienen.

WIDER DAS PARADIGMA DER „GUTEN“ MISCHUNG

Stähling und Wenders setzen sich mit dem wissenschaftlich gestützten Paradigma und dem weitverbreiteten Narrativ von der „guten“ Mischung intensiv auseinander. Nach dieser Vorstellung hängen Leistungsentwicklung und Lernerfolg eines Kindes zu einem erheblichen Teil von der sozialen Komposition der Schülerschaft einer Schule ab. Als Narrativ, so die Autor*innen, beeinflusst diese Denkweise maßgeblich das selektive Wahlverhalten von Eltern aus den bürgerlichen Milieus. Es macht den schlechten Ruf der „Brennpunktschule“ aus, untergräbt ihr pädagogisches Selbstverständnis und schwächt ihre Selbstwirksamkeit.

Die Autor*innen, die mit den Leistungsergebnissen ihrer Schüler*innen das Paradigma widerlegen können, stellen seine Berechtigung grundsätzlich in Frage. Es gehe davon aus, dass „Brennpunktschulen“ wegen ihrer sozialen Entmischung problembelastet sind und keine guten Leistungsergebnisse erbringen können. Wer wolle es daher bildungsnahen Eltern verdenken, dass sie Schulen und Schulformen bevorzugen, wo ihre Kinder mit leistungsstärkeren Gleichaltrigen zusammen lernen?

In dieser Argumentationsfigur sehen Stähling und Wenders die ideologische Funktion, das selektive, unsolidarische Schulsystem zu legitimieren und zu erhalten. Ungleiche soziale Chancen von Schülerinnen und Schülern werden eben nicht als gesellschaftliches Problem und Ungerechtigkeit wahrgenommen, sondern bleiben durch die „freie“ Elternwahl unhinterfragt und unangetastet. Die benachteiligten Schülerinnen und Schüler werden dagegen als „Verlierer“ diskreditiert und die besagten Schulen gemieden.

WIDER DAS PARADIGMA DER „ANREGUNGSREICHEN“ UND „ANREGUNGSARMEN“ LERNMILIEUS

Stähling und Wenders setzen sich auch mit der empirischen Bildungsforschung auseinander, die seit der Auswertung der PISA-Da-

ten 2000 davon ausgeht, dass im selektiven Schulsystem schulförmerspezifische Lernmilieus herausgebildet werden. Sie beeinflussen die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler erheblich. Während dem Gymnasium ein „anregungsreiches“ Lernmilieu bescheinigt wird, wird der „Brennpunktschule“ ein „anregungsarmes“ attestiert.

Die Etiketten vom „anregungsreich“ und „anregungsarm“ haben für Stähling und Wenders eine ähnliche Funktion und Wirkung wie das Etikett von der „guten“ Mischung. Sie dienen nicht dazu, die selektiven und segregierenden Schulstrukturen in Frage zu stellen oder gar zu überwinden, die diese Lernmilieus nach Feststellung der Forschung hervorbringen. Damit werden jedoch Kinder drastisch abgewertet, die angeblich nicht in der Lage sind, sich gegenseitig genügend Anregungen zu geben, und denen erst durch die Anwesenheit von Kindern aus bildungsnahen Milieus eine günstige Lernentwicklung ermöglicht wird.

Aus der Perspektive von Freire fällt die Antwort der Autor*innen auf die Frage nach der Wirkung solch defizitärer Zuschreibungen eindeutig aus: Sie entstammen einem „kolonialen Blick“, der die gesellschaftliche Chancenlosigkeit der Benachteiligten aufrechterhält und verfestigt, indem er die Benachteiligten zur Annahme ihrer eigenen Minderwertigkeit führt.

PARADIGMENWECHSEL

Stähling und Wenders fordern den dekolonialisierten, solidarischen Blick auf benachteiligte Kinder und Jugendliche und damit einhergehend den notwendigen Paradigmenwechsel im bildungspolitischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskurs über die Schule im sozialen Brennpunkt.

Sie fordern bildungspolitische Initiativen zum Ausbau von Langformschulen. Die PRIMUS-Schule von 1–10 in NRW und die Berliner Gemeinschaftsschule von 1–13 mit altersgemischten Klassen ohne äußere Leistungs differenzierung, Abtrennung und Aussonderung sind für die Autor*innen das geeignete Schulstrukturmodell für benachteiligte Kinder und Jugendliche in sozialen Brennpunkten.

Durch seine pädagogische Ausrichtung an den Prinzipien der Solidarität, der gewaltlosen Konfliktbewältigung, Anerkennung, Nichtdiskriminierung und Inklusion ist dieses Modell die Schule mit Zukunft für alle Lernenden und daher auch ein Angebot an Eltern aus den Mittelschichten, die die solidarische und inklusive Schule uneingeschränkt unterstützen und für ihre Kinder wollen. „Brennpunktschule“, die wegen ihrer „ungünstigen“ Schülerkomposition der Vielfalt und Anregung anderer Schülergruppen bedarf, entschieden entgegen.

Literatur

Stähling, R., Wenders, B. (2021). *Worin unsere Stärke besteht. Eine inklusive Modellschule im sozialen Brennpunkt*. Psychosozialverlag.

Coaching: Professionelle Unterstützung für Führungskräfte in der VUCA-Welt

Was Coaching für Schulentwicklung leisten kann



Gutes Coaching ist immer auch ein Beitrag zur Organisationsentwicklung bzw. Schulentwicklung

Der Begriff Coaching hat eine schillernde Ausstrahlung und wird seit Jahren inflationär verwendet — vom Personal Coach über den Life Coach bis hin zum Hair Coach.¹ Deshalb ist eingangs eine kurze Definition erforderlich, was im Folgenden mit Coaching gemeint ist: Professionelles Coaching in der Arbeitswelt ist eine Form der personenzentrierten Beratung mit dem Zweck, eine Reflexion des beruflichen Handelns zu ermöglichen und eine Erweiterung des professionellen Handlungsrepertoires zu unterstützen.

Autor: **Robert Erlinghagen** •

Foto: **Youssef Naddam, Unsplash**

Fußnoten:

1 Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird an manchen Stellen im Text auf eine gendergerechte Sprache verzichtet.

Coaching richtet sich traditionell eher an Führungskräfte, gelegentlich auch an Führungstandems (z.B. Schulleiter*in und Stellvertreter*in) oder an (Führungs-)Teams. Es ist weit überwiegend eine Form der Prozessberatung, weniger eine Expertenberatung. Prozessberatung hilft Menschen dabei, selbst Antworten oder Lösungen zu entwickeln. Sie stellt meist viele Fragen, unterstützt die Selbstreflexion durch aktives Zuhören oder hält Settings und Tools bereit, welche die Situationsanalyse, Ideenentwicklung oder Entscheidungsfindung erleichtern. Manchmal bieten Coaches — je nach ihrem Selbstverständnis und methodischen Ansatz — natürlich auch fachliche Hinweise oder Tipps und Lösungsvorschläge an (Expertenberatung).

WACHSENDER BEDARF NICHT NUR IM BILDUNGSBEREICH

Die Notwendigkeit, das eigene berufliche Handeln als Führungskraft zu reflektieren und der Wunsch, sich dafür externe Unterstützung zu suchen, nimmt zu. Der Markt für Coaching wächst. Dies hat sicher vielerlei Ursachen. Es kann damit zu tun haben, dass Coaching von einem scheinbaren Defizitnachweis („Der/die braucht einen Coach, der/die kann es nicht.“) zu einem Statussymbol („Ich bin eine moderne Führungskraft, ich habe einen Coach.“) geworden ist. Vermutlich hat es aber vor allem damit zu tun, dass sich die Bedingungen des Arbeitens für Führungskräfte immer komplexer gestalten. Die Welt ist VUCA geworden. VUCA — oder zu Deutsch VUKA — steht für:

- ▷ **Volatil:** Manche Entwicklungen unterliegen starken Schwankungen. (**Volatility**)
- ▷ **Unsicher:** Wir verfügen nie über alle und selten über alle wesentlichen Informationen, um Situationen zu bewerten und Entscheidungen zu treffen. (**Uncertainty**)
- ▷ **Komplex:** Wir haben es mit einer immer weiter steigenden Zahl von Einflussfaktoren und Wechselwirkungen zu tun. (**Complexity**)
- ▷ **Ambig,** mehrdeutig, doppelsinnig: Was heute richtig war, kann morgen falsch und übermorgen wieder richtig oder völlig irrelevant sein. (**Ambiguity**)

Gerade die Corona-Pandemie hat dies in den vergangenen Monaten deutlich vor Augen geführt. Aber auch jenseits von Corona sind Führungskräfte zunehmend gefordert, die Reaktions- bzw. Veränderungsfähigkeit und Resilienz ihrer selbst und ihrer Organisation zu stärken. Schulen waren in den vergangenen Jahren etlichen gesellschaftlichen (z.B. Integration von Flüchtlingen, Inklusion, Heterogenität der Schülerschaft) und technologischen (z.B. Digitalisierung, Infrastruktur, Architektur) Veränderungsimpulsen ausgesetzt — zusätzlich zu den jeweils schulspezifischen Themen vor Ort. Es wäre eine Illusion zu glauben, dass hier künftig noch einmal dauerhaft Ruhe einkehrt oder dass es irgendwann in absehbarer Zeit noch einmal einen Zustand gäbe, wo Schulen sich auf einem einmal erreichten Niveau dauerhaft einrichten könnten. Die Herausforderung der Gegenwart und Zukunft ist die Ritualisierung von Veränderung, wozu unter anderem auch die ritualisierte Selbstreflexion und die Schaffung von Auszeiten für das vertiefte Nachdenken gehören.

Es besteht ein wachsender Bedarf an schulischen Führungskräften, die nicht nur den Alltag managen, sondern einen Rahmen schaffen, in dem ihre Schulen auf immer neue Veränderungsimpulse gelassen und reflektiert reagieren können. Dabei ist es ein üblicher Effekt, dass sich die Auswirkungen von Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität gerade bei denjenigen Rollenträger*innen bündeln und potenzieren, die das Gesamtsystem repräsentieren und bei denen die Fäden zusammenlaufen: spricht bei den obersten Führungsebenen von Schulen, den Schulleitungen. Hinzu kommt, dass Schulen unter besonderer gesellschaftlicher Beobachtung und nicht selten im Fokus politischer und ideologischer Debatten stehen. Aus all dem entsteht ein gesteigerter Selbstreflexionsbedarf insbesondere für das Führungspersonal: Wie stehen wir selbst zu all dem? Was ist unsere Aufgabe? Was können wir tun?

Nicht zuletzt deshalb ist sicher auch im Bildungsbereich die Nachfrage nach Coaching gewachsen. Manche Bundesländer haben in den letzten Jahren Coaching-Pools eingerichtet, aus denen sich ihr Führungspersonal für verschiedene Anlässe einen Coach auswählen kann. Das macht deutlich, dass sie diese Form der Unterstützung ihres Führungspersonals ebenfalls für geboten halten, und zum anderen ist es ein Hinweis darauf, dass sie eine Vorauswahl treffen möchten, wer diese Form der Beratung übernimmt.

COACHING IST ROLLENBERATUNG UND DAMIT EIN BEITRAG ZUR SCHULENTWICKLUNG

Gutes Coaching ist immer auch ein Beitrag zur Organisationsentwicklung bzw. Schuleentwicklung. Ganz gleich, worum es bei der Beratung inhaltlich geht und an wen sie sich im Einzelfall richtet: Der Zweck der Beratung muss gekoppelt sein an den Zweck der Organisation, und die Beratung muss eingebunden sein in die Organisationsstrukturen. Coaching ist keine Privatsache. (Ausgenommen hiervon ist lediglich privat finanziertes Coaching.) Auch wenn die externe Beratung mit Individuen arbeitet, handelt es sich dabei um Rollenträger*innen, also um Repräsentant*innen der Schule als Organisation, nicht um Privatpersonen. Der Organisationskontext ist also zu berücksichtigen. Das analytische Grundmodell dafür unterscheidet zwischen Person, Rolle und Organisation, wobei die Rolle im Fokus der Interventionen steht (vgl. Abbildung):

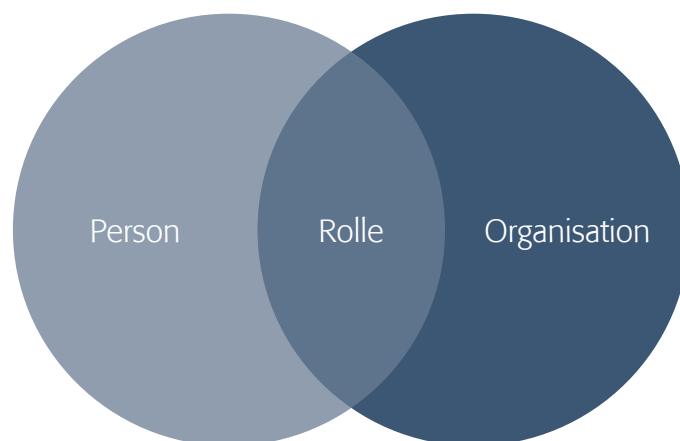


Abb. 1: Analytisches Grundmodell von Coaching

Coaching bedeutet also nicht Lebensberatung; da wäre der Fokus die Person, die Persönlichkeit, das Individuum. Dennoch können und sollten private, persönliche Themen, im Coaching mitbearbeitet werden, wenn sie Auswirkungen auf die Rolle haben. Dies schließt ein, dass Coaching als personenzentriertes Beratungsformat auch sehr persönlich werden kann, bis hin zur Zumutung. Deshalb gewährleisten Coaches Vertraulichkeit und Verschwiegenheit.

Coaching ist auch nicht unmittelbar Organisationsberatung; da stünde eindeutig die Organisation im Fokus. Eine konzeptionelle Verknüpfung der Beratung mit der Primäraufgabe der Organisation, im Falle von Schule also dem Lehren und Lernen, ist aber unabdingbar. Dies gilt auch dann, wenn die Beratung vordergründig nicht die pädagogische Arbeit selbst unmittelbar betrifft. Fehlt diese Anbindung, besteht die große Gefahr, dass der Beratungsprozess entweder zum Hobby (d.h. ohne professionellen Anspruch) oder zum Selbstzweck (d.h. ausschließlich orientiert an persönlichen Interessen der Beteiligten) wird. So wie alle anderen professionellen Aktivitäten an Schule erhält auch ein Coachingprozess seine Legitimation durch die Orientierung an der Nützlichkeit für die Primäraufgabe, denn diese Aufgabe ist der Grund für die Existenz der Organisation Schule.

Deshalb sollten sich Auftraggeber*in ebenso wie Coach die Frage stellen: Worin liegt der Beitrag dieses Coachings bezogen auf die Kernaufgabe Lehren und Lernen? Und wie genau ist dieser Beratungsprozess in der Gesamtstruktur verankert, d.h. wer erfährt wie und wann von welchen Inhalten und welchen Ergebnissen? Da — wie oben erwähnt — für Coaches das Gebot der Vertraulichkeit und Verschwiegenheit gilt, sind diese Fragen, wie der Transfer in das System vonstattengehen soll, Gegenstand eines eigenen Klärungsprozesses innerhalb des Coachings.

PRO UND CONTRA FELDKOMPETENZ VON COACHES

In den vergangenen Jahren war zu beobachten, dass Schulen sich zunehmend für externe Beratung öffnen. Dennoch begegnet es uns in der Praxis immer wieder, dass vonseiten der Schulen selbst die Besonderheit und Einzigartigkeit des Systems Schule betont wird und dass externe Beratung den Nachweis einer ausgeprägten Feldkompetenz erbringen muss, bevor sie eingelassen wird. Es gilt die weit verbreitete Annahme, dass Schule nur verstehen kann, wer eigene Berufserfahrung in Schule mitbringt.

Nun sind gewiss Schulen sehr spezifische Organisationen. Doch für welche Organisation gilt das nicht?

Eine Besonderheit von Schule ist es, dass viele der dort arbeitenden Menschen selbst nach der eigenen Schulzeit und dem Studium direkt wieder in die Schule zurückgekehrt sind — nun als Lehrerin oder Lehrer — und keine andere Organisation der Arbeitswelt intensiver kennen gelernt haben. Viele Schulen sind daher ein gegenüber anderen Berufsfeldern und Organisationserfahrungen nach wie vor stark abgeschotteter Ort.

Insofern scheint eine gewisse Feldkompetenz erforderlich zu sein, um für externe Beratung Akzeptanz zu finden. Und eine Beratung, der kein Vertrauen entgegengebracht wird, ist sinnlos. Viel größer scheint jedoch — aus zugegebenermaßen externer Sicht — das Risiko einer allzu großen Feldkompetenz und damit Nähe zum System Schule zu sein. Ein Sprichwort unbekannter Herkunft lautet: „Ein guter Berater ist ein ganz normaler Mensch, der sehr weit weg wohnt.“ In der Tat liegt der besondere Charme und Nutzen externer Beratung genau darin: weit genug weg sein, nicht selbst betroffen sein, nicht verwickelt und verstrickt sein, eine zusätzliche, andere, neue, vielleicht überraschende und irritierende Perspektive anbieten, etwas aus der Distanz betrachten können.

Ein Coach, der die gleichen blinden Flecken entwickelt hat wie die Führungskräfte, die er oder sie berät, taugt nichts. Beratung lebt von Fremdheit. Es ist ja gerade der Charakter der Externalität, der den Mehrwert einer zusätzlichen Perspektive, einer ungewöhnlichen Betrachtung, einer Irritation überhaupt erst ermöglicht. Schulische Führungskräfte sollten deshalb von ihren Coaches nicht in erster Linie Feldkompetenz erwarten, sondern vielmehr Neugier, Offenheit und die Bereitschaft, sich das Beratungsfeld Schule fragend zu erschließen.

10 TIPPS FÜR DEN EINSATZ EXTERNEN COACHINGS

1. „SAGE MIR WIE EIN PROJEKT BEGINNT, UND ICH SAGE DIR, WIE ES ENDET.“

Tatsächlich hat sich dieser Satz schon oft bewährt: In der Initialphase, d.h. im Moment der Kontaktaufnahme und der ersten Gespräche zur Klärung eines Coachingauftrags bildet sich häufig bereits die gesamte Dynamik ab, die den späteren Verlauf des Coachings kennzeichnen wird. Es ist der Moment, in dem ein externes Organisationsmitglied auf Zeit erstmalig die Bühne der Organisation betritt — auch wenn diese Bühne die Praxisräume des Coaches sind. Aus externer Sicht ist in diesem Moment gleichzeitig ein sich Einfügen in die bestehende Kultur der Organisation verlangt und das Bewahren einer kritischen Distanz, um dauerhaft eine externe Position einnehmen zu können. Gehen Sie besonders aufmerksam mit die-

sem Moment um. In Analogie zu dem Satz, dass niemand eine zweite Chance für einen ersten Eindruck hat, gilt auch hier, dass dieser erste Eindruck prägend ist. Es geht hier für beide Seiten, Führungskraft wie Coach, nicht darum, eine künstliche Fassade aufzubauen, sondern diesen ersten Eindruck bewusst zu gestalten und vor allem zu testen, ob eine Vertrauensbasis aufgebaut werden kann, die belastbar ist für die Zumutungen, die gute Beratung mit sich bringen kann und sollte.

2. VERSTEHEN SIE COACHING ALS EINEN PROZESS.

Schulen und schulische Führungskräfte haben viel Erfahrung damit, sich punktuell intensiv mit einzelnen Fragen zu befassen. Nicht ganz so viel Erfahrung haben sie oft damit, langfristig ein Thema zu entwickeln. Oft sind die gesetzten Termine für die verschiedenen Gremien und Gruppen gefüllt mit organisatorischen und Alltagsfragen, so dass kaum Zeit bleibt, sich in Ruhe einem Thema zu widmen. Oft sind die Abstände zwischen den Sitzungen zu groß, als dass es möglich wäre, einen Gedanken von Sitzung zu Sitzung fortzuentwickeln. Man fängt immer wieder von vorne an. Dies lässt sich besonders gut am Beispiel der Pädagogischen Tage verdeutlichen: An Schulen werden häufig solche singulären Termine zu herausragenden Events ausgebaut und damit überfrachtet („Endlich haben wir einmal Zeit.“). Zugleich sind Auftritte externer Berater auf solchen Events für beide Seiten einerseits verlockend und andererseits unbefriedigend. Verlockend, weil sie die Besonderheit der Präsenz externer Beratung betonen und damit den natürlichen Narzissmus der Berater*innen bedienen. Unbefriedigend, weil beiden Seiten insgeheim klar ist, dass die nachhaltige Wirkung solcher Events fraglich ist. Gehen Sie deshalb gemeinsam mit ihrer externen Beratung durch die Mühen der Ebene. Denn diese gehören unweigerlich dazu, wenn nachhaltig Veränderungen bewirkt werden sollen. Versuchen Sie, Coachingprozesse in ihren Schuljahresplan so zu integrieren, dass eine kontinuierliche Arbeit an einzelnen Themen möglich ist.

3. BLEIBEN SIE AM BALL UND VERMEIDEN SIE THEMEN- ODER COACH-HOPPING.

Als Coach erlebt man nicht selten, dass Schulen und ihre Führungskräfte sich vielen verschiedenen Themen parallel oder nacheinander zuwenden. Und man erlebt immer wieder, dass hierfür auch eine ganze Reihe verschiedener externer Berater*innen ausprobiert wird. Dafür gibt es eine Vielzahl von möglichen Gründen. Bezogen auf die Zusammenarbeit mit der externen Beratung scheint ein wesentlicher Grund der zu sein, dass das Neue euphorisierend wirkt, während das Vertraute langweilen kann. Das neue Thema und der neue Berater werden also nicht unbedingt deshalb gesucht, weil das alte Thema abgeschlossen ist oder der alte Berater schlecht war oder seine Arbeit beendet hat, sondern weil die belebende Wirkung des Neuen angesichts der Mühen der Ebene vermisst wird.

4. KALKULIEREN SIE IHREN EIGENEN AUFWAND MIT EIN.

Coaching macht Arbeit. Damit ist nicht nur die Zeit gemeint, die Sie selbst im Coaching verbringen. Wenn das Coaching gut läuft, dann bleibt es auch in Phasen der Abwesenheit des Coaches nicht folgenlos für Ihre Schule. Kalkulieren Sie Zeit und Ressourcen ein, so dass Beratungsimpulse verarbeitet und aufgegriffen werden können. Aus externer Sicht gilt, dass ein Projekt gerade dann gut läuft, wenn der Kunde viel (ver)arbeitet...

5. MACHEN SIE ES SICH NICHT ZU BEQUEM.

Noch einmal: Coaching macht Arbeit. Coaching lebt davon, dass Sie als Klient*in ein Anliegen mitbringen, dass Sie bereit sind, intellektuell und emotional in die Gespräche zu investieren, dass Sie etwas (über sich) lernen möchten. Unter Coaches gibt es das geflügelte Wort, dass es unter ihren Kund*innen drei verschiedene Typen gibt: Besucher*innen, Kläger*innen und „echte“ Klient*innen.

Besucher*innen möchten vor allem aus Neugier einmal ein Coaching in Anspruch nehmen. Sie kommen mit der Erwartung, dass der

Coach einmal vorführt, was Coaching so alles ist oder sein könnte und was er/sie so auf der Pfanne hat. Manchmal bringen Besucher*innen eine Frage mit, aber trotzdem verlaufen diese Coachings eher energiearm und am Ende zwar freundlich, aber wenig ergiebig.

Kläger*innen suchen im Coaching einen Ort, um Ihrer Unzufriedenheit Ausdruck zu verleihen ohne wirklich etwas an der Situation verändern zu wollen. Im besten Fall kann Coaching hier vorübergehend emotionale Entlastung verschaffen. Doch irgendwann führt es in der Regel zu Frustration auf beiden Seiten, weil es nicht gelingt, wirk-same Lösungen zu entwickeln.

„Echte“ Klient*innen hingegen kommen mit einem — mehr oder weniger konkreten und bewussten — Anliegen. Sie sehen sich selbst in der Verantwortung für die Entwicklung von Lösungen und deren Umsetzung und suchen sich dafür durchaus auch fordernd eine externe Unterstützung. Coachingprozesse mit dieser Ausgangslage sind am ertragreichsten.

6. SCHAFFEN SIE SICH GEEIGNETE RAHMENBEDINGUNGEN

Coaching macht zwar Arbeit, sollte aber nicht als zusätzlicher Stressfaktor wirken. So ist z.B. die Frage, wann und wo das Coaching stattfindet, nicht unerheblich. Coaching sollte als Teil der Arbeitszeit verstanden werden — es ist, wie gesagt, kein Privatvergnügen, sondern dient wie eine Fortbildung der Professionalisierung. Auf den ersten Blick ist es vielleicht einfacher, das Coaching am eigenen Arbeitsplatz durchzuführen. Dadurch nehmen Sie sich aber die Möglichkeit zeitlich und räumlich Abstand zum Arbeitsalltag zu gewinnen. Oft entstehen viele Ideen und Gedanken im Übergangsraum auf dem Weg zum oder der Rückreise vom Coaching.

7. SCHLIESSEN SIE DREIECKSKONTRAKTE.

Ein Dreieckskontrakt ist ein Kontrakt zwischen Berater*in, Auftraggeber*in bzw. Finanzierer*in und Adressat*in der Beratung. Gar nicht selten sind Auftraggeber bzw. Finanzierer und Adressat nicht identisch, z.B. wenn eine einzelne Führungskraft und nicht die/der Schulleiter/in selbst ein Coaching nutzen will oder wenn ein Schulleitungscoaching von der Schulaufsicht finanziert wird. Getreu dem weiter oben beschriebenen Prinzip, dass ein Coaching immer zugleich Organisationsberatungsaspekte enthält, macht ein Dreieckskontrakt in diesen Fällen deutlich, dass sich die Beratung sowohl dem unmittelbaren Adressaten als auch der Organisation bzw. dem Bildungssystem als Ganzes gegenüber verpflichtet fühlt. Setzen Sie sich also zu Beginn und mindestens noch einmal zum Abschluss eines solchen Beratungsprozesses an einen Tisch und legen Sie Ihre unterschiedlichen Interessen und Erwartungen bzw. die Ergebnisse offen.

Achtung: Dreieckskontrakte sind auch für Coaches anspruchsvoll, da sie mit dieser doppelten Loyalität konstruktiv umgehen müssen. Deshalb vermeiden auch Coaches gelegentlich diese komplexe Konstruktion.

Daraus ergibt sich ein weiterer wichtiger Tipp, nämlich:

8. BERÜCKSICHTIGEN SIE DAS SPANNUNGSVERHÄLTNIS ZWISCHEN DEM INDIVIDUALINTERESSE NACH VERTRAULICHKEIT UND DEM ORGANISATIONSINTERESSE NACH TRANSPARENZ

Recht oft kommt es in Beratungsprozessen dazu, dass sich die Frage nach der Vertraulichkeit stellt. Prinzipiell kann und soll Coaching einen geschützten Raum bieten, in dem auch Unfertiges, vielleicht Unbequemes gedacht werden kann. Daraus kann ein Konflikt zwischen dem Individualinteresse nach Vertraulichkeit („Ich möchte mal etwas besprechen, das (noch) nicht alle anderen mitbekommen sollen“) und Organisationsinteresse („Auch als Unbeteiligte möchten wir erfahren, was im Coaching besprochen, geplant, entschieden wird.“). Treffen Sie daher Vereinbarungen, wie mit diesem Spannungsverhältnis umgegangen werden soll. Dafür gibt es keine eindeutige Regelung. Wichtig ist, dass alle Beteiligten, immer wieder neu reflektieren, wie mit den Anforderungen an Vertraulichkeit und Transparenz umgegangen wird.

9. FALLS SIE MIT MEHREREN EXTERNEN BERATER*INNEN ODER COACHES ZUSAMMENARBEITEN: SORGEN SIE DAFÜR DASS DIESE SICH AUSTAUSCHEN.

Ein ähnlicher Gedanke gilt auch für den Umgang mit mehreren Beratungsprozessen. Manchmal erfährt man als externe*r Berater*in eher zufällig, dass zeitgleich noch weitere Berater*innen in der gleichen Organisation im Einsatz sind. Viel besser ist es, Transparenz über die verschiedenen Beratungsprozesse herzustellen und für Abstimmungsgespräche mit und unter den Berater*innen zu sorgen, damit deren Interventionen in eine ähnliche Richtung zielen und sich nicht gegenseitig konterkarieren. (Es ist, nebenbei bemerkt, nicht zu unterschätzen, dass ansonsten auch die Konkurrenz unter den Berater*innen unnötig angeheizt werden kann: „Wie kann ich mich profilieren, so dass ich Folgeaufträge bekomme...“). Außerdem können Sie in solchen Gesprächen auch die jeweils unterschiedlichen Eindrücke und Perspektiven abgleichen.

10. NEHMEN SIE NICHT DIE BILLIGSTEN COACHES

Einerseits gibt es in Schule manchmal wenig Erfahrung, was Beratungsdienstleistungen kosten, andererseits tummelt sich auf dem Coaching-Markt eine sehr bunte Schar von Anbietern. Professionelles Coaching setzt eine solide, umfangreiche Coaching- oder Supervisionsausbildung, einige Berufserfahrung, stetige Weiterbildung und eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen Verhaltensmustern und Prägungen voraus. Qualität sichern Zertifizierungen von Coaches durch Berufs- und Fachverbände wie z.B. die Deutsche Gesellschaft für Supervision und Coaching (DGSv). Das alles ist nicht für Dumping-Preise zu haben.

MEHR INFORMATIONEN:

Robert Erlinghagen ist Supervisor (DGSv), Coach (SG), Organisationsberater und Trainer. Er ist Inhaber von mindshaker und berät seit vielen Jahren in Deutschland, Österreich und der Schweiz u.a. Akteure im Bildungssystem.

Kontakt:

Robert Erlinghagen
Stettiner Straße 16
57518 Betzdorf

www.mindshaker.de
re@mindshaker.de

Führen & Leiten in stürmischen Zeiten

Wirksame Unterstützung von Schulleiterinnen und Schulleitern durch Coaching

*Morgens halb zehn in Deutschland... neue E-Mails eingegangen... mehr als eine E-Mail
brisant und dringend, andere höchst ärgerlich... noch zu viele ungelesene E-Mails...
Hausmeister meldet einen Wasserschaden... Kollegen wollen wissen, ob und überhaupt...
Anrufe auf dem AB... Rückruf Schulaufsicht... Nachfrage Gesundheitsamt... Eltern be-
schweren sich... Lokalzeitung ruft an... gleich beginnt der Unterricht in der 10a... Bau-
amt kündigt sich an... Statistik muss raus... Sekretärin erkrankt... Schülerunfall auf dem
Schulhof... Erkältung im Anflug... schlecht geschlafen... meine Stellvertretung ist zur
Fortbildung... Bericht an... Kollegin meldet sich arbeitsunfähig... Morgens halb zehn in
Deutschland... Schulleiter*in sein in Deutschland... meine Berufung... mein Beruf.*

Autor: Michael Röder, Katja Glasmachers, Jörg Petrick • Illustration: Katja Glasmachers, dieschulgestalter.de

So oder so ähnlich sieht es im Berufsalltag von Schulleitungen aus. Aktuell dazu noch die Herausforderungen und zusätzlichen Aufgaben, die durch die Corona-Krise entstehen und allein einen Artikel füllen würden.

AUSGANGSSITUATION

Die Welt ist kontinuierlich in Veränderung und Entwicklung, was sich zwangsläufig auch auf Schule auswirkt. Nicht alle Entwicklungen sind vorhersehbar. Wer hätte noch vor zwei Jahren gedacht, dass ein kleines Virus die Welt so sehr in Atem hält. In diesen unruhigen Zeiten sind Schulleitungen stark herausgefordert durch viele Themen, die Auswirkungen auf die Schule und das Leben haben, wie VUKA¹, Covid 19, Digitalisierung, etc. Schulleitungen müssen ihre Schule managen wie ein kleines oder auch größeres mittelständisches Unternehmen. Sie sind verantwortlich für alle Geschehnisse in der Schule und ansprechbar für das Kollegium, die Schülerschaft, die Eltern, weiteres Personal, Kooperationspartner*innen sowie für unzählige Themen aus Verwaltung, Organisation, Statistik, etc. pp. Dies führt zu einer ständigen Anspannung, einem Springen zwischen den Themen und den Personen. Prioritätensetzung und Fokussierung werden permanent eingeholt von der Dringlichkeit aktueller Entwicklungen.

Der Berufsalltag von Schulleiter*innen erzeugt zwangsläufig einen extrem hohen Stresslevel. Wie bei der Feuerwehr müssen ständig neue und wieder auflodernde Brandherde gelöscht und das Schlimmste verhindert werden. Aktuell pandemiebedingtes Krisenmanage-

ment wird im permanenten Krisenmodus vollzogen. Für Schulentwicklungsaufgaben stehen nur noch wenige bis gar keine persönlichen Ressourcen mehr zur Verfügung.

Von Schulleiter*innen wird verlangt Unmögliches möglich zu machen. Sie müssen geradezu übernatürliche Fähigkeiten als Multitalent, zum Multitasking und zur Polypräsens beweisen. Es läuft immer das Gefühl mit, dass jemand an ihnen zerrt und zieht und von allen Seiten zum Teil sich widersprechende und gegensätzliche Ansprüche und Erwartungen gestellt werden. Es verbleibt wenig Zeit und Raum für Selbstfürsorge, Achtsamkeit auf die eigenen Grenzen und Verantwortung für die eigene Gesundheit.

STOPP

*Schulleitung ist keine Instanz,
Schulleitung sind Personen, Schulleitung
sind Schulleiterinnen und Schulleiter!*

Schulleiterinnen und Schulleiter erleben, dass ihr Berufsalltag oft mehr Kraft kostet, als in der verschwindenden Freizeit wieder aufgebaut werden kann.

Schulleitung bedeutet qua Amt die absolute Fokussierung auf das Wohl der Schule. Aus diesem Grund wird die Innenorientierung und die Verbundenheit mit sich selbst ständig vernachlässigt. Um im „Außen“ erfolgreich wirken zu können, bedarf es aber eines starken „Ichs“. Bei jedem Flug werden wir daran erinnert, dass wir uns erst selbst die Sauerstoffmaske aufsetzen, damit wir gut versorgt sind, um dann im zweiten Schritt anderen zu helfen. Um andere

unterstützen zu können bedarf es zuerst der Selbstbeachtung.

Schulleiter*in ist fachlich und menschlich ein ausgesprochen herausfordernder Beruf. Er kostet Energie und Kraft. Doch woher bekommen die Schulleiter*innen eigentlich die Power, um diese wichtige Aufgabe zu bewältigen? In dem gegenwärtigen (Schul)System gibt es zu wenig Raum zur Klärung und Selbstreflektion. Die Schulleiter*innen haben ständig andere Menschen im Blick, aber wer hat die Menschen in der Schulleitung im Blick?

Schulleiter*innen brauchen einen geschützten ruhigen Raum, um zu regenerieren, sich zu sortieren, wieder klarer zu sehen und

Fußnoten:

1 VUKA: Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die sich auch auf das Schulwesen auswirken, lassen sich am treffendsten mit dem sogenannten VUKA-Ansatz erfassen (erstmal 1985 beschrieben von Warren Bennis und Burt Nanus). VUKA ist ein Akronym und steht als Kürzel für Volatilität (Unbeständigkeit), Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (Mehrdeutigkeit) in unserer Welt. Wie mit diesen Bedingungen umzugehen ist, erschließt sich ebenfalls durch das VUKA Akronym, allerdings jetzt in anderer Bedeutung. Nun steht V für Vision, U für Umfeldverständnis, K für Klarheit und A für Agilität (Beweglichkeit). Erweitert wird dies im von Willms Buhse im Kontext von Digital Leadership entwickelten VOPA+ Ansatz noch um die Aspekte V für Vernetzung, O für Offenheit, P für Partizipation und A für Agilität. Plus steht für Vertrauen.

gesund zu bleiben. Einen Raum, in dem sie zumindest zeitweise aus dem rasenden Tempo aussteigen und anhalten können. Diesen Raum kann ein Schulleiter*innen-Coaching eröffnen, in dem sich die Möglichkeit bietet, Distanz zur eigenen Situation zu gewinnen, neue Perspektive zu entdecken und neue Impulse zu erhalten.

In einer Begleitstudie zu dem „impakt schulleitung“-Programm der Wübben Stiftung, durchgeführt von Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber und seinem Team vom Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug, wird die Wirksamkeit von Schulleitungscoaching auf Schul-, Unterrichts und Personalentwicklung im signifikanten Bereich nachgewiesen.

Reflexion und Klärung eigener Positionierung, eigener Haltung und des eigenen Führungsverständnisses bietet Schulleiter*innen das notwendige Fundament, um auch in diesen stürmischen Zeiten zu bestehen.

Von Schulleiterinnen und Schulleitern wird erwartet, Orientierung zu geben, und zwar bei jeder Wetterlage. In diesem Sinne übernehmen Schulleiterinnen und Schulleiter Leuchtturmfunktion. Leuchttürme benötigen jedoch ein starkes Fundament, auf dem sie stehen.

SCHULLEITER*INNEN-COACHING

Im beruflichen Coaching geht es grundsätzlich darum, vorhandene Potentiale und Ressourcen des Einzelnen so weit zu stärken, dass aktuell anliegende berufliche Herausforderungen und Problemstellungen aus eigener Kraft authentisch und professionell gemeistert werden können.

Schulleiter*innen-Coaching ist Führungskräfte-Coaching. Die grundsätzliche Annahme in einem personenzentrierten Schulleiter*innen-Coaching ist, dass Menschen Potential haben, autonom, rational, selbst-reflexiv und kommunikativ zu denken, zu handeln und zu kommunizieren, ausgehend von einem humanistischen Menschenbild.

Schulleiter*innen-Coaching stärkt die eigene Lösungskompetenz, indem der persönliche Klärungsprozess angeregt und unterstützt wird. Es versteht sich also prioritär als Klärungshilfe. Ratschläge werden vermieden, Denkanstöße jedoch angeboten.

Schulleiter*innen-Coaching ist weder fachliche noch psychosoziale Beratung. Es geht schlicht um Stärkung der Persönlichkeit im Kontext beruflichen Alltagshandelns.

Schulleitung in stürmischen Zeiten



Im Schulleiter*innen-Coaching gelten die Schulleiter*innen als Experten für ihr Problem, und auch als Experten für dessen Lösung. Da ihnen ein Potenzial an Reflexivität, Rationalität und Autonomie unterstellt wird, sind sie es selbst, die am besten die angemessenen Lösungsschritte (er-)kennen und durchführen können. Dieser Ansatz führt zu nachhaltigen Änderungen der Sichtweisen.

Oberstes Ziel des Schulleiter*innen-Coachings, ob systemisch, klientenzentriert, kooperativ oder anders angelegt, ist die Stärkung der teilnehmenden Schulleiter:innen für ihren beruflichen Alltag!

WAS IM COACHING PASSIERT

Schulleiter*innen-Coaching versteht sich als Begleitung, die punktuell oder prozesshaft wirksam wird, und kann sowohl anlassbezogen als auch in regelmäßiger Folge genutzt werden.

In einer Coaching-Sitzung wird vorrangig immer das Thema bzw. das Problem bearbeitet, welches die Person, die ein Coaching in Anspruch nimmt (so genannt „Coachee“) aktuell beschäftigt. Zunächst erhält der Coachee Gelegenheit zu umfänglicher Explikation seines Themas. Der Coach/ die Coachin hört in die-

ser Phase im Wesentlichen aktiv zu und äußert sich lediglich paraphrasierend und/oder reflektierend (spiegelnd). Im weiteren Verlauf des Coachings regt der Coach/ die Coachin mittels eines professionellen Methodenrepertoires die aktive Auseinandersetzung mit dem Thema an und unterstützt den Selbstklärungsprozess. Im Ergebnis soll Coaching dazu führen, dass die eigenen Ressourcen zur Bearbeitung des Problems erkannt werden und das anstehende Problem weitgehend selbst gelöst werden kann.

In einem Beispiel bringt der Schulleiter zu Beginn der Coachingsitzung seine Schwierigkeiten im Umgang mit einem Vertreter des Schulträgers ein, mit dem er häufig dienstlich zu tun hat. Im Verlauf des Coachings klärt sich, welche Mechanismen bei der Begegnung mit dieser Person die eigene Verhaltensweise und Haltung beeinflussen und welche Möglichkeiten sich bieten, die dabei entstehende eigene Anspannung zu bearbeiten. Der Schulleiter wird sich seiner eigenen und damit von ihm beeinflussbaren Anteile am Geschehen bewusst. Er sieht sich am Ende des Coachings in der Lage, mit der Situation künftig so umgehen zu können, dass sie ihn deutlich weniger belastet. Er entwickelt konkrete Handlungsmöglichkeiten und geht gestärkt aus dem Coaching heraus.



Michael Röder

LRSD i.R. Schulleiter, Schulaufsicht, Leiter des Arbeitsbereichs 8 QUA-LiS NRW

m.roeder@dieschulgestalter.de



Katja Glasmachers

Zertifizierte systemische Beraterin, Moderatorin, Autorin & Lehrbeauftragte

k.glasmachers@dieschulgestalter.de



Dr. Jörg Petrick

Weiterbildungsbereich, Prozess-Verbesserung & Change-Management

j.petrick@dieschulgestalter.de

Persönliche Beziehung wichtig im Distanzunterricht

Studie der Universität Tübingen und des Leibniz-Instituts

Unterrichtsmethoden, die einen persönlichen Kontakt ermöglichen und Beziehungen aufrechterhalten, haben sich als besonders günstig für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler im Distanzunterricht herausgestellt.

Text: Eberhard Karls Universität Tübingen • Foto: Giovanni Gagliardi, Unsplash

Dies ist das Ergebnis einer Studie von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des Hector-Instituts für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen und des Leibniz-Instituts für Wissensmedien. Sie untersuchten, wie Lehrkräfte während der ersten Schulschließungsphase im Frühsommer 2020 aufgrund der Corona-Pandemie den Distanzunterricht gestalteten und wie die Qualität dieses Unterrichts von Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern wahrgenommen wurde.

Dabei zeigte sich, dass beispielsweise Videomeetings oder auch persönliche Treffen der Lehrkraft mit einzelnen Schülerinnen und Schülern am meisten zur Unterrichtsqualität und zur Freude am Lernen oder der Anstrengungsbereitschaft beitrugen. „Das große Bedürfnis von Schülerinnen und Schülern nach einem persönlichen Kontakt zur Lehrkraft zeigte sich auch eindrucksvoll an einem weiteren Ergebnis der Studie: Selbstgemachte Videos der Lehrkräfte wurden am besten beurteilt“, erklärt Bildungsforscherin Ann-Kathrin Jaekel. Schülerinnen und Schüler und auch deren Eltern legen offenbar keinen Wert auf ein perfekt gestaltetes Video. „Sie wollen lieber die eigene Lehrkraft sehen und das Gefühl haben, da hat sich jemand für uns richtig Mühe gegeben“, fügt Jaekel hinzu. Keine relevante Auswirkung auf die Unterrichtsqualität hingegen zeigten Lernvideos von Drittanbietern auf Plattformen wie Youtube oder Planet Schule. Die Ergebnisse wurden in der Zeitschrift AERA Open veröffentlicht.

Rund 3.200 Schülerinnen und Schüler, 1.700 Eltern und 300 Lehrkräfte von weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg beteiligten sich an der Studie. Untersucht wurde, wie der Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch konkret gestaltet wurde, zum Beispiel mit Videomeetings, Gruppenarbeiten, Onlinepräsentationen oder Lernvideos und welche dieser Methoden Eltern und Schülerinnen und Schüler als besonders hilfreich für das Lernen auf Distanz erlebten. So wurde etwa gefragt, wie die Struktur des Unterrichts, das Feedback der Lehrkraft oder die Gestaltung der Übungsphasen wahrgenommen wurden. Schließlich wurde untersucht, wie die Unterrichtsmethoden beispielsweise mit Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft oder mit der erlebten Klassengemeinschaft zusammenhingen.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Lehrkräfte eine große Bandbreite von Gestaltungsmöglichkeiten nutzten und diese stark vom jeweiligen Unterrichtsfach und der Lehrkraft abhängig waren. Während Videomeetings oder Treffen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern über alle Fächer hinweg eingesetzt wurden, verwendeten Mathematiklehrkräfte verstärkt selbstproduzierte Lernvideos. In den Fächern Deutsch und Englisch hingegen spielte Gruppenarbeit eine größere Rolle. Insgesamt wurden Formate als besonders lernwirksam erachtet, wenn sie eine persönliche Beziehung zur Lehrkraft oder den Klassenkameradinnen und -kameraden ermöglichten und die soziale Interaktion förderten.



Videomeetings oder persönliche Treffen mit der Lehrkraft tragen am meisten zur Unterrichtsqualität und zur Freude am Lernen bei

Der regelmäßige persönliche Austausch mit der Lehrkraft und den Mitschülerinnen und Mitschülern ist deshalb besonders im Distanzunterricht bedeutsam. „Es ist jedoch auch klar, dass dies für Lehrkräfte mitunter einen großen Aufwand bedeutet. Sie sollten ihren Schülerinnen und Schülern aber regelmäßig und verlässlich die Möglichkeit zum persönlichen Austausch geben“, rät Ann-Kathrin Jaekel. „Insbesondere mit Blick auf die Ergebnisse zu den Lernvideos liefert uns die Studie zudem interessante Ansatzpunkte, um auch den inzwischen wieder stattfindenden Präsenzunterricht durch digitale Bestandteile sinnvoll zu ergänzen. Bestimmte Elemente des digitalen Unterrichts haben durchaus Zukunftspotential“ ergänzt Richard Göllner, Professor für Educational Effectiveness und Educational Trajectories am Hector-Institut.

ORIGINALPUBLIKATION

Jaekel, A.-K., Scheiter, K., & Göllner, R. (2021). Distance Teaching During the COVID-19 Crisis: Social Connectedness Matters Most for Teaching Quality and Students' Learning, AERA Open.

Abrufbar unter:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23328584211052050>

Schule der Zukunft

Eine zwischenzeitliche Perspektivenentwicklung

Die allgemeinbildende Schule ist eine der wichtigsten Sozialisationsinstanzen, sie hat gewaltige Dimensionen, sie bekommt ständig neue Aufgaben (Ganztagsschule, Inklusion), aber sie ist alles in allem ein recht unbeweglicher „Koloss“, der in seiner Binnenkonstruktion veraltete Strukturen hat. Alternative Ansätze gibt es an vielen Orten, in der Breite gesehen ist sie immer noch mehr Unterrichtsanstalt als ein Haus des Lebens und Lernens.

Text: Prof. em. Manfred Bönsch • Foto: Azzedine Rouichi, Unsplash

Auch wenn man in den meisten Bundesländern nicht mehr über die „Strukturfrage“ reden will, bleiben Entwicklungen in Richtung einer Schule, die die Merkmale „lebendig, flexibel, herausfordernd“ trägt, auf der Tagesordnung der Schulentwicklung. Die folgenden Ausführungen wollen eine Art zwischenzeitliche Perspektivenentwicklung sein. Sie knüpfen an historische Entwicklungen (Klaßen/Skiera, 1993, 2. Aufl.) an und formulieren dann fünf Strukturelemente für die zukünftige Schulentwicklung.

1. HISTORISCHE REFORMBEISPIELE

Schulen sind in einem ständigen Prozess der Weiterentwicklung. Entwürfe und Realisatio-

nen bewegen sich auf einer Linie, die von dem Motto „Die Schule mindestens reformieren“ über umfassende alternative Schulpädagogiken zu den sog. „Gegenschulen“ und gar bis zum „Deschooling“ und einer Entschulung der Gesellschaft reicht. Damit ist die gesamte Breite reformerischen Denken und Realisierens angesprochen. Sie kann hier nicht ausführlich rekonstruiert werden. Aber die folgende Übersicht kann den Überblick geben, der für den Kundigen viel Bekanntes enthält. Unter der Überschrift „Die Schule mindestens reformieren“ werden Reformansätze aus dem vergangenen Jahrhundert und aktuelle Konzepte rubriziert. Mit dem Begriff „Alternative pädagogische Konzepte“ werden umfassende Pädagogiken eigener Dignität erfasst. Die Bewegung der sog. „Gegenschulen“ hat Traditionen

in den USA, aber auch in Deutschland (Ramseger, 1975). Ihnen werden Einzelansätze hinzugefügt. Die Übersicht vervollständigt sich mit Hinweisen auf das Deschooling, in den USA ausgeprägter vorhanden als in Deutschland. Und natürlich darf dabei ein Hinweis auf die provozierende Schrift von I. Illich nicht fehlen, die so einige Diskussionen ausgelöst hat (Illich, 1995, 4. Aufl.). Das alles ist schultheoretisch immer wieder durchdekliniert worden, ohne dass es in der Breite große Wirkungen gehabt hätte. Natürlich gibt es Orchideen und Leuchttürme in der Schullandschaft (Wiechmann, 2002, 5. Aufl.). Zeitweilig sind sie dann auch immer Pilgerorte für Interessierte gewesen. Aber fünf Strukturelemente lassen sich doch markieren, die die Schulentwicklung zukünftig bestimmen werden.



Abbildung 1: Landkarte der Schulformen

LANDKARTE: VON REFORMEN BIS ZUR ENTSCULUNG DER GESELLSCHAFT!

(siehe Abb. 1: Landkarte der Schulformen)

Diskussionen ausgelöst hat (Illich, 1995, 4. Aufl.). Das alles ist schultheoretisch immer wieder durchdekliniert worden, ohne dass es in der Breite große Wirkungen gehabt hätte. Natürlich gibt es Orchideen und Leuchttürme in der Schullandschaft (Wiechmann, 2002, 5. Aufl.). Zeitweilig sind sie dann auch immer Pilgerorte für Interessierte gewesen. Aber fünf Strukturelemente lassen sich doch markieren, die die Schulentwicklung zukünftig bestimmen werden.

2. FÜNF STRUKTURELEMENTE FÜR DIE SCHULE DER ZUKUNFT

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Sekundarstufe I. für die Grundschule kann man sagen, dass sie viele reformerische Ideen aufgenommen hat und ihre Gestalt gefunden hat. Der Sekundarbereich ist in seiner herkömmlichen Verfasstheit sehr viel beharrlicher geblieben.

2.1. LÄNGERES GEMEINSAMES LERNEN

Die bisherige Gliederung in Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Förderschule verändert sich langsam zu einer Zweisäuligkeit (Bönsch, 2015). Das Gymnasium – wohl wieder überwiegend 9jährig – und Gesamtschulen, mit unterschiedlichem Namen versehen, werden die beiden Säulen in der Sekundarstufe I sein, auch wenn sich lange noch Mischformationen in den meisten Bundesländern halten werden. Die Hauptschule ist in Existenznot, der Realschule kann es ähnlich ergehen. Im Zuge der Inklusion steht auch die Förderschule zur Disposition. Während das Gymnasium wenig Hang zu progressiven Veränderungen zeigt, ergibt sich mit der Idee der Gesamtschule die Realisierung längeren gemeinsamen Lernens. Die Schuljahre 5–10 sind durch Heterogenität und Gemeinsamkeit geprägt. Je nach konsequentem Bedenken werden nicht nur die Schuljahre 5 und 6 (Orientierungsstufe), sondern auch die Schuljahre 7 und 8 oder sogar auch die Schuljahre 9 und 10 durch gemeinsames Lernen und Binnendifferenzierung gekennzeichnet sein und nicht durch zu frühe Maßnahmen der äußeren Differenzierung, die immer der Gefahr ausgesetzt sind, das viergliedrige Schulwesen schnell wieder verdeckt zu reaktivieren. Eine demokratische Erziehungsschule wird das Motto „Gemeinsam verschieden lernen“ verfolgen und sich positiv auf Inklusion einlassen. Der starke Zulauf zu Gymnasien macht diese häufig zu einer Art „heimlicher Gesamtschule“, von der Schülerschaft her gesehen. Und eigentlich fordert dies Konsequenzen in der Schul- und Unterrichtsgestaltung.

2.2. EINE HETEROGENE SCHÜLERSCHAFT ERFORDERT DAS ÄQUIVALENT „DIFFERENZIERENDER LERNWEGE“

Wenn man den Soziotop „Heterogenität“ (Verschiedenartigkeit, Unterschiedlichkeit) bejaht, ist das gemeinsame Lernen der eine Ansatz, wird aber die Differenzierung der Lernwege das notwendige Äquivalent. Das Repertoire dafür liegt an sich gut ausgearbeitet vor (Bönsch, 2013, 3. Aufl.). In der Breite gesehen gibt es aber sicher massiven Nachholbedarf. Dieser kann sich an folgendem Tableau orientieren:

(siehe Abb. 2: Differenzierungstableau)

Der Paradigmenwechsel von der Planung und Realisierung des Unterrichts hin zur Planung und Realisierung von Lernprozessen wird wie bei den Schulstrukturen zu einer Zweisäuligkeit führen. Das gemeinsame Lernen bleibt wichtig, es mündet aber immer in differenzierte Lernwege, um jedem Lerner zu seinem Optimum zu verhelfen. Das hat massive Konsequenzen für die Unterrichtsorganisation einer Schule, wie gleich noch erläutert werden wird.



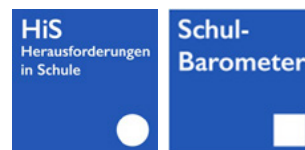
„Gemeinsam verschieden lernen“
– Wie lässt sich dieses Motto schulisch umsetzen?

2.3 ALTERNATIVE CURRICULARE UND ZEITSTRUKTUREN

Die herkömmliche Unterrichtsorganisation mit mehr als 10 Unterrichtsfächern und der endlosen Folge von 45-Minuten-Lerneinheiten kann als archaisches Muster angesehen werden. Die Lernverluste, die durch dauernd zu wenig Zeit und ständig wechselnde Unterrichtsinhalte entstehen, sind lernpsychologisch nicht zu rechtfertigen. Es ergibt sich also die Frage, wie Lerninhalte und Zeitstrukturen lernfreundlicher zu gestalten sind. Man findet heute schon Alternativen. Ein Beispiel soll das aufzeigen:

(siehe Tabelle 1: Ein Beispiel für alternative Unterrichtsstrukturen)

Anzeige



HiS* – Herausforderungen in Schule 2.0 (SJ 2021/22)

1. Befragung von Schulleitungen, Mitarbeitenden, Schüler*innen und Eltern in D-A-CH zur aktuellen Schulsituation und
2. (auf Wunsch) kostenfreies Serviceangebot für Ihre Schule: vertrauliches Feedback zur eigenen Schulsituation

Einladung zur Teilnahme an der aktuellen Schulsituationsanalyse HiS 2.0 (SJ 2021/22) sowie (auf Wunsch) dem kostenfreien Serviceangebot für Ihre Schule

Ihre verantwortungsvolle Arbeit und die damit verbunden Herausforderungen sollen sichtbar gemacht werden

Wir befinden uns nach wie vor in einer anspruchsvollen Situation, vor besonderen Herausforderungen. Gerade jetzt ist es sehr wichtig, die spezielle Situation der Schulen und ihre spezifischen Herausforderungen zu dokumentieren und Konsequenzen abzuleiten. Viele Schulleiterinnen und Schulleiter, Mitarbeitende an Schulen, Schüler und Eltern haben an der Kurzbefragung bereits teilgenommen – mit ihrer Unterstützung konnten wir die Ergebnisse von HiS für das System sichtbar machen. Helfen auch Sie dabei, Verständnis hinsichtlich der Herausforderungen in den Schulen während der Corona-Pandemie aufzubauen und nehmen Sie an HiS teil.

HiS 2.0 erfasst mit einem Kurzfragebogen – aktualisiert zum SJ 2021/22 – die Wahrnehmung der aktuellen Schulsituation und die Auswirkungen der Corona-bedingten Krise auf den Schulalltag.

Weitere Informationen unter:

www.Schul-Barometer.net/HiS

* HiS ist ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Zug (PH Zug), das unter Leitung von Prof. Stephan Huber und in Kooperation mit verschiedenen Partnern, wie z.B. Lehrer- und Schulleitungsverbänden, durchgeführt wird.

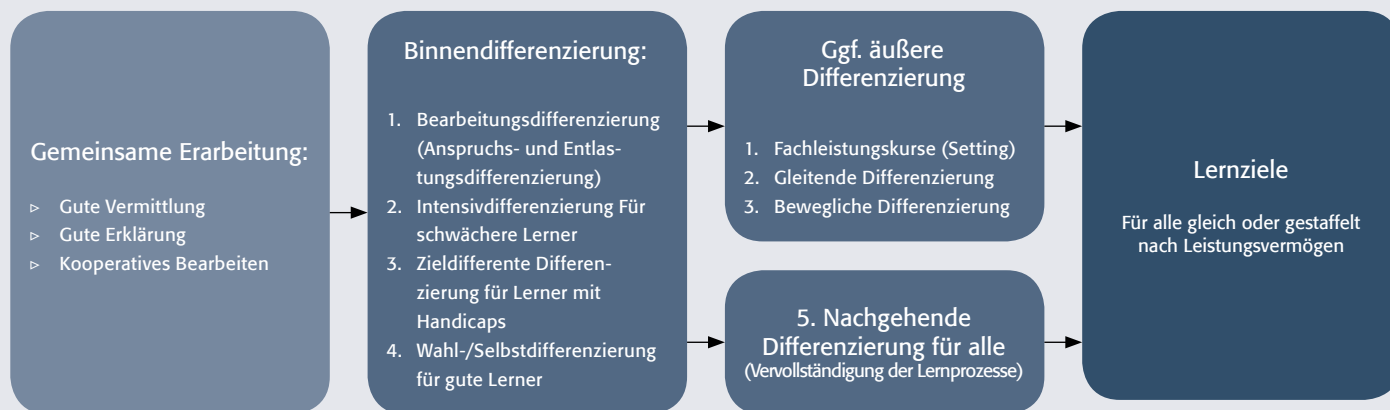


Abbildung 2: Differenzierungstableau

In diesem Beispiel sind mehrere Absichten enthalten. Einmal wird der Fachunterricht ersetzt durch fachübergreifende Unterrichtseinheiten in Projektform (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften). Damit wird konstant an Inhalten gearbeitet. Fächerübergreifender Unterricht ist ein altes Desiderat in der Didaktik-Diskussion, aber nie so recht vorangekommen. Interessant ist, dass Finnland gerade dabei ist, die Fächer abzuschaffen (Anwar, 2016). Mit Unterrichtszeit wird schon an vielen Schulen variabel umgegangen. Es gibt das Doppelstundenprinzip, aber auch andere Zeiteinheiten (60+30 Minuten, 80-Minuten-, 75-Minuten-Einheiten). Wichtig ist eine Rhythmisierung, die Anspannung und Entspannung, Ausdauer und zeitliche begrenzte Basics (Übungseinheiten) in ein rechtes Verhältnis zueinander bringt. Die schlichte 45-Minuten-Folge ist jedenfalls obsolet (Bönsch, 2012).

2.4 FLEXIBILISIERUNG DES UNTERRICHTS FÜR DIFFERENTE SCHULBIOGRAFIEN

Der recht unbewegliche Tanker „Schule“ braucht noch in anderer Hinsicht größere Flexibilität. War bisher von einer Dynamisierung des Lernangebotes die Rede (horizontale Differenzierung), geht eine weitere Entwicklung in Richtung vertikaler Differenzierung:

(siehe Tabelle 2: Das Repertoire vertikaler Flexibilisierung)

Bei gewollter Heterogenität ist das Lernen im Gleichschritt obsolet. Die Lernstände der Schüler und Schülerinnen sind auf Dauer unterschiedlich. Die schwächeren Lerner brauchen ihre Zeit und die guten Lerner können nicht dauernd gebremst werden. Die aktuelle Diskussion zur Förderung von Gutbegabten — der Begriff der Hochbegabung sollte sorgfältiger verwendet werden — fordern eine größere Flexibilisierung in vertikaler Sicht geradezu heraus. Die Rede vom Abitur im eigenen Takt meint, dass die notwendig zu bearbeitenden Module in unterschiedlicher Zeit bearbeitet werden können. Bei den Abschlüssen am Ende der Sekundarstufe I wären unterschiedliche Zeitmargen hilfreich, um dem Motto „Keiner ohne Abschluss“ Chancen zu verschaffen.

2.5 AUSSERSCHULISCHE LERNORTE, UNKONVENTIONELLE HERAUSFORDERUNGEN, VERANTWORTUNG ÜBERNEHMEN

Nun ist noch auf ein fünftes Strukturelement hinzuweisen. So wichtig der Schutz- und Schonraum der Schule für das Aufwachsen junger Menschen ist, so groß ist auch immer die Gefahr, dass der Lernbiotope „Schule“ sich zu stark vom realen Leben abhebt und im Grund irrelevante Inhalte in einer Glocke der Künstlichkeit vermittelt (von Hentig, 2007). Daher gibt es Ansätze, das Lernen zeitweise hinaus in die reale Welt zu verlegen oder gar ernsthafte Herausforderungen und Verantwortlichkeiten zu suchen:

(siehe Tabelle 3: Außerschulische Lernorte, unkonventionelle Herausforderungen, Verantwortung übernehmen)

Wenn der in den Länderschulgesetzen formulierte Erziehungs- und Bildungsauftrag ernstgenommen werden soll, geht es schwerpunktmäßig um Persönlichkeitsentwicklung. Stark wird man nur, wenn ernsthafte Herausforderungen einen immer wieder an Grenzen führen und diese sich dann verschieben können. Rechtschreibunterricht wird nicht so sehr Personen stärken. Deshalb haben die aktuell beachteten reformorientierten Schulen fast alle Unternehmungen der oben im Kasten genannten Art Rasfeld/Spiegel, 2012; Kegler, 2009). Die Schule wird damit zum Lebens- und Lernort und führt gleichzeitig immer wieder über sich hinaus. Natürlich sind diese Herausforderungen für unterschiedliche Altersstufen gut zu kalkulieren, aber Zumutungen sind wichtig, um an ihnen zu wachsen.

KURZE BILANZ

Vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden gedanklichen Arsenale (die erste Übersicht führt diese auf) sind fünf Strukturmerkmale in aller Kürze, aber auch mit Beispielen entwickelt worden, die die weitere Schulentwicklung bestimmen sollten. Sie zielen auf eine Gemeinschaftschule, die dem Motto „Gemeinsam verschieden lernen“ folgt. Das kommunikative und kooperative Lernen ist ein Fixum, dem Flexibilitäten daneben gestellt werden, die Individuen ein Optimum ihrer Entwicklungsmöglichkeiten sichern wollen. Der alte Gedanke der Klafkschen Kategorialen Bildung (Klafki, 1967, 9. Aufl.) kann damit realisiert werden: die Welt nachwachsenden Generationen aufzuschlüsseln und sie gleichzeitig der Welt aufzuschließen, um ihren Stand in der Welt zu gewinnen und ihre Verantwortlichkeiten wahrzunehmen zu können. Dann wäre die Schule wirklich wieder ein Ort der Bildung (von Hentig, 1996)!

Ein Beispiel für alternative Unterrichtsstrukturen

In Projekten	Im Lernbüro	In Werkstätten/ Ateliers	Studierzeit
Fächerübergreifende Projekte	Deutsch, Mathe, Englisch	Musik, Werken, Darstellendes Spiel	Selbstverantwortetes Lernen
12 Stunden pro Woche	11 Stunden pro Woche	8 Stunden pro Woche	min. 1 Std. pro Tag
dazu ggf. Klassenrat und je nach Jahresplan: Special learning days, aktivs: Spiel- und Sportnachmittage			

Tabelle 1: Ein Beispiel für alternative Unterrichtsstrukturen

Das Repertoire vertikaler Flexibilisierung

Die Schule bietet an:	Der Unterricht ermöglicht:	Der Schüler kann sein:
▷ Jahrgangsübergreifende Lerngruppen erlauben unkompliziertes Verbleiben in der Lerngruppe und Fortschreiten in einzelnen Fächern ▷ Flex-Klassen im 9./10. Schuljahr, wenn es um Abschlüsse geht ▷ Abitur im eigenen Takt ▷ Schnelllernklassen ▷ (Expertenklassen)	▷ Mit dem Daltonplan-Modell individuelle Lernzeitnutzung ▷ Zeitweise mehr Zeit für das eine oder andere Fach ▷ Mit dem Drehtürmodell zum Normalpensum zusätzlich anspruchsvollere Inhalte bearbeiten	▷ Fachspringer (Der gute Mathematikler des 5. Schuljahres kann in Mathe im 6. Schuljahr mitmachen) ▷ Jahrgangsspringer (vom 5. gleich ins 7. Schuljahr)

Tabelle 2: Das Repertoire vertikaler Flexibilisierung

Außerschulische Lernorte, unkonventionelle Herausforderungen, Verantwortung übernehmen

Hinaus in die reale Welt (außerschulische Lernorte)	Unkonventionelle Herausforderungen (Outdoorprojekte)	Verantwortung übernehmen (kurzzeitig oder längerfristig)
Erkundungen, Projekte, Praktika in: ▷ der Welt der Natur ▷ der Arbeitswelt ▷ der virtuellen Welt ▷ der Kulturwelt ▷ der sozialen Welt mit unterschiedlichen Intensitäten: ▷ selektive Zugriffe (Erkundung) ▷ intensives Eintauchen (Projekte) ▷ temporär zur Lernwelt machen (Praktikum)	▷ der erste Schullandheim-aufenthalt ▷ die Nachtwanderung ▷ die Orientierung in unbekannter Gegend ▷ das Zeltlager ▷ die mehrtägige Bergwanderung ▷ Paddeln auf einem Fluss ▷ der Auslandsaufenthalt	▷ der Spielnachmittag in der Kita ▷ der Musiknachmittag im Altenheim ▷ Frühstück in der Schule für Kinder armer Eltern ▷ Solaranlage bauen und warten ▷ Seniorencafé ind der Kirchengemeinde ▷ Schulinternes Fernsehen gestalten ▷ Flüchtlingskinderhilfe

Tabelle 3: Außerschulische Lernorte, unkonventionelle Herausforderungen, Verantwortung übernehmen

Literatur

- Anwar, A.: *Finnland schafft Schulfächer ab.* In: *Frankfurter Rundschau* vom 20.11.2016
- Bastian, J./Otto, G. (Hrsg.): *Schule gestalten*, Hamburg, 1995
- Becker, G./Kunze, A./Riegel, E./Weber, H.: *Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Das Andere Lernen. Entwurf und Wirklichkeit*, Hamburg, 1997
- Bönsch, M.: *Gemeinsam verschieden lernen*, Berlin, 2012
- Bönsch, M.: *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*, Braunschweig, 2013, 3. Aufl.
- Bönsch, M.: *Die neuen Sekundarschulen und ihre Pädagogik*, Weinheim, 2015
- Hentig, H. von: *Die Schule neu denken*, München, 1993
- Hentig, H. von: *Bildung*, München, 1996
- Hentig, H. von: *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*, Weinheim und Basel, 2007
- Holtappels, H.G. (Hrsg.): *Entwicklung von Schulkultur*, Neuwied, 1995
- Illich, I.: *Entschulung der Gesellschaft*, München, 1995, 4. Aufl.
- Kegler, U.: *In Zukunft lernen wir anders. Wenn die Schule schön wird*, Weinheim und Basel, 2009
- Klafki, W.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim, 1967, 9. Aufl.
- Klaßen, Th.F./Skiera, E. (Hrsg.): *Handbuch der reformpädagogischen und Alternativen Schulen in Europa*, Baltmannsweiler, 1993, 2. Aufl.
- Ramseger, J.: *Gegenschulen. Radikale Reformschulen in der Praxis*, Bad Heilbrunn, 1975
- Rasfeld, M./Spiegel, P.: *EduAction. Wir machen Schule*, Hamburg, 2012
- Riegel, E.: *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen*, Frankfurt/M., 2004
- Rumpf, H.: *Belebensversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*, Weinheim und München, 1999
- Thurn, S./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens*, Reinbek, 1997
- Wiechmann, J. (Hrsg.): *Mitreißende Schulen. Reformpädagogische Konzepte als Programm*, Braunschweig, 2002, 5. Aufl.
- Wild, R.: *Erziehung zum Sein*, Freiamt, 2001, 10. Aufl.
- Wild, R.: *Kinder im Pesta*, Freiamt, 1993

Der steinige Weg zur Bildung 4.0

Weichen gestellt, Transformation nicht vollzogen

Rund 30 Jahre nach Erfindung des World Wide Web steht die digitale Transformation des deutschen Bildungssystems auf dem Prüfstand: Müsste der Prozess nicht inzwischen viel weiter sein?

Autor: **Martin Stengel**

„Wir haben alle in den letzten Monaten bitter gelernt, dass wir früher mit der Digitalisierung der Schulen hätten beginnen müssen und auch mehr Kraft dort investieren müssen“, sagte die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Britta Ernst, im Vorfeld der letzten didacta. Diese Erkenntnis bestätigt auch der Bericht „Bildung in Deutschland 2020“, der alle zwei Jahre die Entwicklung des deutschen Bildungswesens beschreibt und in dieser Ausgabe einen Schwerpunkt auf die „Bildung in einer digitalisierten Welt“ legt. „Wir haben eine zunehmende Digitalisierung oder Digitalisierungsbedarfe in allen Bildungsbe-
reichen. In einem rasanten Tempo durchdringen digitale Medien den Alltag. Trotz dieser rasanten Verbreitung digitaler Medien bleibt der Einsatz in vielen Bildungseinrichtungen weiter hinter dem außerinstitutionellen Lernkontexten zurück“, so Bildungsforscher Prof. Dr. Kai Maaz bei der Vorstellung der Ergebnisse im Juni. Und das, obwohl es laut aktuellem Bildungsbarometer 2021 nicht an Rückhalt aus der Gesellschaft mangelt. Die Mehrheit der Deutschen ist beispielsweise dafür, dass digitale Technologien wie Computer und Tablets an Schulen auch nach der Pandemie verpflichtend zum Einsatz kommen und Lehrkräfte digitale Sprechstunden anbieten.

GELD ALLEIN REICHT NICHT

Auch wenn der DigitalPakt Schule seit Sommer 2019 finanzielle Mittel für die digitale Infrastruktur an Schulen bietet, stehen Schulträger und Schulleitungen meist noch vor der großen Herausforderung, den Unterrichtsalltag zu digitalisieren. Zu häufig werden — laut dem gemeinnützigen „Bündnis für Bildung“ — IT-Projekte an Schulen nur von engagierten Einzelpersonen vorangetrieben. Abhilfe soll die „Checkliste für die Implementierung von schulischer Infrastruktur“ des Bündnisses leisten. Sie unterstützt Schulen und ihre Träger dabei, individuell zu entscheiden, welche Art von digitalem Lernen zu Schülern und Lehrpersonal passt. Neun Eckbausteine sollen auf unverzichtbare Aspekte der schulischen IT-Ausstattung hinweisen. Ein ähnliches Ziel verfolgt auch der Didacta Verband mit seinem Leitfaden für Schulträger, Kommunen und Schulleitungen: „Erste Schritte auf dem Weg zur digitalen Schule“.

WO BLEIBT DER „DIGITALPAKT KITA“?

Digitale Bildung fängt allerdings nicht erst in der Schule an. „Die Welt, in der unsere Kinder aufwachsen, ist digital. Daran besteht kein Zweifel“, sagt Prof. Dr. Julia Knopf, Mitglied im Vorstand des Didacta Ver-

bands und Vorsitzende des Ausschusses Frühe Bildung. Sie kommen bereits im Kita-Alter mit digitalen Medien in Kontakt, meist über das Tablet oder Handy der Eltern. Doch fehlen laut Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2020“ auch in Einrichtungen der frühen Bildung digitale Medien und Konzepte. In den vergangenen Monaten haben sich daher Forderungen nach einem „DigitalPakt Kita“ gemehrt. Zu den Unterstützern zählen die Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA), das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung, der Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK), der Deutsche Caritasverband und der Didacta Verband.

Ihr Argument: Was in der Präambel zum DigitalPakt Schule steht, muss auch für die Kindertagesbetreuung gelten: „Die fortschreitende Digitalisierung aller Lebensbereiche stellt eine zentrale strukturelle Herausforderung für die Bildung junger Menschen am Bildungsstandort Deutschland dar. Es ist eine der großen Zukunftsaufgaben, die Schülerinnen und Schüler an den Schulen in Deutschland umfassend auf die Digitalisierung in allen Lebensbereichen vorzubereiten.“ Laut Bildungsexpertin Knopf sollen Kinder dabei auf spielerische Weise an digitale Themen und Geräte herangeführt werden, ohne das analoge Spiel zu vernachlässigen.

Doch Medienerziehung ist in der Kita oft ein Reizthema — so die Stiftung Digitale Chancen, die aktuell das vierjährige Forschungs- und Praxisprojekt „Medienerziehung im Dialog von Kita und Familie“ durchführt: Auch wenn es politisch gefordert wird, stehen viele Eltern und pädagogische Fachkräfte digitaler Medienerziehung in der Kita skeptisch gegenüber.

DIGITALES LERNEN: EIN LEBEN LANG

Als Status quo lässt sich festhalten: Die Transformation im Bildungsbereich ist noch lange nicht vollzogen, auch wenn wichtige Weichen gestellt wurden. Eine Erkenntnis ist inzwischen auch im Bundesministerium für Bildung und Forschung angekommen: Die Digitalisierung im Bildungsbereich kann nur über die gesamte Bildungsbiografie bewerkstelligt werden. 49 Forschungsprojekte sollen seit 2018 für jede Lebensetappe Antworten auf die Herausforderungen des technologischen Wandels finden. Es bleibt abzuwarten, wie diese Antworten ausfallen werden.

Dieser Beitrag erschien zuerst im didacta Themendienst.

Spielen Schulstrukturen wirklich keine Rolle?

Teil 2: Die Auswirkungen von Schulwechsel, Sitzenbleiben und einer leistungshomogenen Klassenbildung (nach Schulformen) auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern

In der vorliegenden Ausgabe wird eine Auseinandersetzung mit Hatties Forschungsbefunde zu Schulstrukturfragen fortgesetzt. Die entsprechenden Untersuchungsergebnisse haben in Praxiskreisen eine besondere Aufmerksamkeit erlangt. Die entsprechenden Stellungnahmen dazu fallen in der Fachöffentlichkeit sehr konträr aus, je nachdem, um welchen Strukturaspekt es geht und aus welcher Berufsrolle heraus argumentiert wird. Gemeinsam ist allen Stellungnahmen die Skepsis, ob es denn wirklich sein könne, dass die äußeren Bedingungen von Schule und Unterricht keine Rolle spielten, wie aus der Hattie-Studie hervorgehe. In der vorliegenden Ausgabe der Hattie-Serie geht es wiederum um einen dementsprechenden Faktencheck.¹

Autoren: **Ulrich Steffens & Dieter Höfer** • Foto: **Shubham Sharan, Unsplash**

Hattie stellt immer wieder strukturbezogene und unterrichtsbezogene Faktoren für den Lernerfolg gegenüber und zeigt dabei auf, wie unwichtig Strukturmaßnahmen sind. In dieser Betonung kann aus dem Blick geraten, dass diese Strukturfaktoren trotz ihrer geringen Effektmaße von erheblicher Bedeutung sein können.² Herausragende Beispiele dafür sind Schulwechsel ($d = -.34$) und Nichtversetzung ($d = -.16$). Von ihnen gehen — im Großen und Ganzen und durchschnittlich betrachtet — nicht nur keine positiven Effekte, sondern sogar schädliche Wirkungen aus; dies bringen die Negativzeichen bei den Effektmaßen zum Ausdruck. So ist sicherlich nicht von der Hand zu weisen, dass die beiden Ereignisse gravierende Einschnitte in den Schullaufbahnen von Kindern und Jugendlichen darstellen. Sie führen nicht nur zu einer Unterbrechung von gewohnten Lernkonstellationen (mit bekannten Lehrpersonen sowie Mitschülerinnen und Mitschülern), sondern auch zu Einschnitten im gesamten Lebensumfeld.

Letzteres trifft gerade beim **Schulwechsel** zu, mit dem häufig ein Ortswechsel mit einer völlig neuen Umgebung einhergeht. Nun wird man zu Recht darauf hinweisen, dass Schulwechsel bei Umzügen (z.B. aufgrund

eines anderen Arbeitsplatzes der Eltern) unvermeidlich sind. Aber wie steht es um Schulwechsel, die ihre Gründe in Veränderungen der Schullaufbahn haben? Mit Bezug auf Jones (1989) führt Hattie aus, „dass jede Art von Schulwechsel zu einem negativen Effekt führt“ (Hattie 2013, S. 97). Gleiches stellen laut Hattie auch Galton und Willcocks (1983) fest. Die Gründe werden vor allem in Anpassungsschwierigkeiten und Problemen aufgrund des Verlustes freundschaftlicher Beziehungen gesehen. Entscheidend sei deshalb bei einem Schulwechsel, „ob ein Kind im ersten Monat Freunde finden kann“ (Hattie 2013, S. 97 mit Bezug auf Galton 1995; Pratt & Geroje 2005).

Wie groß die Probleme im Zusammenhang mit Schulwechsel sein müssen, wird deutlich, wenn man sich der entsprechenden Zahlen vergewissert. Hattie führt aus, dass in den USA jedes Jahr 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler ihren Wohnort wechseln und dass dies in Neuseeland für 40 Prozent der Kinder und Jugendlichen zutrifft, und zwar „einschließlich des Wechsels von der Grundschule zur Middle School, von der Middle School zur High School und in jüngster Zeit von der Junior High School zur Senior High School“ (Hattie 2013, S. 96 f.). Auch in den Schulsystemen

Fußnoten:

1 Auszüge aus dem Buch von Ulrich Steffens & Dieter Höfer: *Lernen nach Hattie – Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim & Basel: Beltz-Verlag, 2016, S. 113–118.

2 Die mitgeteilten Effektmaße dienen in erster Linie der präzisierenden Berichterstattung und einer Transparenz der Belege. Um den Umgang mit empirischen Kennwerten zu erleichtern, sollen sie kurz erläutert werden: Im Grunde stellt die Effektstärke eine standardisierte Mittelwertdifferenz zwischen zwei Untersuchungsgruppen dar. Technisch gesprochen entspricht ein Wert von $d = 1.0$ einer Standardabweichung. „Hat etwa ein bestimmter Einflussfaktor auf die Schülerleistung eine Effektstärke von $d = 1.0$, so bedeutet dies, dass aufgrund dieses Faktors die durchschnittliche Leistung der erfassten Gruppe um eine Standardabweichung steigt. Führt man diesen Faktor mit $d = 1.0$ neu in den Unterricht ein, würden diejenigen Schüler, die an diesem Programm teilnehmen, im Durchschnitt oberhalb von 84 Prozent derjenigen Schüler liegen, die an dem Programm nicht teilnehmen. Insofern ist eine Effektstärke von 1.0 ein in der Tat sehr starker Effekt.“ (Terhart 2011, S. 279)



Hattie's Position über die Bedeutungslosigkeit von Schulstrukturen meint genau das Gegenteil von dem, wie ihn konservative Bildungspolitik und Bildungsplanung in Deutschland zu verstehen versuchen

men deutschsprachiger Länder wechseln viele Schülerinnen und Schüler die Schule. Hinzu kommen Schulwechsel durch „Querversetzungen“ von einer Schulform in eine andere (z.B. vom Gymnasium in die Realschule) aufgrund nicht genügender Leistungen.

Führt man sich diese Daten und die Probleme der betroffenen Kinder und Jugendlichen vor Augen, dann wird die Aussage, dass Strukturfragen keine Rolle spielen, weitgehend unverständlich. Hier wäre ein Effektmaß um null in einer pädagogischen Perspektive sehr wünschenswert. Sieht man einmal von einem umzugsbedingten Schulwechsel ab, so ist es üblich, die Schulwechsel als Folge einer Laufbahnförderung der Heranwachsenden, vor allem von der Grundschule zur Sekundarstufe I, zu interpretieren. Allerdings gibt der konstatierte Wert ($d = -.34$) Anlass zum Nachdenken, zumal er ein Ausmaß erreicht, das einen Unterschied von mehr als einem Lernjahr Differenz anzeigt (vgl. dazu Kap. 5.5). In Anbetracht der gravierenden negativen Effekte ist deshalb zu fragen, ob die „systembedingten“ Laufbahnwechsel wirklich eine Fördermaßnahme darstellen und, wenn sie denn unvermeidlich sein sollten, wo sinnvolle Schnittstellen anzusiedeln wären.

Eine ähnliche Problemkonstellation tritt bei **Nichtversetzungen** auf. Das entsprechende Effektmaß $d = -.16$ zeigt einen schwachen Zusammenhang und verweist darauf, dass das Wiederholen eines Jahrgangs — insgesamt betrachtet und damit von Einzelfällen und spezifischen Indikationen abgesehen — keine erfolgreiche Strukturmaßnahme darstellt. Das Negativzeichen bringt dabei zum Ausdruck, dass das Sitzenbleiben tendenziell sogar schädliche Wirkungen auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern hat. Dabei treten diese Effekte in ähnlicher Weise in verschiedenen Fächern auf, beispielsweise in den Fremdsprachen ($d = -.36$), in Mathematik ($d = -.49$) oder im Lesen ($d = -.54$); die Daten stammen aus der jüngsten Studie (Jimerson 2001) in Hatties Forschungsbilanz (Hattie 2013, S. 116), wobei der Durchschnittswert in dieser Studie ($d = -.39$) nochmals deutlich über dem Gesamtwert in Hatties Synthese der Metaanalysen liegt ($d = -.16$). Dabei sind die Effekte nicht nur bei den Lernleistungen festzustellen, vielmehr beziehen sie sich auch „auf die sozio-emotionalen und verhaltensbezogenen Outcomes. Auch diese sind systematisch negativ ($d = -.22$), ebenso die Anwesenheit im Unterricht, die bei Lernenden, die eine Klasse wiederholen, geringer ist ($d = -.65$)“ (ebd., S. 117).

Wie gesagt handelt es sich um Durchschnittswerte. Dabei ist sofort einsichtig, dass das Wiederholen eines ganzen Jahrgangs in spezifischen Konstellationen eine sehr sinnvolle Maßnahme sein kann, beispielsweise bei der längeren Erkrankung eines Kindes. In den meisten Fällen — und das bringt das durchschnittliche Effektmaß zum Ausdruck — ist dem aber nicht so.

Mit diesem Befund wird zunächst nur die Oberfläche der Problematik sichtbar. Denn bei einer genaueren Betrachtung der Ergebnisse zeigt sich, dass die eigentliche Wirkung einer Nichtversetzung erst im weiteren Verlauf der Bildungskarrieren von Heranwachsenden einsetzt. Hattie führt dazu aus, dass der negative Effekt mit der Zeit ansteigt: „Nach einem Jahr erzielen die Wiederholenden einen Wert von 0,45 Standardabweichungen unterhalb denjenigen der Vergleichsgruppen, die in die nächste Klasse versetzt und die oft anhand des entsprechend anspruchsvolleren Stoffs getestet worden sind. Dieser Unterschied vergrößert sich mit jedem weiteren Jahr. Bei Messungen, die vier und mehr Jahre nach der Wiederholung der Klasse erfolgten, erreicht der Unterschied einen Wert von 0,83 Standardabweichungen“ (ebd.). Daraus folgt, dass das Nichtversetzen seine weiteren negativen Folgen zunächst gar nicht preisgibt. Hier könnte auch von einem „Depoteffekt“ gesprochen werden, weil sich die dramatischen Folgen erst längerfristig sichtbar niederschlagen. Die Folgen zeigen sich auch noch von einer anderen Seite: Werden die Bildungswege der Heranwachsenden am Ende der Pflichtschulzeit betrachtet, dann weisen fast zwei Fünftel (38 Prozent) der 15-Jährigen in Deutschland am Ende der Schulpflichtzeit eine verzögerte Schullaufbahn aus (Datenbasis: PISA 2000; vgl. Schümer 2004). Die Ergebnisse zur Nichtversetzung zählen zu den bestgesichertsten in der Unterrichtsforschung. So gibt es kaum einen anderen Untersuchungsbereich mit einem derart klaren Befund. Hattie fragt sich deshalb, „warum eine solche Praxis angesichts derart vernichtender empirischer Belege immer noch angewandt wird“ (ebd.).

Ein Aspekt blieb bei den bisherigen Ausführungen noch völlig unbeachtet: Wenn Schülerinnen und Schüler ein Lernjahr wiederholen, dann hat dies auch Auswirkungen auf die Bildungsausgaben eines Schulwesens, denn das zusätzliche Lernjahr verursacht zusätzliche Kosten dadurch, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler länger im Schulwesen verweilen. Natürlich werden Gesamtkonferenzen bei den Nichtversetzungen auch die Schülerzahlen in den aufnehmenden Klassen berücksichtigen und in Grenzfällen auf eine Nichtversetzung verzichten. Dennoch dürften unter dem Strich zusätzliche Klassen unvermeidlich sein, die dann zusätzliches Lehrpersonal erforderlich machen.

Jürgen Abel hat diese Kosten für das Bundesland Bayern berechnet und kommt anschließend in einer Hochrechnung für Deutschland insgesamt auf Mehrausgaben von 1,6 Milliarden Euro — jährlich (Abel 2012).³ Sicherlich werden sich die wirklichen Mehrkosten nie genau erfassen und nur modellhaft berechnen lassen und demzufolge von den jeweiligen Modellannahmen abhängen. Aber selbst wenn die ermittelten Beträge nur halb so hoch ausfallen, wäre der volkswirt-

schaftliche Schaden beträchtlich. Dabei bleibt es nicht beim zusätzlichen Lehrpersonal. Ein Mehr an Lernenden verursacht zudem mehr Kosten bei den Lehrmaterialien, insbesondere bei den Schulbüchern.

Bei diesen Berechnungen sind weitere indirekte Kosten noch gar nicht in Betracht gezogen. So dürfte der Staat neben den zusätzlichen Ausgaben im Bildungsetat nochmals beträchtliche Summen im Sozialetat investieren müssen, insbesondere für das Kindergeld, das — prinzipiell betrachtet — für ein zusätzliches Lernjahr aufzubringen wäre. Bei all diesen Überlegungen bleibt der größte zusätzliche Betrag noch gänzlich unberücksichtigt, nämlich die Mehrkosten, die den Eltern der betreffenden Kinder für ein Jahr mehr an Ausbildung entstehen.

Wenn man auf den Ausgangspunkt zurückkommt und daran erinnert, dass die Nichtversetzung als eine Fördermaßnahme konzipiert wurde, und sich dabei die negativen Effekte im Gleichschritt mit den hohen Kosten vor Augen führt, die das Sitzenbleiben mit sich bringt, so stellt sich die Frage, ob es nicht sinnvollere Fördermaßnahmen gibt. In Zeiten, in denen die individuelle Förderung (...) eine zentrale bildungspolitische Leitidee darstellt, kommt die pauschale Zurückstellung in allen Fächern und in allen Unterrichtseinheiten um ein komplettes Lernjahr einer Brachialmethode gleich, die so gar nicht mit dem Grundgedanken der Individualförderung übereinzustimmen vermag. Es dürfte sicherlich sinnvollere Fördermaßnahmen geben, die es zur Kenntnis zu nehmen und zu erproben gilt.

Wenn Hattie davon spricht, dass Schulstrukturen unbedeutend sind, so meint er damit auch, dass die „**leistungsdifferenzierte Klassenbildung**“ („ability grouping“; auch „tracking“ und „streaming“) keine Wirkung hat; das entsprechende Effektmaß beträgt $d = 0.12$. Es geht hierbei um eine homogene Gruppierung von Schülerinnen und Schülern über alle Fächer hinweg nach Fachleistungen, wie sie — auf unsere Verhältnisse übertragen — in etwa den Schulformen im gegliederten deutschen Schulsystem entspricht (Hauptschule, Realschule, Gymnasium; korrekter wäre es wohl von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweigen einer additiven bzw. kooperativen Gesamtschule zu sprechen). Hattie bilanziert: „Die Ergebnisse zeigen, dass die leistungsdifferenzierte Klassenbildung nur einen minimalen Effekt auf die Lern-Outcomes [gemeint sind Fachleistungen; Anmerkung der Verfasser] und deutlich negative Gerechtigkeitseffekte aufweist“ (Hattie 2013, S. 107). Dabei gilt es vor dem Hintergrund der deutschen Gesamtschul-

Fußnoten:

3 Siehe dazu auch: Klemm 2009.

diskussion (und analog: der österreichischen Hauptschuldiskussion) zu betonen, dass die Befunde auch für die Hauptfächer gelten (beispielsweise Mathematik: $d = .02$). Hattie führt des Weiteren aus: „Die Effekte auf das Selbstkonzept sind nahezu null und die Effekte auf die Einstellungen gegenüber dem Stoff sind nur geringfügig höher ($d = .10$)“ (ebd.).

Entsprechende Befunde liegen im Prinzip auch für Deutschland vor. Allerdings gilt es bei einer Bilanz darauf hinzuweisen, dass die meisten Studien in Deutschland bei den Leistungsvergleichen nur Gesamtschulen einbeziehen konnten, die aufgrund des Wahlverhaltens von Eltern eine überwiegend leistungsschwächere Schülerschaft aufwiesen. Es bestand zum Zeitpunkt der Untersuchungen ein sogenanntes „doppeltes Creaming“, das sich heute eher noch verschärft haben dürfte: Die Gesamtschulen wurden von leistungsstarken Kindern und Jugendlichen gemieden und von leistungsschwächeren gewählt. Insofern erbrachten die entsprechenden Studien deutlich schlechtere Fachleistungen für die Schülerinnen und Schüler an Gesamtschulen. Hinsichtlich überfachlicher Leistungen und Chancengerechtigkeit schnitten die Gesamtschulen demgegenüber besser ab als Schulen des gegliederten Systems.

Nur die Fend-Studie konnte Gesamtschulen mit einer Regelschülerschaft untersuchen, und zwar im ehemaligen Altkreis Wetzlar, in dem alle zwölf Schulen der Sekundarstufe I Gesamtschulen waren. Die „Abwanderungsquote“ fiel – für heutige Verhältnisse überraschend – mit 5 Prozent gering aus, was sich zudem nur auf die Peripherie des Altkreises begrenzte. Bei einem Vergleich dieser Gesamtschulen mit Schulen des gegliederten Schulsystems zeigte sich im Großen und Ganzen ein Gleichstand bei den fachlichen und überfachlichen Leistungen, wobei allerdings an den Gesamtschulen eine größere Chancengerechtigkeit anzutreffen war (vgl. dazu Fend 1982 und Haenisch & Lukesch 1980).

Da in der deutschsprachigen Diskussion über Schulen des gegliederten versus integrierten Systems häufig zu hören war, dass die Gymnasien auf jeden Fall ihre Überlegenheit unter Beweis gestellt hätten, muss darauf hingewiesen werden, dass die Fend-Studie dies nicht zu belegen vermag: Die leistungsstarken Lernenden an Gesamtschulen waren ihren Mitschülerinnen und Mitschülern an Gymnasien nicht unterlegen; allenfalls im Fach Englisch zeigten sich geringfügige Nachteile (vgl. dazu vor allem Fend 1982 und Haenisch & Lukesch 1982). Die Forschungsbilanz von Hattie zeitigt einen analogen Befund: Aus einem Vergleich von Lernenden aus den Klassen im höchsten Leistungsdrittel („high tracked“) mit einer entsprechenden Kontrollgruppe resultiert ein Effektmaß von $d = .14$, das allenfalls einen geringen Effekt anzeigt (Hattie 2013, S. 107).



Die beeindruckendsten Ergebnisse in Hatties Forschungsbilanz zur leistungshomogenen Klassenbildung beziehen sich auf die lernschwächeren Schülerinnen und Schüler. Hattie dazu: „Das wichtigste Ergebnis ist, dass viele niedrig eingestufte Klassen abstumpfende, lernfeindliche Umgebungen darstellen. Oakes (1992) kommt zu dem Schluss, dass ›die empirischen Belege darauf hinweisen, dass es durch die leistungsdifferenzierte Klassenbildung in den meisten Fällen nicht gelingt, die schulischen Outcomes zu fördern‹ (S. 13)“ (Hattie 2013, S. 107). Hier kommt das zum Tragen, was Jürgen Baumert bei der PISA-Studie vor allem mit Blick auf die Daten für Schülerinnen und Schüler auf Hauptschulniveau als „Kompositionseffekt“ bezeichnet hat (vgl. Baumert, Stanat & Watermann 2006).

In ähnlicher Weise arbeitet Hattie heraus, „dass die leistungsdifferenzierte Klassenbildung ›die Chancen der schulischen Bildung, die Lernleistungen und die Lebenschancen der Lernenden beschränkt. Lernende, die nicht an den höchsten Kursen teilnehmen, sind weniger intellektuellen Herausforderungen ausgesetzt, befinden sich in einem weniger engagierten und unterstützenden Klassenumfeld und haben weniger gut ausgebildete Lehrpersonen‹ (S. 20)“ (Hattie 2013, S. 107). Hattie bezieht sich hier

auf die Position von Oakes und Wells (1996), „dass die leistungsdifferenzierte Klassenbildung existiert, um die unfaire Verteilung der Privilegien zu sichern: Weiße und wohlhabende Lernende profitieren vom Zugang zu hochwertigem Wissen, während Lernenden aus Familien mit geringem Einkommen oder dunkler Hautfarbe dieser Zugang verweigert wird“ (Hattie 2013, S. 108).

Die Ironie an Hatties Darstellung dieser Befunde über die Ungleichheit ist, dass er aufgrund seiner Schlussfolgerungen über die Bedeutungslosigkeit von Schulstrukturen in Deutschland völlig falsch verstanden wurde. In Deutschland wird nämlich die These von der Bedeutungslosigkeit der Schulstrukturen von jenen Kreisen betont, die eine Bewahrung des klassischen gegliederten Schulsystems intendieren. Hattie dafür als Beleg zu vereinnahmen, bedeutet faktisch, sich auf den Kronzeugen der Gegenseite zu berufen. Denn Hatties Position über die Bedeutungslosigkeit von Schulstrukturen meint genau das Gegenteil von dem, wie ihn konservative Bildungspolitik und Bildungsplanung in Deutschland zu verstehen versuchen.

Die Auseinandersetzung mit den Hattie-Befunden zu Schulstrukturaspekten wird in der nächsten Ausgabe der „b:sl“ fortgesetzt.

Allgemeine Anmerkung:

Eine hilfreiche Orientierung bei der Rezeption der Hattie-Studie bietet das von Wolfgang Beywl (einem der beiden Herausgeber der deutschsprachigen Hattie-Veröffentlichungen) initiierte Portal www.lernensichtbarmachen.ch (Zugriff: 25.10.2021). Dies betrifft insbesondere eine Darstellung der untersuchten Einflussgrößen und ihre jeweiligen Definitionen, ein Glossar zu zentralen Fachbegriffen, die Möglichkeit, Fragen im Zusammenhang der Hattie-Studie zu stellen und beantwortet zu bekommen, eine Sammlung an Antworten auf relevante und häufig gestellte Fragen sowie eine Auseinandersetzung mit herausgehobenen Themen- und Problemstellungen zu Hatties Forschungsarbeiten. Darüber hinaus werden von den Verantwortlichen seit 2012 jährlich mehrere „Newsletter“ herausgegeben, die sich mit zentralen Aspekten der Hattieschen Konzeption und ihrer Realisierung befassen. Von besonderer Relevanz in dem Portal sind die „Praxisberichte“ von Lehrpersonen über ihre Erfahrungen mit praktischen Maßnahmen im Anschluss an Hattie. John Hattie führt seine Analysen von Forschungsarbeiten beständig fort (vgl. dazu Zierer & Beywl 2018). Die Zahl der berücksichtigten Metaanalysen beträgt inzwischen ca. 1.500 Studien, denen über 90.000 Primärstudien zugrunde liegen (vgl. die erwähnte Homepage „Lernensichtbarmachen.ch“; dort „Newsletter Nr. 23“ vom März 2019 (Zugriff: 25.10.2021)). Auf dieser Grundlage hat Hattie nunmehr 277 Einflussfaktoren extrahiert (Stand Anfang 2020; seitdem offenbar unverändert), die ebenfalls auf der Homepage aufgelistet sind (vgl. auch Zierer & Beywl 2018). Leider gibt es zu den über 100 neuen Einflussfaktoren noch keine Erläuterungen.

Zu den Autoren

Dieter Höfer (†) unterrichtete bis zu seiner Pensionierung am Gymnasium Oberursel und war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der hessischen Lehrkräfteakademie in Wiesbaden.

Ulrich Steffens, Erziehungswissenschaftler, Direktor a.D. am ehemaligen Institut für Qualitätsentwicklung (IQ), Wiesbaden; u.a. Koordinator des Netzwerks „Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE)“ und Herausgeber der Bände „Grundlagen der Qualität von Schule“ in der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ beim Waxmann-Verlag; in 2019 erschienen: Ulrich Steffens & Peter Posch (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4*. Münster: Waxmann, 2019.

Kontakt: UlrichSteffens@gmx.de, 0611/462 115.

Literatur

Abel, J. (2012): *Was kostet das Sitzenbleiben?* Bamberg: Universität Bamberg, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.*

Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2. Auflage. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Fend, H. (1982): *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.

Haenisch, H. & Lukesch, H. (1980): *Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich*. München: Urban & Schwarzenberg.

Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hattie, J. (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Klemm, K. (2009): *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Schümer, G. (2004): *Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen*. In: Schümer, G., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 73–114.

Terhart, E. (2011): *Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning*. In: Keiner, E. et al. (Hrsg.): *Metamorphosen der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277–292.

Zierer, K. & Beywl, W. (2018): *10 Jahre „Visible Learning“ – 10 Jahre „Lernen sichtbar machen“*. Pädagogik, 70 (9), 38–40.

Anmerkung zum Effektmaß „d“

Die Übersetzer der Hattie-Studie, Klaus Zierer und Wolfgang Beywl, erläutern das Effektmaß „d“ wie folgt: „Es zeigt in Lernen sichtbar machen in der Regel an, wie gross der Unterschied ist, den ein Faktor (meist eine unabhängige, ursächlich wirkende Variable) auf die Verteilung einer anderen Variablen (meist eine abhängige) auslöst (z.B. Einfluss des Faktors ‚Feedback der Lehrperson‘ auf Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler). Als Effektstärkemaß wird oft ‚Cohens d‘ verwendet, das den Abstand zwischen den Mittelwerten zweier verglichener Gruppen von Lernenden (z.B. Gruppe mit versus Gruppe ohne Feedback) in Relation zu den Streuungen der beiden Gruppenverteilungen (Standardabweichungen) ausdrückt. Ein negatives d bedeutet z.B.: Je mehr vom Faktor (z.B. ‚Fernsehen‘), desto geringer die Lernleistungen; ein positives d weist auf ein Mehr an Lernleistungen, wenn der Faktor stärker ausgeprägt ist (z.B. ‚Feedback‘). In Bildungskontexten gibt es selten Effektstärken grösser 1.0, fast nie solche grösser 2.0“ (<http://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Effektst%C3%A4rke>; Zugriff: 21.02.2021). Für ein besseres Verständnis der Größenunterschiede bei Effektmaßen hilft vielleicht ein Vergleich weiter. Seit der Diskussion um die PISA-Ergebnisse werden Unterschiede gerne in Lernjahren ausgedrückt. Dabei entsprach ein Schuljahr Unterricht bei dem PISA-Zyklus von 2012 einem Effektmaß von etwa $d = .30$. In der empirischen Bildungsforschung besteht eine weitgehende Übereinstimmung darin, ab $d \geq .20$ von einem kleinen Effekt, ab $d \geq .50$ von einem mittleren Effekt und ab $d \geq .80$ von einem großen Effekt zu sprechen (vgl. dazu Cohen 1988).

Seminare der DAPF

Qualität und Wirksamkeit von Ganztags- schulen (Online-Seminar)

Mittlerweile arbeiten in Deutschland mehr als 70 Prozent aller Schulen im Ganztagsbetrieb und beschulen rund 47% der Lernenden ganztägig. Die seit 2002 sich vollziehende rasante Entwicklung führt immer wieder zur Qualitätsfrage: Welche Qualität haben Ganztags-
schulen und außerunterrichtliche Bildungsangebote? Was sind die Potenziale und was ist der Mehrwert des Ganztags? Wie lassen sich erfolgreiche und lernwirksame Ganztags-
schulen gestalten?

Das Projekt „Qualität für den Ganztag“ am Institut für Schulentwicklungs-
forschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund lädt Sie daher herzlich zu einer Vortrags- und Diskussionsveranstaltung ein, die gemeinsam mit der Deutschen Akademie für Pädagogische Füh-
rungskräfte (DAPF) durchgeführt wird. Damit wenden wir uns erneut der Entwicklung von Ganztags-
schulen zu und nehmen dabei die Qualität und die Wirksamkeit von Ganztags-
schulen in den Fokus; zugleich wollen wir Gelingensbedingungen und Entwicklungsbedarfe aufzeigen.

Das Projekt „Qualität für den Ganztag“ hat in den letzten beiden Jahren mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und For-
schung (BMBF) vorliegende Forschungsergebnisse zur Ganztags-
schule in Deutschland unter bestimmten Aspekten vertieft ausgewertet. Infolgedessen konnten wir zu bestimmten Themenfeldern bedeutende Befunde und gesicherte Erkenntnisse in verdichteter Form zusam-
mentragen. Diese basieren auf Forschungen aus rund 15 Jahren, insbe-
sondere aus der Studie zur Entwicklung von Ganztags-
schulen (StEG), an der auch unsere Teammitglieder mitgewirkt haben. Das Dortmun-
der Team aus dem IFS möchte Ihnen das vorliegende Wissen, das für Schulen und ihren Kooperationspartnern, Unterstützungssysteme und Bildungs-
administrationen Relevanz hat, gern vorstellen.

INHALTLICHE SCHWERPUNKTE:

- ▷ Schulleitungshandeln, Mitwirkung der Lehrkräfte und Zufrieden-
heit in Ganztags-
schulen
- ▷ Qualität und Lernwirksamkeit außerunterrichtlicher Angebote in
Ganztags-
schulen
- ▷ Lernorganisation, Schul- Qualität & Entwicklung von Ganztags-
schulen

Zu diesen thematischen Vorträgen und zu weiteren Aspekten wird es
Zeit für Fragen und Diskussion geben.

DOZENTEN:

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Dr. Karin Lossen

TERMIN

Termin: Mittwoch, 02.03.2022, 14:00–18:00 Uhr
Anmeldeschluss: 28.02.2022

GEBÜHR:

Das Seminar ist kostenlos

Die Online-Veranstaltung wird mit dem Videokonferenzprogramm Zoom
durchgeführt. An technischer Ausstattung benötigen Sie eine stabile Inter-
netverbindung, einen PC/Laptop oder Tablet mit einer Kamera und Mikro-
fon. Einige Tage vor Beginn der Veranstaltung erhalten Sie eine E-Mail mit
einem Einladungslink für das Zoom-Meeting und weiteren Informationen.

Konfliktmanagement – eine zentrale Schulleitungsaufgabe (Präsenz)

Konflikte gibt es in jeder Schule. Wenn sie konstruktiv bearbeitet wer-
den, verdeutlichen sie, welche Interessen- und Zielklärungen in der
Schule notwendig sind, wie die Beziehungen untereinander gestaltet
werden und welche Kräfteverhältnisse es in Teilgruppen des Kollegi-
ums gibt. Werden Konflikte jedoch nicht bearbeitet, beeinträchtigen sie
die Leistungsfähigkeit der Schule und belasten die zwischenmensch-
lichen Beziehungen. Konfliktfähigkeit und Konfliktmanagement sind
daher zentrale Aufgaben von Schulleitungen und Personen mit Lei-
tungsfunktionen. Der Kurs vermittelt ein grundlegendes Verständnis
für konstruktives Konfliktmanagement. Anhand von Beispielen aus
der Praxis reflektieren Sie die Bedingungen der Konfliktenstehung
und Konflikteskalation, lernen Verfahren zur Konfliktdiagnose sowie
und deren Komplexität bei der Konfliktbearbeitung kennen. Die Ar-
beitsmethoden beinhalten Reflexion, Austausch und Übungen.

Für die Teilnehmenden besteht die Möglichkeit, Beispiele aus der
eigenen Praxis mit einzubringen.

INHALTLICHE SCHWERPUNKTE:

- ▷ Konfliktverständnis: Konflikteskalation, Systemischer Blick auf
Konflikte, Merkmale und typische Konfliktarten in Schule
- ▷ Führung in Konflikten: Reflexion der eigenen Werte und der eige-
nen Position im System, das Dilemma der Schulleitung
- ▷ Konflikte lösungsorientiert bearbeiten: Moderation eines Konflikt-
gesprächs, eigene Lösungswege in der Schule

DOZENTIN:

Margret Rössler

TERMIN

Termin: Dienstag, 22.03.2022 von 09:00–16:30 Uhr
Anmeldeschluss: 08.03.2022

GEBÜHR:

145,00 EUR, Vollzahler

Dieser Termin wird nach aktuellem Stand unter Einhaltung des
3G-Konzepts im Präsenzformat durchgeführt. Weitere Informationen
zur Organisation und zum Hygienekonzept erhalten Sie im Vorfeld per
E-Mail. Wir behalten uns vor, die Veranstaltung je nach Entwicklung
der Corona-Regelungen, als Online-Seminar durchzuführen.

BUCHUNG

CHRISTIANE KAPHENGST

christiane.kaphengst@tu-dortmund.de
0231 / 755 2164



b:sl
Beruf : Schulleitung

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 Unternehmungsgesellschaft (haftungsbeschränkt)
c/o Unicorn AEG, Gebäude 12/2
Gustav-Meyer-Allee 25
13355 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.

asd Allgemeiner
Schulleitungsverband
Deutschlands e.V.

Herausgegeben vom ASD –
Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V.

Informationen für Schulleitungen



Olaf-Axel Burow: *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück.*
Erschienen bei BELTZ.

ISBN 978-3407255686, 2. Auflage 2021.
271 Seiten, 29,95 Euro (E-Book inkl.)

SPURWECHSEL

Spätestens seit PISA ist in Sachen Schulentwicklung ein streng empirischer Ansatz zum Maß aller Dinge geworden — zumindest, was die Wahrnehmung des deutschen Schulsystems in der Öffentlichkeit anbelangt. Bei allem Verständnis für die Notwendigkeit objektiver Grundlagen: Fehlt diesem Ansatz nicht das basale humanistische Verständnis, den Menschen nicht nur als Summe messbarer Faktoren zu begreifen?

In diesem Zusammenhang bringt Olaf-Axel Burow geradezu unerhörte Begriffe zurück in den Diskurs: Lernfreude und Schulglück! Er belässt es jedoch nicht bei abstrakten Betrachtungen, sondern versucht aufzuzeigen, wo schulische Entscheider Stellschrauben für die Umsetzung finden. Wertschätzende Schulentwicklung und die Gesunde Schule sind dabei zentrale Handlungsfelder, in denen Instrumente wie die „Zukunftswerkstatt“ oder „Art Coaching“ zum Einsatz kommen.

Nicht komplizierte Schulentwicklungsverfahren stehen dabei im Fokus, sondern die Vermittlung einfacher Leitprinzipien, die uns Schule als „kreatives Feld“ neu entdecken lassen.

BADEN-WÜRTTEMBERG

VSL Vereinigung von Schulleiterinnen
und Schulleitern in Baden-Württemberg e.V.
Germanenstraße 48
89522 Heidenheim
T: (07472) 9497500
F: (07472) 7472 9864185
geschaeftsstelle@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, THÜRINGEN

Momentan kein Landesverband,
bitte wenden Sie sich an die
ASD-Geschäftsstelle
kontakt@schulleitungsverbaende.de

BREMEN

Schulleitungsvereinigung Bremen e.V.
c/o Thorsten Maaß
Hördorfer Weg 13
27711 Osterholz-Scharmbeck

HAMBURG

VHS Verband Hamburger
Schulleitungen e.V.
kontakt@vhs-ev.de
www.vhs-ev.de

HESSEN

Interessenverband Hessischer
Schulleiterinnen und Schulleiter e.V.
Cornelia Doebel
Akazienweg 6
63163 Neu-Isenburg
T: (06102) 836520
ihg-geschaeftsstelle@arcor.de
www.ihg-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.
Berliner Allee 19
30175 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
Mainzerstr. 18
10715 Berlin

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
Leiter Forschung & Entwicklung sowie Mit-
glied der Hochschulleitung der PH Zug Leiter
des Instituts für Bildungsmanagement und
Bildungsökonomie IBB

Pädagogische Hochschule Zug PH Zug
Zugerbergstrasse 3
CH-6300 Zug
T: +41-41-727-1269
stephan.huber@phzg.ch

**:TITELTHEMA**

Der europaweite Schulleitungs-Dachverband ESHA

Redaktionsschluss: 7. März 2022

Anzeigenschluss: 21. März 2022

Die digitale Plattform für Schulleitungsbelange –

immer am Puls des schulischen Wandels



www.beruf-schulleitung.de

b:sl
Beruf : Schulleitung

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

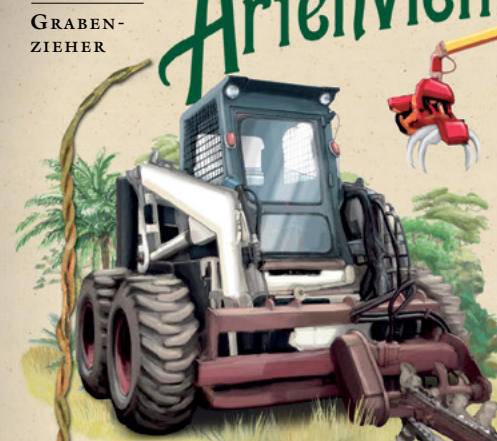


GRABEN-
ZIEHER

Artenvielfalt im tropischen Regenwald



SEILZUG-
FORSTEGGE



KRAN-VOLLERNTER



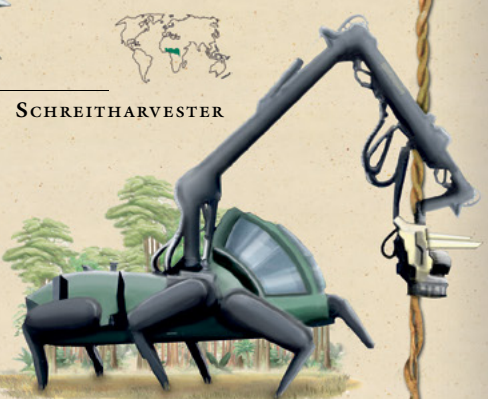
LANGHOLZSTAPLER



FORST-FRONTLADER



FORST-
SCHLEPPER



SCHREITHARVESTER

RAUPEN-
VOLLERNTER



DREIRAD-
FORSTGREIFER



FÄLL- UND ZUSAMMEN-
RÜCKMASCHINE



ACHTRAD-TRAG-
SCHLEPPER



FORSTKRAN



FÄLL- UND
ZUSAMMENRÜCKMASCHINE



DREIZAHN-
RIPPER



SCHWENKARM-
KETTENLADER



ES GIBT VIELE ARTEN, den Regenwald zu zerstören. Wo sich Bagger, Schlepper und Greifer breitmachen, verschwinden stündlich drei Tier- und Pflanzenarten. Für immer. Helfen Sie mit, diesen Angriff auf unsere Natur zu bremsen, zu stoppen: www.oroverde.de



OROVERDE
Die Tropenwaldstiftung

