

Sell, Stefan

Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen - neue Anforderungen an das Leitungspersonal

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, S. 108-118. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2006)*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Sell, Stefan: Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen - neue Anforderungen an das Leitungspersonal - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]; Rutz, Georg [Hrsg.]: *Schulkooperationen. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2005, S. 108-118 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-51434*

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

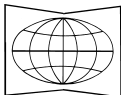
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2006

Schulkooperationen

Mit Beiträgen von

Stefan Appel, Ralf Augsburg,
Karin Beher, Astrid-Sabine Busse,
Thomas Coelen, Ulrich Deinet,
Hans Haenisch, Wolfgang Harder,
Claudia Hermens, Ulrich Herrmann,
Katrín Höhmann, Heinz Günter
Holtappels, Peter Hottaß, Maria Icking,
Michael Klein-Landeck, Jens Lipski,
Gabriele Nordt, Rolf Richter, Georg Rutz,
Elisabeth Schlemmer, Thomas Schnetzer,
Uwe Schulz, Friedrich Schweitzer,
Guido Seelmann-Eggebert, Stefan Sell,
Karlheinz Thimm, Dieter Wunder,
Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2005

www.wochenschau-verlag.de

Sie wollen mehr Informationen zu unseren Büchern? Zu jedem Titel finden Sie Autorenangaben, Inhaltsverzeichnis, Übersichtstexte im Internet. Sie wollen sich zu einem bestimmten Sachgebiet informieren? Klicken Sie auf die Themenstichwörter: So erhalten Sie einen guten Überblick. Wollen Sie alle Veröffentlichungen eines bestimmten Autors finden? Gehen Sie in die Autorenankunft. Wollen Sie sich über einen Arbeitsbereich informieren? Nutzen Sie unsere Spezialekataloge. Alle Titel können Sie einfach im Shop gegen Rechnung bestellen.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung
der Firma Wehrfritz.

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Printed in Germany
ISBN 3-89974180-3

Inhalt

Vorwort der Herausgeber 6

Leitthema: Schulkooperationen

Ulrich Deinert/Maria Icking

Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum 9

Karlheinz Thimm

Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe – Perspektiven der Jugendhilfe 21

Jens Lipski

Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? 38

Berichte aus den Bundesländern

Karin Beher/Hans Haenisch/Claudia Hermens/Gabriele Nordt/Uwe Schulz

Die offene Ganztagschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen 44

Guido Seelmann-Eggebert

Ganztagschulen in Hessen zwischen Anspruch und Wirklichkeit 54

Pädagogische Grundlagen

Wolfgang Harder

„Du musst dein Leben ändern“ oder: Wie wünschenswert ist die Ganztagschule? 64

Ulrich Herrmann

Ganztagschule: Rückwege aus Entfremdungen? Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit 73

<i>Friedrich Schweitzer</i> Ganztagsschule und Religion: Werteerziehung, Sinnorientierung, interreligiöses Lernen	84
<i>Elisabeth Schlemmer</i> Schwierige Familienbiografien von Kindern – ein Fall für die Ganztagschule?	91
<i>Stefan Appel</i> Der Ganztagschultest	100
<i>Stefan Sell</i> Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – neue Anforderungen an das Leitungspersonal	108
Praxis	
<i>Astrid-Sabine Busse</i> Die Grundschule in der Köllnischen Heide – ein Lebensraum für Kinder	120
<i>Guido Seelmann-Eggebert</i> Mittagessen an Ganztagschulen – das Versorgungskonzept an der IGS Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden	130
<i>Peter Hottaß</i> Das pädagogische Konzept der Jacob-Ellrod-Schule	139
<i>Michael Klein-Landeck</i> Filmbesprechung „Treibhäuser der Zukunft“	148
<i>Stefan Appel</i> Das Lernatelier – eine Lernlandschaft in der Ganztagschule	151
Wissenschaft und Forschung	
<i>Dieter Wunder</i> Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen	156
<i>Katrin Höhmann/Heinz Günter Holtappels/Thomas Schmetzer</i> Ganztagschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung	169
<i>Thomas Coelen</i> Synopsis ganztägiger Bildungssysteme (Teil 2 zum Beitrag im Jahrbuch 2005)	187

Nachrichten

Peer Zickgraf

Bericht über den Ganztagsschulkongress zum Begleitprogramm
„Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ am 17. und 18. September 2004 201

Rolf Richter/Georg Rutz

Ganztagsschule beginnt am Vormittag – Möglichkeiten zur Gestaltung
des Schultages. Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes GGT e.V.
17.-19. November 2004 in Essen 207

Ralf Augsburg

„Lebenskompetenz als zentrales Lernziel“
12. Jugendhilfetag vom 2. bis 4. Juni 2004 in Osnabrück 218

Georg Rutz

50 Jahre Ganztagsschulverband. Gemeinnützige Gesellschaft
Tagesheimschule e.V. Frankfurt 223

Stellungnahmen/Empfehlungen

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.

Mehr Zeit für Kinder: Von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule 231

EKD

Ganztagschule – in guter Form! 235

AK GEM

Stellungnahme des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung behinderter
und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM) zur
Berliner Ganztagschulentwicklung 248

Verband der Waldorfschulen

Die Freie Waldorfschule und das Konzept der Ganztagschule 253

Bundesjugendkuratorium

Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche 257

Anhang

GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände) 276

GGT-Beitrittsformular 279

Autorinnen und Autoren 281

Stefan Sell

Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – neue Anforderungen an das Leitungspersonal

Morgenröte oder Sonnenuntergang?

Die Ganztagsschulen befinden sich auf dem Vormarsch – obgleich hier durchaus die Lebensweisheit, dass der Fortschritt bekanntlich eine Schnecke ist und es in den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedliche Schneckentypen gibt, einschränkend berücksichtigt werden sollte. Und diese Aussage bezieht sich auch erst einmal ausschließlich auf den quantitativen Ausbau der Ganztagschulangebote in den einzelnen Bundesländern. Ein eigenständiges Thema wäre dann die qualitative Ausgestaltung der Ganztätigkeit, angefangen von der Implementierung einer „echten“ Ganztagschule bis hin zur bloßen Installation von Betreuungs- und in den schlimmsten Fällen gar nur Aufbewahrungsangeboten am Nachmittag. Beide Aspekte mögen zwar analytisch trennbar sein und auch separat beschrieben werden können – bezogen auf die handelnden Menschen in den Schulen und hinsichtlich des damit verbundenen Planungs-, Organisations- und Durchführungsaufwandes sowie der Auswirkungen auf die Kinder müssen sie natürlich immer zusammen gedacht werden. Und auch hinsichtlich der Akzeptanz der Ganztagschulbewegung gerade im ideologisch „verminten“ Westdeutschland sollte die gleichzeitige und miteinander verschränkte Behandlung von Quantität und Qualität der Angebote eine unabdingbare Einheit darstellen.

Neben den „systemischen“ Rahmenbedingungen, im Wesentlichen also die materiellen und personellen Ressourcen, verdient die Schulleitung besondere Beachtung, wird ihr doch in der neueren Literatur eine zentrale Funktionalität hinsichtlich der erforderlichen Organisationsentwicklungsprozesse zugeschrieben.

So beschreibt Riecke-Baulecke (2002) die folgenden besonders relevanten Aufgabenbereiche von Schulleitern:

- Konzentration auf pädagogische Führungsaufgaben.
- Wirksamkeitsvorsorge für Lernprozesse.
- Sicherung von Unterrichtsqualität, wobei die Unterrichtsqualität hier als Kern der Schulentwicklung angesehen wird (vgl. zur umfangreichen Diskussion über Schulentwicklung aus den neueren Veröffentlichungen z.B. Schnebel 2005, Rausch 2005 oder die Beiträge in Astleitner 2005).

– Gestaltung von Stabilität und Kontinuität in Zeiten des Umbruchs.
– Schulleitung und Lehrer als „Garanten“ für die Entwicklung einer guten Schule. Versucht man diese hier benannten Aufgabenbereiche zusammenzufassen, dann ist ganz offensichtlich die *pädagogische Dimension* zentral, wobei die Operationalisierung und Realisierung dieser Aufgaben umfangreiche Kenntnisse des Bildungsmanagements voraussetzt,¹ ohne dass ein kompetentes Handling der Methodenseite auch nur annähernd ausreichend für eine gelingende Gestaltung des Führungshandelns in der Schule ist. Diese Fokussierung auf die pädagogische Führung ist schon an sich – wie noch zu zeigen sein wird – im gegebenem System Schule mehr als komplex. Hinzu kommen nun aber *weitere Leitungsfunktionen* – gerade in den Ganztagschulen, aber auch generell durch Trends in Richtung „Verselbständigung“ des „Unternehmens“ Schule –, die weit über das Anforderungsprofil „pädagogischer“ Führungskräfte hinausreichen und deren systematische Behandlung in der Literatur mehr oder weniger gehaltvoll unter dem Schlagwort „Schulmanagement“ in den vergangenen Jahren kontinuierlich an Bedeutung gewinnt. Während die bisherige Diskussion über „Schulentwicklung“, die sich seit Ende der 80er Jahre rasant ausbreitet, durch eine *interne* Dimensionierung der Ziele und Aufgaben gekennzeichnet ist, werden nunmehr von *externer* Seite zunehmend Anfragen an das bislang recht „geschlossene“ System Schule adressiert, die natürlich in den Ganztagschulen am offensichtlichsten zu Tage treten und eben nicht nur konzeptionell, sondern auch praktisch beantwortet werden müssen.

Die im gegebenem System der Halbtagsschule und hierbei vor allem in der Sekundarstufe I und II immer wieder vorfindbare Separierung des Bildungsauftrages von der Erziehungsfunktionalität in Verbindung mit einer Nicht-Thematisierung der Betreuungsaufgabe, wie sie gerade von vielen Lehrern vehement vorgetragen wird (bewusst oder unbewusst ein Instrument der Zurückverweisung erzieherischer Anfragen bzw. Zuschreibungen, die an das System Schule gerichtet werden, an die dafür „zuständigen“ Eltern), kreist primär um Entlastung von Aufgaben – so wie auch nicht wenige Eltern Ganztageeinrichtungen sowohl im vorschulischen wie auch im schulischen Bereich ganz offensichtlich als eine notwendige oder gewünschte Entlastung bei den zeitintensiven Betreuungsverpflichtungen wahrnehmen und höchstens sekundär (wenn überhaupt) potenzielle Bildungs- und Sozialisationseffekte für ihre Kinder im Blick haben. Beide Seiten verhalten sich damit durchaus „rational“. Bei einem Ausbau der Ganztagschulen wird diese aus der Organisationsspezifik der deutschen Halbtagsschule eigentlich zwingend resultierende „Privatisierungslogik“ erzieherischer und auch betreuerischer Aufgaben,² die sich tief in das kulturelle Selbstverständnis der Lehrer eingebrannt hat, nicht nur in Frage gestellt, sondern bewusst als Problem erkannt und adressiert. Letztendlich – und das ist die eigentlich systemverändernde Komponente von Ganztägigkeit – bewegt sich das System Schule in Richtung des Dreiklangs von „Bildung, Erziehung und Betreuung“, wie er für die Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich gesetz-

lich im Kinder- und Jugendhilfegesetz vorgeschrieben ist. Alle drei Komponenten sind natürlich (nicht nur lebenspraktisch, sondern auch konzeptionell) miteinander verwoben – und je kindgerechter und zielorientierter die Wechselbewegungen zwischen diesen „Funktionen“ im Laufe eines Tages vollzogen werden können, desto gehaltvoller ist die Ganztätigkeit. Genau diese „Erfolgsgröße“ kristallisiert sich in den berühmten „drei Rs“ der „echten“ Ganztagschule: Rhythmus, Ruhe, Räume.

Akzeptiert man den deutlich erweiterten Auftrag der Ganztagschule, wie er sich im Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung ausdrücken lässt, dann erwachsen für die Leitungspersonen in diesen Schulen neben den nunmehr schon als „klassisch“ zu bezeichnenden (pädagogischen) Führungsaufgaben zusätzliche und einer teilweise völlig anderen Philosophie und Logik folgende „Managementaufgaben“, die eher in eine „betriebswirtschaftliche“ Richtung gehen – wobei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass es sich um eine überaus spezielle Betriebswirtschaftslehre handelt und das Leitungshandeln in einer Bildungseinrichtung eben nicht mit „normalem Unternehmertum“ gleichgesetzt werden kann und darf. Wenn nun schon für die pädagogischen Führungsaufgaben der heutigen Schulleiter in der einschlägigen Literatur markante Fragezeichen hinsichtlich der aufgabengerechten Ausgestaltung in der Praxis gesetzt werden und eine entsprechende Professionalisierung in diesem Bereich eindringlich angemahnt wird, dann muss für die neuen, zusätzlichen Leitungsaufgaben im Gefolge der Ganztätigkeit und der absehbaren weiteren Vernetzung in den Sozialraum hinein ein ganz großes Fragezeichen gesetzt werden. Doch zunächst ein Blick auf die Figur der „pädagogischen Führungskraft“ im engeren Sinne.

Schulleitung – bereits blockiert im „Binnenraum“ des Systems Schule?

Es ist sicherlich nicht zu bestreiten, dass die seit Ende der 80er Jahre sich ausdifferenzierende Schulentwicklungsdebatte zu zahlreichen Blockaden und Widerständen geführt hat, was nicht nur, aber auch an den mentalen Modellen der Verantwortlichen selbst liegt. Die Ursachen hierfür sind vielfältig:

- So leitet sich das Rollenverständnis vieler Schulleiter *unmittelbar* ab aus ihrem Lehrerbild und weitaus weniger aus einer organisationsbezogenen Handlungskompetenz.
- Beklagt wird auch eine Reflektionsabstinenz dieses Rollenverständnisses mit einem verkürzten Theorie-Praxis-Verständnis, was sich u.a. in einer Überhöhung der eigenen Praxiserfahrung manifestiert.

Hervorgehoben wird eine unterrichtsbezogene und auf Praxisroutine orientierte Berufsidentität, was dann in eine „subjektive Theorie der Schulleitung“ mündet, die sich beispielsweise darin manifestiert, dass die Orientierung an der Organisation

und ihren professionellen Mitgliedern als Kernaufgabe der Schulleitung überlagert wird durch eine Orientierung am Wohl des einzelnen Kindes.

Interessanterweise ist die hier nur angerissene Problematik einer „subjektiven Theorie“ der Leitung auch bei den Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen stark ausgeprägt. Auch hier zeigt sich eine analoge Ausprägung in der Leitungsrealität (vgl. umfassend für Deutschland Sell/Jakubeit 2005 sowie für eine Zusammenfassung von Studien über das Leistungsverhalten in Kindertageseinrichtungen in angelsächsischen Ländern Muijs et al. 2004).

Nach Arnold (2004, 5) sollten sich Schulleiter auszeichnen durch projekthaftes und organisationsbezogenes Denken und Handeln sowie durch das Leben einer selbstreflexiven Überzeugungsautorität – Kompetenzen und Fähigkeiten, die in der Lehrerbildung kaum angebahnt oder gar professionell verankert sind. Es ist sogar noch problematischer, da das vorherrschende Modell der didaktischen Unterrichtsführung als Herzstück des professionellen Lehr-Lern-Handelns (das bewusst oder unbewusst durch die Zuschreibung einer dominanten Zuständigkeit im Unterricht an die Person des Lehrers eine anforderungs- und eben nicht eine aneignungsgeleitete Lernkultur perpetuiert), das Entstehen ungeeigneter Vorstellungsmuster begünstigt, die im Schulleitungshandeln Gestaltungschancen eher verstellt. Von wesentlicher Bedeutung ist hierbei die geforderte *Überzeugungsautorität* des Schulleiters, die sich neben fachlicher Kompetenz aus Integrations- und Begeisterungsfähigkeit speist. Diese Überzeugungsautorität ist notwendig für die Initiierung und Begleitung systemischer Prozesse in einem Team von Lehrkräften mit Zielorientierung und Qualitätsbewusstsein. Die „doppelte“ Problematik in schulischen Milieus besteht darin, dass nicht nur bei den Leitungskräften die dafür erforderlichen Fähigkeiten oft unterentwickelt sind (sozialisationsbedingt und auch, weil es an einer professionellen Vorbereitung auf die Leitungsfunktionen mangelt), sondern dass sich die „Geführten“ in der Schule häufig als überaus „sperrig“ erweisen. Dies vor allem deshalb, weil das Autoritätsthema für beide Seiten diffus und unterschwellig aktuell ist.³ Hervorzuheben sind aber auch berufskulturspezifische Besonderheiten der Lehrer im Umgang mit Autorität. Alles zusammen führt dann oft zu einem „Kampf um die Realität“ (Simon 1999, 53) innerhalb des Kollegiums, der im Regelfall in einem Teufelskreislauf mündet, bei dem keiner gewinnen kann, aber eine ganze Organisation paralytisch wird.

Arnold (2004) leitet aus dieser Bestandsaufnahme die Forderung nach einer „*emotionsbewussten Führung*“ ab. Darunter versteht er zum einen eine „defensive“ Wahrnehmung und Ausgestaltung der eigenen Führung, z.B. in Form eines „defensiven Plädierens“ für eigene Standpunkte, um auf diese Art und Weise „erwartete“ Autorität eben nicht zu bedienen. Zum anderen empfiehlt er das systematische „Erkunden“ fremder Standpunkte, die immer auch Gefühlslagen repräsentieren.⁴

Fullan (1999) hat im Kontext der Diskussion über Schule als „lernendes Unter-

nehmen“ ein lernzielbezogenes Anforderungsprofil an „pädagogische Führungskräfte“ formuliert, das ausgehend von einer allgemeinen Zielsetzung – Beeinflussung und Koordination nichtlinearer, dynamisch komplexer Veränderungsprozesse folgende Unterpunkte enthält:

- Bedeutung von Abweichungen erkennen und Wege zu ihrer Reduzierung aufzeigen.
- Entwicklung einer neuen Sichtweise von Kontrolle.
- Planung angemessener Formen der Machtausübung.
- Bildung von Lernteams, die sich selbst organisieren.
- Förderung multipler Kulturen.
- Risiken eingehen.

Leitungskompetenzen werden hier nicht verstanden im Sinne eines technischen Managements, sondern als „Zentralfunktion“ beim Aufbau einer Lernkultur, bei der Managementkultur und didaktisch-pädagogische Kultur einer Schule integriert werden. Schulische Führung nach diesem Verständnis ist Führung zur Selbstführung in der „Lernenden Schule“, letztendlich also Eigenverantwortungsübernahme bei jedem Lehrer. Die Schulleitung fungiert in diesem Modell als „Türöffner“ (gate keeper) mit begrenzten Optionen aufgrund der Rahmenbedingungen – aber andererseits werden auch keine Erneuerungsprozesse ohne Unterstützung des Schulleiters ablaufen.

Es stellt sich die Frage, wie auf diese Anforderungen an Schulleitung allgemein – die sich in Ganztagschulen besonders und angereichert um weitere Aufgaben ausprägen – in Form eines Qualifizierungsprogramms reagiert werden kann. Ein Beispiel hierzu liefert der berufsbegleitende Weiterbildungs-Fernstudiengang Schulmanagement an der Universität Kaiserslautern. Exemplarisch sei dies hier an der wissenschaftstheoretischen Fundierung des Fernstudiengangs verdeutlicht (vgl. Arnold/Griese 2004, 176 ff.).

1. Einfluss von Emotionen – der Mensch

Eine erfolgreiche „Nachreifung“ in der Weiterbildung erfordert die Transformation früh grundlegender Emotionsmuster des Einzelnen in Richtung „emotionale Intelligenz“. Ziel ist die Aneignung von Veränderungskompetenz, wobei einschränkend darauf hingewiesen wird, dass es höchstens um eine Formulierung und Vermittlung von Leitprinzipien gehen kann.

Als Beispiel für solche Leitprinzipien kann der Ansatz von Stephan R. Covey herangezogen werden: „Put First Things“ meint die Notwendigkeit, klare Prioritäten zu haben bzw. zu setzen. „Begin with the end in mind“ stellt ab auf die Imagination der Ausgänge von Handlungen. „Paradigm as the map not the territory“ verweist auf das Bewusstsein über die Konstruktivität und damit Veränderbarkeit von Sicht- und Bewertungsweisen. „Emotional Bank Account“ hebt die

Herstellung einer emotionalen Unterstützungsbasis hervor sowie die Pflege von Beziehungen als Aufgabe (vgl. Covey 2000).

Wenn es zu einer Reifung bis zur Handlungsrelevanz kommt, dann geht das oft einher mit einer emotionalen Veränderung und einem Perspektivenwechsel.

2. Das System – die Schule

Im Kontext systemischer Managementkonzepte (z.B. Staehle) wird behauptet, dass sich Organisationen fast ausschließlich durch interne Anlässe entwickeln. Hier fungieren die Führungskräfte als Impulsgeber und Coach („Begleiter“ und „Berater“) ihres Teams. Wesentliche Aufgaben sind die Entwicklung eines didaktischen Leitprogramms (Schulprogramm), die Teamentwicklung sowie die gezielte Förderung von Unterstützungs- und Begleitungsstrukturen.

3. Der Mensch – ein „systemisches Wesen“

An dieser Stelle wird das Problem der „systemischen Gefangenschaft“ der einzelnen Personen angesprochen.

4. Konsequenz: Veränderungskompetenz

Von grundlegender Bedeutung für echte Veränderungskompetenz ist die Erkenntnis und Akzeptanz der eigenen Begrenztheit von Handlungs- und Wirkungsmöglichkeiten sowie das Aushalten von „Wirkungsunsicherheiten“.

Nun sind das alles schon an sich sehr anspruchsvolle Modellierungen von Leitungsanforderungen, die immer realistischerweise bewertet werden müssen vor dem doppelt problematischen Hintergrund der regelhaft gegebenen expliziten Nicht-Vorbereitung von Lehrkräften für die Übernahme von Leitungsstellen sowie den doch mehr als eingeschränkten Freiheitsgraden der Entscheidungskompetenzen eines durchschnittlichen Schulleiters gegenüber bzw. bezogen auf seine Mitarbeiter.⁵ Dies – und eben nicht nur die Besonderheiten der pädagogischen Führung an sich – machen die Übertragbarkeit der gängigen Managementkonzepte sowie der Ausgestaltungsvarianten von Leitungsstellen im Schulbereich fragwürdig bzw. restringieren ihre Anwendbarkeit.

Das „Leadership“-Modell – ein Blick über den nationalen Tellerrand

Manchmal ist es ja durchaus hilfreich, den Blick in andere Länder zu werfen, um dort nach Anregungen zu suchen. Gerade hinsichtlich des hier relevanten Themenfeldes Schulleitung und Schulmanagement bietet sich eine Rezeption der aktuellen

Diskussionen in den angelsächsischen Ländern an – trotz aller teilweise gravierenden Unterschiede zwischen den Schulsystemen. Denn dort gibt es auf Hochschulniveau durchaus eine ausdifferenzierte Landschaft an speziellen Studiengängen für das Leitungspersonal von Schulen. Besonders hervorzuheben und am Ende dieses Beitrags noch mal von Bedeutung ist die Installation und Inbetriebnahme eines National College for School Management in Großbritannien mit einer entsprechenden curricularen Ausdifferenzierung.

Einen aktuellen Überblick über die neueren Entwicklungen im Schulmanagement vor dem Hintergrund des Leadership-Ansatzes liefert Harris (2005).⁶ Er verweist auf die Polarität der Leadership-Debatte, die sich anordnet zwischen der einen Extremposition, die behauptet, dass es „Leadership“ eigentlich gar nicht gibt (bzw. nicht geben sollte), weil das Konzept nicht hilfreich sei in komplexen Organisationen. Insofern ist diese Argumentationslinie eine Antwort auf die andere Extremposition, die explizit auf „heroische“ Formen des Leadership abstellt und die Organisationsentwicklung im Wesentlichen über Einzelpersonen laufen sieht. Diese Position ist allerdings empirisch nur schwach fundiert und meist von eher anekdotischer Evidenz – wer von uns kennt nicht tatsächlich auch in der unvollkommenen Realität charismatische Führungspersönlichkeiten und deren Wirkungen. Gleichsam zwischen diesen beiden Polen stehen Vertreter, die darauf hinweisen, dass Schulleiter das Potenzial haben, den bildungsbezogenen Outcome der Schule zu verbessern.

Dahinter steht letztendlich die Formel „Bessere Führung = bessere Schule“, wobei die vorliegenden empirischen Befunde zeigen können, dass eine effektive Führung tatsächlich den Erfolg der Schule erhöht, allerdings höchstens eine indirekte Wirkung auf den Outcome bei den Schülern hat. „Distributed forms of leadership among the wider school staff“, also die Verteilung bzw. der Diffusionsgrad von Führungsaufgaben innerhalb des Kollegiums hat einen stärkeren Effekt auf den Outcome bei den Schülern als die größtenteils oder ausschließlichen „Top-down-Ansätze“.

Das derzeitige Phasenmodell der Entwicklung der Konzeptualisierung von Leadership verdeutlicht die Ausdifferenzierung der Führungsverständnisse:

1. Persönlichkeits- oder Eigenschaftstheorem des Leadership
2. Verhaltenstheorien des Leadership (Was tun die Führungskräfte?)
3. Transformationales Leadership (= Veränderung der Kontexte, in denen Menschen arbeiten)
4. Situationsorientierte Ansätze des Leadership

Der Leadership-Ansatz distanziert sich ausdrücklich vom „klassischen“ Management-Begriff. Kritisiert wird, dass hier eher die Systeme und Prozesse im Mittelpunkt stehen, weniger das Management von Menschen, die bürokratische und technisch-rationale Form der Autorität in diesem Ansatz sowie die Sichtweise der Organisation als hierarchisches System.

Schulleitung im „offenen“ System Schule – welche Anforderungen stellt die Ganztätigkeit von Bildungs- und Betreuungseinrichtungen an das Leitungspersonal?

Wie schon erwähnt, stellen Ganztagschulen einen „Systemumbruch“ dar, da sie den historisch gewachsenen Schulkörper der Halbtagschule sprengen und neue, zusätzliche Anforderungen nicht nur an Planung, Organisation und Betrieb des Schultages stellen, sondern insgesamt ein anderes Schulklima erfordern. Nun ist es allerdings so, dass die Ganztagschulidee ganz unterschiedlich intensiv umgesetzt wird und für nicht wenige Bundesländer muss man derzeit durchaus konstatieren, dass die reale Situation eher dem Prinzip eines Einkaufs von Betreuungsfunktionalitäten am Nachmittag folgt und dies dann oft auch noch auf einem „kostengünstigen“ Niveau. Aber gerade auch in diesen Fällen stellen sich neue Anforderungen an die Leitungskräfte, vor allem an der Schnittstelle zur Jugendhilfe sowie den Vereinen und anderen relevanten Akteuren.

Gefragt ist also ganz offensichtlich *Netzwerkmanagement* als eine der Schlüsselkompetenzen der Zukunft – und dies nicht nur in technischer Hinsicht des Managements von solchen Netzwerken, sondern besonders relevant ist die Akzeptanz und darauf aufbauend auch gestalterische Nutzung der Eigenlogiken des Jugendhilfesystems und der anderen Akteure aus dem Sozialraum, die eingebunden und gehalten werden müssen.

Hier besteht ein ganz erhebliches Defizit im Leitungsbereich – und dies nicht nur hinsichtlich der erforderlichen Kommunikations- und Kooperationsleistungen, sondern auch ganz einfach im Sinne einer ressourcenförmigen Überspannung der Schulleiter.

Ein weiteres und in den schulischen Kernbereich hineinreichendes Problem bezieht sich auf die Fallstricke komplexer Schulorganisation, konkret hinsichtlich der Frage, wer eigentlich tatsächlich Verantwortung trägt im Schulalltag. Und diese grundsätzliche Frage wird dann noch mal brisanter, wenn man davon ausgeht, dass aufgrund der demografischen Entwicklung und der budgetmäßigen Restriktionen der Trend in den kommenden Jahren in vielen Regionen in Richtung „Gemeinschaftsschulen“⁴⁷ mit einer betriebswirtschaftlich abgeleiteten Mindestgröße gehen wird. Im Klartext bedeutet dies ein sukzessives Verschwinden der Kleinschulen und eine Zentralisierungswelle zumindest der formalen Schulorganisation.

Guggenbühl (2005) hat sich mit dieser Frage beschäftigt und legt den Finger in eine ganz offensichtliche Wunde. Früher war die Aufgabenverteilung bei Konflikten und Auseinandersetzungen mit Schülern klar: Der Klassenlehrer musste sich des Problems annehmen. Eine derartige Fokussierung auf eine Person wird heute einerseits als problematisch empfunden, andererseits sind die Bedingungen aber auch nicht mehr so, dass man dem Klassenlehrermodell diese Aufgabe zuschreiben könnte. Die Verantwortung für die Schüler liegt heute beim Team und einem

professionellen Netzwerk. Bei Problemen beginnt häufig ein langwieriger Abklärungsprozess. Auch der Schulunterricht fasert hinsichtlich der Verantwortlichkeiten immer mehr aus – vom Teamteaching bis hin zu permanent wechselnden Lehrpersonen aufgrund der fachbezogenen Strukturierung. Verantwortlichkeiten wurden sogar auf der Ebene der Methodik nach unten delegiert – jeder Schüler ist für seinen Lernprozess selbst zuständig und die Lehrperson bildet immer öfter nur noch einen Rahmen für diese Prozesse.

Sich für einen anderen Menschen verantwortlich zu fühlen ist anstrengend – und gerade in ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen von essentieller Bedeutung für die anvertrauten Kinder und Jugendlichen. Eine Voraussetzung dafür ist die Identifikation und diese setzt eine bestimmte Quantität und Qualität von Beziehungserfahrungen voraus. Zugleich muss Verantwortlichkeit aber auch sozial codiert werden. Außenpersonen müssen erkennen können, wer für wen und wofür Verantwortung trägt.

Je komplizierter die Vernetzungen, Entscheidungsabläufe und je größer die Anzahl an Beteiligten, desto größer ist die Gefahr, dass man sich bei unangenehmen Situationen vor der Verantwortung drückt. Für Erfolge fühlt man sich zuständig, doch bei Problemen wird das System gemäß den eigenen Bedürfnissen umgedeutet. Die Fachperson wird dann zu einer willkommenen Möglichkeit, dem Problem auszuweichen. Der aggressive Schüler leidet plötzlich unter einem Aufmerksamkeitsdefizit oder einer leichten Hirn-Dysfunktion – alles Fälle für den Spezialisten. Ein Mittel zur Präzisierung eines Problems wird vom Lehrer bewusst zu einem Mittel der Distanzierung missbraucht. Zudem sehen viele Lehrer die Ursachen von Problemen in Fehlern der Organisation oder bei anderen Bezugspersonen. Formalisierte Reaktionen substituieren persönliches Engagement.

Die Schulorganisation und die interne Rollen- und Aufgabenverteilung sollten die Lehrer unterstützen, ihre menschlich-pädagogische Verantwortung gegenüber den Schülern wahrnehmen zu können. Deshalb muss sich die heutige Schulorganisation – und erst recht die Ganztagschule – die Frage nach der Zuständigkeit und Verantwortlichkeit neu stellen. Eine Konsequenz: Zu große Fachausrichtungen und wechselnde Lehrpersonen verhindern bzw. erschweren Identifikation. Im Extremfall wird das Kind neutralisiert, indem das schulische Netzwerk aktiviert wird.

Was sollte getan werden?

Ganz offensichtlich besteht die Notwendigkeit, angesichts der sich verändernden Rahmenbedingungen für die Schulen und insbesondere für die Ganztagschulen eine verbindliche Professionalisierung für die Leitungskräfte zu entwickeln bzw. umzusetzen und dies am besten vor Beginn einer Schulleitungsfunktion.

Ungeachtet der Tatsache, dass der Schwerpunkt einer solchen Qualifizierung

angesichts der Besonderheiten der heutigen Schulleitungsaufgaben auf dem Bereich der pädagogischen Führungskräfteentwicklung liegen muss, sollte berücksichtigt werden, dass angesichts der demografischen Entwicklung, der haushaltsmäßigen Restriktionen und der zunehmenden externen Anforderungen an die Schulen gut begründet zu erwarten ist, dass die Größe der Schulen zunehmen wird bzw. mehrere Schulen unter einem Dach vereinigt werden. Ab einer bestimmten Größenordnung geht es dann nicht mehr nur um Fragen einer Freistellung, sondern auch um die Positionierung der Schule im Sozialraum sowie den Aufbau und die Pflege von Netzwerken. Wenn dann absehbar auch die faktische Autonomie der Schulen in ökonomischer Hinsicht erweitert wird, dann kommt relativ schnell der Punkt, an dem eben auch betriebswirtschaftliches Wissen im engeren Sinne erforderlich ist.

Nun gibt es bereits an einigen Standorten wie Kaiserslautern oder Oldenburg Fernstudienangebote⁸, die sich spezifisch dem Themenfeld Schul- bzw. Bildungsmanagement widmen. Eine Variante wäre nun, darauf zu setzen, dass sich angesichts der Nachfrage auch an anderen Hochschulstandorten entsprechende Angebote ausdifferenzieren. Der Preis für diese (wahrscheinliche) Entwicklung wäre allerdings eine ausgeprägte Intransparenz der Angebote und eine viele sicherlich „verwirrende“ Vielgestaltigkeit der curricularen Inhalte.

Eine andere Möglichkeit wäre, in Anlehnung an das 2001 eingeführte britische Vorbild eines National College for School Management eine entsprechende *länderübergreifende* Einrichtung auch in Deutschland zu schaffen, z.B. eine „Bundesakademie für Schulmanagement“ oder eine „Akademie für pädagogische Führungskräfte“, die vor allem die Aufgabe hätte, die curricularen Standards für Weiterbildungsangebote zu setzen und die Grundlagenforschung in diesem Bereich zu bündeln. Dies wäre die Idealvariante einer problemadäquaten Adressierung. Man sollte sich an dieser Stelle nur einmal vergegenwärtigen, was eine überforderte oder gar ungeeignete Führungskraft in einem so großen „Unternehmen“, wie es viele Schulen darstellen, anrichten kann. Natürlich ist dies leider eine eher unrealistische Variante, weil es eine Kooperation der Bundesländer erfordern würde – die sich wahrscheinlich schon bei der Frage des Sitzes der Akademie in die Haare bekommen würden. Ein Kompromissmodell wäre, wenn sich einige kooperationswillige und -fähige innovative Bundesländer zusammenschließen und das hier aufgerissene Feld mit einer entsprechenden Einrichtung besetzen. Man kann ja auch im föderalen Flickenteppich versuchen, den berühmten „first mover advantage“ zu nutzen.

Eine spezielle Herausforderung für Ganztagschulen ab einer bestimmten Größenordnung ist die bereits bestehende Überlastung der Schulleiter mit Kernaufgaben – und hier würde sich anbieten, die Planung, Organisation und Durchführung – also das Management der Förder- und Betreuungsaufgaben in bzw. an einer Ganztagschule – auf eine eigene Stabsstelle, die dem Schulleiter direkt zugeordnet ist, zu übertragen. Eine solche Stelle könnte beispielsweise gut besetzt werden mit Erzieherinnen und Erziehern, die sich eine akademische Qualifikation erarbeitet

haben, die sie für derartige Managementaufgaben professionalisiert hat. Denn gerade an dieser Stelle sind profunde Kenntnisse des Kinder- und Jugendhilfesystems – aus dem viele wichtige Kooperationspartner kommen – nötig. Einer solche Stabsstelle könnte dann auch z.B. bei den Grundschulen die Aufgabe der immer wichtiger werdenden Abstimmung zwischen Schule und Kindertageseinrichtungen zugeordnet werden. So novelliert Rheinland-Pfalz derzeit sowohl sein Schul- wie auch das Kita-Gesetz dahingehend, dass beide Seiten verbindlich verpflichtet werden, ihre Konzeptionen miteinander abzustimmen, um den Übergang von der Kita zur Grundschule zu verbessern.

Anmerkungen

- 1 Das Bildungsmanagement in dem hier verwendeten Kontext stellt ab auf die Frage, wie ein pädagogisches Konzept in der Interaktionsbeziehung zwischen dem Lehrenden und den Lernenden Anwendung finden kann. Es geht hierbei also vor allem um Fragen der Methoden und Instrumente einer entsprechenden Umsetzung.
- 2 Korrekterweise müssen wir konstatieren, dass es eine dreifache Privatisierungslogik gibt, also neben den erzieherischen und betreuerischen Aufgaben werden auch nicht geringe Teile der Bildungsaufgaben „privatisiert“ im Sinne einer Auslagerung in den familialen Kontext. Ein markantes Beispiel hierfür ist die Verlängerung des eigentlichen Lernprozesses über die „offizielle“ Schulzeit hinaus in Form der Hausaufgaben, die in der bei uns manifesten Form eigentlich zwingend die Mutter als Hausfrau und Ergänzungslehrerin voraussetzt und damit auf der Spezifik des (west)deutschen Geschlechterarrangements basiert, das bekanntlich immer mehr ausdünnt und den Erwartungen nicht mehr gerecht werden kann (und es auch nicht will). Auch die enorme Inanspruchnahme von Nachhilfedienstleistungen ist nicht nur ein Reflex auf die notenabhängigen Positionierungseffekte der Schule, sondern zumindest anteilig auch der Versuch, angesichts der Zeitverdichtung bei curricularer „Aufrüstung“ den Schülern, die tempomäßig nicht mithalten können (oder wollen), eine Anschlussmöglichkeit zu eröffnen – und das „Ganze dann auch noch sozial hoch selektiv. Vgl. Schneider 2004 mit empirischen Ergebnissen für West- und Ostdeutschland.
- 3 Dahinter verbirgt sich eine spezifisch deutsche Thematik aufgrund der „historischen Kontamination“ von Führung, zum anderen aber auch die Effekte der antiautoritären Konzepte der sozialwissenschaftlichen Pädagogik.
- 4 Im Grunde geht es um eine innere – systemische – Haltung der Schulleitung und dies verweist auf das Thema der Leitungspersönlichkeit und der Leitungsstile.
- 5 Hier hat der „normale“ Schulleiter trotz seiner Einbettung in ein wesentlich normierteres Gesamtsystem erhebliche Ähnlichkeiten mit der vorherrschenden „Zwitter-Position“ der Leiterin einer Kindertageseinrichtung zwischen ihrem Team und dem Träger der Einrichtung. Vgl. genauer zu diesem Dilemma der Kita-Leitungskräfte Sell/Jakubeit 2005.
- 6 Der Beitrag von Harris ist erschienen in der ersten Ausgabe einer neuen Fachzeitschrift mit dem Titel „Leadership“, die von SAGE Publications verlegt wird. Sie will die mittlerweile breit ausdifferenzierte Forschungslandschaft zum Thema Leadership bündeln.