

Rosenbusch, Heinz S.

Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns

München, Neuwied : Luchterhand, Carl Link 2005, XII, 232 S. - (Wissen & Praxis Bildungsmanagement; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Rosenbusch, Heinz S.: Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied : Luchterhand, Carl Link 2005, XII, 232 S. - (Wissen & Praxis Bildungsmanagement; 2) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261745 - DOI: 10.25656/01:26174

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261745>

<https://doi.org/10.25656/01:26174>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

21

**DN
500**

IC 21704

WISSEN

PRAXIS

HEINZ S. ROSENBUSCH

Organisations- pädagogik der Schule

Grundlagen
pädagogischen
Führungshandelns



LUCHTERHAND



Organisationsentwicklung der Schule

Wissen & Praxis Bildungsmanagement

BAND 2 hrsg. von Stephan Gerhard Huber

Heinz S. Rosenbusch

Organisations- pädagogik der Schule

Grundlagen
pädagogischen
Führungshandelns

 LUCHTERHAND

 CARL
LINK DKV

Univ.-Bibl.
Bamberg

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.

ISBN 3-472-06227-4

Für Christa

www.luchterhand-fachverlag.de

Alle Rechte vorbehalten.

Luchterhand und Carl Link – Marken von Wolters Kluwer Deutschland GmbH.

© 2005 Wolters Kluwer Deutschland GmbH, München, Neuwied

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

UMSCHLAG: Erich Kirchner, Heidelberg

UMSCHLAGFOTO: © Stephan G. Huber

DRUCK: Betz-Druck, Darmstadt

Printed in Germany, Februar 2005

♻ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier

Univ.-Bibl.
Bamberg

IC 21704

Inhalt

Vorwort		XI
I. Grundlagen einer Organisationspädagogik		
1. Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik		3
1.1 Organisationspädagogische Bedingungen des Systems Schule und deren Beschaffenheit		7
1.2 Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium schulischer Erziehung		9
1.3 Die formalen Bildungsziele der Schule		12
1.4 Schule – ein Modell dafür, wozu sie erzieht: generelle Zielvorgaben für Schulleitung und Schulaufsicht		14
1.5 Perspektivenwechsel der Verwaltungsaufgaben		17
1.6 Organisationale Voraussetzungen		19
1.7 Die sechs Grundsätze der Organisationspädagogik		21
1.8 Parallelen in der modernen Wirtschaft		22
2. Anerkennung als normative Prämisse organisationspädagogischen Handelns		23
2.1 Der Begriff Anerkennung		23
2.2 Der Kampf um Anerkennung im Alltag		25
2.3 Praxis der Anerkennung		25
2.4 Selbst- und Fremdanerkennung		28
2.5 Anerkennung im schulischen Kontext		30
2.6 Empirische Untersuchungen zum Aspekt der Anerkennung		31
2.7 Anerkennung als Mittel der Motivation		33
2.8 Fragen als Ausdruck der Anerkennung		34
2.9 Das Prinzip der Delegation als Zeichen der Anerkennung		35
2.10 Zuhören als Form der Anerkennung		38
2.11 Anerkennung bei der Lösung von Konflikten		39
2.12 Den Wert des Einzelnen erkennen		44
3. Systemtheorie		46
3.1 Eine fiktive Geschichte		46
3.2 Systemtheoretische Grundlagen		47
3.3 Die kommunikationstheoretischen Axiome von Watzlawick/Beavin/Jackson		49
3.4 Die Personale Systemtheorie nach König/Volmer		51
4. Übertragung der Systemtheorie auf die Schule		55

Inhalt		
5.	Das System Schule	58
5.1	Schule als System im System	58
5.1.1	Was ist eine Bürokratie?	58
5.1.2	Robert Merton und die Zielverschiebung	60
5.1.3	Ötzi und die bürokratischen Virtuosen	62
5.1.4	Ein Gegenbeispiel: Der Bäcker aus Paderborn – bürokratische Kreativität und der Umgang mit Vorschriften	63
5.1.6	Von der regelorientierten zur ergebnisorientierten Verwaltung	65
5.2	Die vertikale Struktur differenzierung des Schulsystems	66
5.2.1	Die Schulverwaltung als lineare Hierarchie	66
5.2.2	Die Organisation der Schule als komplexe Hierarchie	67
5.2.3	Systembrüche zwischen Profession und Organisation	69
II.	Konsequenzen einer organisationspädagogischen Neuorientierung	
6.	Auf dem Weg zur Schule der Zukunft	77
6.1	Szenarien für die Schule der Zukunft	77
6.2	Die Kernaussagen der Szenarien	77
6.3	Aktuelle nationale und internationale Reformentwicklungen	78
7.	Die Tätigkeit von Lehrkräften im systemischen Kontext	80
8.	Pädagogische Führung durch Schulleitung	86
8.1	Internationale Entwicklungen	86
8.2	Die veränderte Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in Deutschland	88
8.3	Ein schulhistorisch fundamentaler Wandel in Deutschland	89
8.4	Schulleitung und Deregulierung	92
8.5	Führungsaufgaben von Schulleitern	94
8.5.1	Führungsrollen nach Mintzberg	94
8.5.2	Probleme und Chancen der Schulleitungsarbeit	98
8.5.3	Die "Macht" der Schulleiter und Schulleiterinnen	99
8.5.4	Der "Gesamtgeist" einer Schule	103
8.5.5	Die Erweiterung der Vorstellungen von Hugo Gaudig	105
8.5.6	Schülerschaft und Gesamtgeist	107
8.6	Organisationspädagogische Führungsprinzipien	110
8.6.1	Organisationspädagogische Perspektivenjustierung	110
8.6.2	Logik des Vertrauens zu sich und zu anderen	110
8.6.3	Motivation durch Kooperation	113
8.6.4	Schatzsuche statt Defizitfahndung	115
8.6.5	Kollegialität trotz Hierarchie	117
8.6.6	Resumé	117

		Inhalt
8.7	Schulleitung und Schulentwicklung	118
8.7.1	Reformschäden und Sättigungsgrenzen	119
8.7.2	Das zentrale Motiv der Lehrkräfte	121
8.7.3	Voraussetzungen für Schulentwicklungsarbeit	123
8.7.4	Erste Schritte zur Veränderung	125
8.7.5	Erfolgreiche Wege	125
8.7.6	Professionelle Lerngemeinschaften (professional learning communities)	129
8.7.7	Der menschliche Faktor	133
8.7.8	Schulromane	136
8.7.9	Problemfälle im Kollegium	143
8.7.10	Mitarbeitergespräche als Führungsmittel	148
8.7.11	Führen in Netzwerken	149
8.7.12	Die Wichtigkeit von sozialem Kapital für pädagogische Führungstätigkeit	151
8.7.13	Kooperation mit der Umwelt	154
8.8	Arbeiten in einem kooperativen "Gesamtgeist"	155
8.8.1	Die Situation	155
8.8.2	"Einer für alle, alle für einen" als Prinzip organisationspädagogischer Arbeit	157
8.8.3	Gesamtgeist und Gehirnforschung	158
8.9	Schulregeln (Schulverfassung)	159
8.10	Schulleitung und informelle Regeln im Schulalltag	161
8.11	Mikropolitik und pädagogische Führung	162
8.12	Der Welleneffekt	167
8.13	"Wir sind immer freundlich" – eine scheinbar gute Regel?	168
8.14	Elternarbeit als Faktor für Schulqualität	169
8.14.1	Notwendigkeit der Kooperation mit Eltern	169
8.14.2	Praxis der Kooperation mit Eltern	171
9.	Unterstützungssysteme für Schulleitungen	174
9.1	Schulpsychologische Beratung	174
9.1.1	Aufgaben der schulpsychologischen Beratung	174
9.1.2	Der Beratungsprozess	177
9.1.3	Das systemische Beratungsmodell	178
9.2	Coaching	182
9.3	Supervision	185
9.4	Das Jugendamt	187
9.5	Die Schulaufsicht	190

III.	Personalentwicklung für Schulen	
10.	Auswahl und Ausbildung pädagogischen Führungspersonals	195
10.1	Veränderung der Grundlagen für die Auswahl von pädagogischem Führungspersonal	195
10.2	Neue Aufgaben für Schulleitungen: von der Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben zum Qualitätsfaktor von Schule	196
10.3	Auswahl von pädagogischem Führungspersonal	199
10.3.1	Assessment-Center	202
10.3.2	Ein Manual zur Auswahl von Führungspersonal in der Schule	203
10.4	Auswahlkriterien	205
10.5	Ziele der Ausbildung	206
10.6	Was Schule heute leisten muss	207
10.7	Bausteine für ein organisationspädagogisches Gesamtkonzept der Ausbildung von pädagogischem Führungspersonal	209
10.8	Arbeitszeit für Schulleitungspersonal: eine zentrale Forderung	212
10.9	Eine wahre Geschichte	212

Literatur		219
------------------	--	------------

Das vorliegende Buch entstammt einer jahrzehntelangen Auseinandersetzung mit der Rolle, den Aufgaben, den Bedingungen und Möglichkeiten pädagogischen Führungspersonals. Sieben Jahre leitete ich selbst eine Schule, bevor ich endgültig die Universitätslaufbahn einschlug und auch von dort aus versuchte dem Thema mehr Aufmerksamkeit zu verschaffen. 1988 veranstalteten wir (Werner Sacher, Jochen Wissinger und ich) das erste "Bamberger Schulleitersymposium", die erste wissenschaftliche Großveranstaltung zur Schulleiterthematik in Deutschland unter dem Titel "Schulleiter zwischen Administration und Innovation". Mittlerweile gewannen wir in Bamberg durch umfangreiche eigene Forschung, weitere sechs internationale Symposien, sowie durch Kontakte und Kooperationen mit den führenden Institutionen und Personen, die diese Thematik bearbeiten, einen beachtlichen Fundus an nationalen und internationalen Erfahrungen und Erkenntnissen in Theorie und Praxis. In diesem Umfeld ist der Text entstanden, auch in häufigem Kontakt mit Lehrkräften, Schulleiterinnen und Schulleitern, Beamten aus der Schulaufsicht und deren bundesweiten oder landesweiten Repräsentanten sowie Wissenschaftlern und Schulen aus Ländern innerhalb und außerhalb Deutschlands.

Von den Zielen schulischer Arbeit ausgehend wird der Zusammenhang von Erziehung und Organisation herausgearbeitet. Dabei geht es vor allen Dingen um die Rollen, Aufgaben und Möglichkeiten pädagogischen Führungspersonals. Die Fülle an praktischen Hinweisen wird jedoch nicht wie meist üblich episodisch, sozusagen im luftleeren Raum offeriert, sondern sie wird systematisch aus einem organisationspädagogischen Zusammenhang heraus entwickelt. Das heißt Ausgangspunkt der Überlegungen sind stets die Ziele und Werte schulischen Handelns, konkret: Unterricht und Erziehung. Dieser organisationspädagogische Zugang ist neu.

Nach einer knappen Darstellung der Grundlagen der Organisationspädagogik werden die Bildungsziele von Schule herausgearbeitet nebst den organisationspädagogischen Bedingungen des Systems Schule. Anhand des Beispiels einer gescheiterten Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Kollegium wird die Personale Systemtheorie vorgestellt, die sich für die Analyse und Problembearbeitung schulischer Kontexte am besten eignet. Mit ihrer Hilfe lassen sich die praktischen Konsequenzen organisationspädagogischer Führung und organisationspädagogischen Managements klar herausstellen. In kurzen Querverweisen werden Erfahrungen und Konzepte der modernen Wirtschaft vergleichend herangezogen.

Bei allen Überlegungen wurde die Realität schulischer und schulleitender Tätigkeit mit all ihrer Erfüllung und ihren mit Problemen zu Grunde gelegt. Sie werden in diesem organisationspädagogischen Kontext plötzlich klar und verständlich.

Detailliert dargestellt werden Unterstützungssysteme für Schulleitungspersonal wie Schulpsychologen, Coaching, Supervision, Jugendamt und Schulaufsicht. Abgeschlossen wird der Band mit einem Kapitel Personalentwicklung in dem es um Auswahl und notwendige Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal geht.

Ein wichtiges Anliegen der Darstellung war, wissenschaftlich begründet, aber nicht wissenschaftlich überfrachtet zu schreiben, so dass das Ganze leserfreundlich geworden sein dürfte. Aus diesem Grund ist auch auf die konsequente, doppelte Geschlechtsbezeichnung in vielen Fällen verzichtet worden, so meint Schulleitung auch ihr männliches Pendant und Lehrer auch das weibliche.

Zu danken habe ich vielen Personen für Gespräche, Kooperationen, Besuche, Hospitationen, Texte und Anregungen. Stellvertretend möchte ich nur einige nennen: Albin Dannhäuser, Michael Fullan, Norm Green, Gerhard Koller, Theo Liket (der viel zu früh verstorben ist), Barbara Loos, Renate Ott-Schwander, Hans-Günter Rolff, Annette Scheunpflug, Manfred Schreiner, Gerda Volmer.

Besonderen Dank schulde ich allerdings Personen, die unmittelbar mit diesem Buch zu tun hatten. Eckard König (Paderborn), Hilbert Meyer (Oldenburg) und Heinz Vogelsang (Koblenz) ermunterten mich nicht nur das Buch zu schreiben, sondern verfolgten auch seine Entstehung mit Aufmerksamkeit und fachlichen Kommentaren. Ihrer Kompetenz und freundschaftlichen Beratung habe ich eine Menge an weiterführenden Hinweisen zu verdanken, wobei Eckard König besonders hervorzuheben ist, der von Anfang an die Idee einer Organisationspädagogik vorantrieb.

Weiterer Dank gilt meiner Frau Christa, die mit mir als erfahrene Schulpsychologin viele Aspekte durchdiskutierte, selbst die Teile Schulpsychologie, Coaching und Supervision verfasste und mich stets vor ungebremsten wissenschaftlichen Höhenflügen bewahrte.

Des weiteren sind es Sigrid Hader-Popp und Fidel Pehlivan, die sich durch sorgfältiges Korrektorenlesen Dank verdient haben, wobei Frau Hader-Popp als Lehrkraft an einem Gymnasium und ebenfalls Schulpsychologin auch inhaltliche Vorschläge machte, die überaus hilfreich waren.

Für ihre Geduld beim Schreiben immer neuer Versionen des Textes und die verständige Begleitung bei dessen Entstehung möchte ich "Fränze" Jobst, studentische Hilfskraft an der Forschungsstelle, ganz besonders danken.

Stephan Huber, über viele Jahre engster wissenschaftlicher Mitstreiter und durch seine national wie vor allem international fundierte Kompetenz unersetzlicher Motor an der Forschungsstelle, danke ich für zahlreiche Gespräche und Hinweise zur Thematik, die ja auch die seine ist, wie für die Aufnahme des Buches in seine Reihe Wissen - Praxis Bildungsmanagement.

Prof. Dr. Heinz S. Rosenbusch

1. Erziehung und Organisation: Organisationspädagogik

Bereits Eduard Spranger stellte die Frage "Wie etwa die Organisation des Erziehungsgebietes gestaltet sein müsste, um jener ideal geforderten spezifischen Selbständigkeit des Erziehungssinnes zu entsprechen" (Spranger 1963, S. 50). Er zielte dabei vor allem auf die staatspolitischen Effekte der schulischen Erziehung. Zuvor hatte Georg Kerschensteiner auf den Zusammenhang zwischen Erziehungsziel und kommunikativer Alltagspraxis hingewiesen: "Um zur Gemeinschaft zu erziehen, müssten sie (die Schulen, H.R.) als Gemeinschaften organisiert sein. Man lernt Schwimmen nicht in der Luft, Reiten nicht auf Holzböcken und Dienen nicht außerhalb eines beständigen Dienstes, den wir freiwillig auf uns genommen." (Kerschensteiner 1933, S. 48) Er hält es für notwendig, dass der sittliche Wert einer Gemeinschaft "...tatsächlich erlebt wird. Das ist aber in unserem Falle nur dem möglich, der selbst ein tätiges Glied einer Gemeinschaft ist, nicht aber demjenigen, dem in täglichen theoretischen historischen oder staatsbürgerlichen Betrachtungen und Belehrungen dieser Wert serviert wird" (S. 49). Auch Kerschensteiner fasst damit die "Großen Gemeinschaften" der Nation, des Staates, der Kirche, der Menschheit überhaupt ins Auge.

Freilich sehen beide Autoren die Ziele von Schule aus ihrer Sicht und ihrer Zeit, doch machen auch sie bereits auf den Zusammenhang des Erwerbs von Haltungen, Werten und Einstellungen, also von formalen Bildungszielen, mit deren Erleben und handelnder Einübung in der alltäglichen Schulerfahrung aufmerksam.

Leider sind diese Überlegungen nicht systematisch weiter verfolgt worden. Dies wird heute beklagt (vgl. Terhart 1986), jedoch ist wenig geschehen. Was ist der Grund?

Die Geschichte der Pädagogik zeigt, dass sich die pädagogische Theorie von Anfang an mit Erziehungsproblemen befasst hat, die sich unmittelbar zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen abspielen, sei es innerhalb der Familie, zwischen Eltern und ihrem Nachwuchs, sei es allgemein im Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern. Schon weniger wurde das Verhältnis zwischen älteren und jüngeren Geschwistern oder Gleichaltrigen als Erziehungsphänomen untersucht. Großes Augenmerk wurde dabei auf die Zeitspanne der systematischsten und differenziertesten pädagogischen Einwirkungen gelegt, die Zeit der Schule, heute eine verpflichtende Zeit, die Kinder und Jugendliche in jener Institution zu verbringen haben, wo sie von professionalisiertem pädagogischen Personal unterrichtet und erzogen werden.

Insgesamt finden sich in der herkömmlichen Theorie schulischer Erziehung nahezu ausschließlich Situationen, die mit direkter Kommunikation, also "face-

to-face-communication", zu tun haben. Dabei wird vorwiegend ein dialogisches Verhältnis zugrunde gelegt, wie das von Mutter und Kind, Erzieher und Zögling, Schüler und Lehrer, meist ist die unmittelbare Kommunikation zwischen zwei Personen gemeint.

Von daher gesehen ist es nicht erstaunlich, dass Aspekte der Organisation, bei der es generell um eine größere Anzahl von Menschen geht, kaum Berücksichtigung finden. Fragen, ob diese Interaktionsabläufe unabhängig sind von der Institution, in der sie erfolgen, oder inwieweit Organisationen in ihrer Struktur, ihren Bedingungen und Merkmalen Auswirkungen auf erzieherische Prozesse bei allen Beteiligten haben, wurden deshalb nicht systematisch bearbeitet. Die Frage, inwieweit der Rahmen, innerhalb dessen Erziehung und Unterricht stattfinden, selbst pädagogisch relevant ist, wurde weder gestellt noch beantwortet.

Unter Organisationen versteht man im Sinne von A. Etzioni (1964) gemeinhin "soziale Einheiten, die mit der Absicht geschaffen wurden, gemeinsame Ziele zu erreichen". *Wir verstehen im folgenden darunter soziale, regelgeleitete Systeme mit einer definierten Mitgliedschaft, die unabhängig vom Wechsel der Personen längerfristig vorgegebene oder selbst entwickelte Ziele verfolgen.* Zu unterscheiden sind in verwaltungsrechtlicher Bestimmung die *Aufbau-* wie auch die – wesentlich interessantere – *Ablauforganisation*. Erstere lässt sich vorstellen als hierarchische Pyramide, in der die unterschiedlichen Ränge mit entscheidungsberechtigten Positionen besetzt sind, etwa mit dem Minister (der Ministerin) an der Spitze. Die Ablauforganisation würde sichtbar, wenn sozusagen "der Strom eingeschaltet wird", also die vorfindbaren unterschiedlichen Entscheidungsprozesse und -wege im System. Diese folgen der vorgegebenen Aufbaustruktur nur selten konsequent, sondern rieseln in verschiedenen Kanälen bis zur Handlungspraxis. Dabei gibt es Umleitungen, Bypässe, also Aussparung von Personen und Referaten, Blockaden, Beschleunigung oder Verzögerung, der "menschliche Faktor" spielt eine Rolle (s.u.!). Beide, Aufbau- wie Ablauforganisationen, verdanken ihre Existenz einer gemeinsamen Zielvorstellung, in unserem Falle der Unterrichtung und Erziehung der nachwachsenden Generation.

Fragen des Einflusses der Organisation auf die schulische Erziehung, wie deren hierarchischer Aufbau, die Struktur der Entscheidungsabläufe, die Mitbestimmungsrechte Einzelner, die Wirkung des pädagogischen Führungspersonals, das Verfahren seiner Rekrutierung, seine Qualifizierung, die Rolle der Schulaufsicht im Ganzen wurden kaum bearbeitet. Dies alles sind Fragen, die Eltern und insbesondere Lehrkräfte beschäftigen, die jedoch in der einschlägigen Disziplin, nämlich der Schulpädagogik, bislang kaum Beachtung gefunden haben (vgl. Terhart 1986).

Das heißt, es musste ein Arbeitsbereich der Pädagogik geschaffen werden, der sich dieser Fragen annimmt, der sich nicht nur wie bisher mit didaktischen Fragen im Sinne der Auseinandersetzung mit Lehrinhalten und Lehrmethoden im Rahmen des Unterrichts beschäftigt, sondern der versucht, die Zusammenhänge zwischen Unterricht und der Organisation von Schule in ihren unterschiedlichen Bestandteilen und Facetten herauszufinden. Ich führte 1988 anlässlich eines Vortrags an der Universität Bamberg (während des 1. Bamberger Schulleitersymposiums) den Begriff *Organisationspädagogik* in die Diskussion ein. Der Vortrag hieß "Der Schulleiter – ein notwendiger Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion". Er wurde im Schulleiterhandbuch Nr. 50 neben weiteren Tagungsbeiträgen veröffentlicht (vgl. Rosenbusch/Wissinger 1989). In diesem Vortrag führte ich unter anderem aus: "...das Schulleiterthema ist deshalb ein genuin pädagogisches, vielleicht genauer organisationspädagogisches; eines, das die Beschaffenheit und pädagogischen Einflüsse der Organisation Schule auf Individuen und Teilsysteme (z.B. Klassen) sowie die Einflüsse der Individuen und Teilsysteme auf die Organisation untersucht." (S. 10)

Im gemeinsamen Vorwort formulierten wir die "fundamentale organisationspädagogische Doppelfrage" wie folgt: "Wie wirkt Schule als Ganzes in ihrer organisatorischen Struktur, ihrer sozialen Zusammensetzung, ihrer Schulkultur auf pädagogische Prozesse in Teilsystemen (Klassen, Gruppen, Individuen) und welchen Einfluss haben umgekehrt diese Teilsysteme auf Schule als Ganzes?" (Rosenbusch/Wissinger 1989, S. 7)

Mittlerweile wurde der Terminus Organisationspädagogik von wissenschaftlicher Seite aufgegriffen, z.B. von Hans-Günter Rolff. (An der Universität Dortmund wurde ab 1998 ein Diplomstudiengang "Organisationspädagogik" eingerichtet.) In seinem Beitrag "Bildungsmanagement" plädiert Hans-Günter Rolff für Organisationspädagogik als Bezugswissenschaft und dokumentiert die Entstehungsgeschichte und die Entfaltung des Begriffs seit 1989 (Rolff 2002). Von Hilbert Meyer wird der Terminus in beiden Schulpädagogikbänden (1997a, 1997b) verwendet und ausgearbeitet, ebenso von Ewald Terhart 1997 in seinem Beitrag "Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung" (veröffentlicht in Jochen Wissinger (Hg.) (1997), Schulleitung als pädagogisches Handeln. München: Oldenbourg) oder von Eckard König in seinem Beitrag "Reformen der Schule: ein organisationspädagogisches Thema?" (im gleichen Band).¹ Stephan Huber (2003) bezieht sich weiterführend darauf in seiner Mo-

¹ "Organisationspädagogik: Umriss einer neuen Herausforderung" von Harald Geißler (2000) ist unabhängig davon später entstanden und verfolgt einen anderen Ansatz. Es geht um Optimierung und Legitimierung von Organisationslernen vor allem aus betriebswirtschaftlicher Sicht.

nografie "Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich" (erschienen bei Wolters Kluwer).

Was ist Organisationspädagogik? Als eine Arbeitsdefinition können wir (nach einer Anregung von Hilbert Meyer) festhalten:

Organisationspädagogik ist ein Arbeitsbereich der Pädagogik, der

- Voraussetzungen,
- Normen,
- Gestaltungsprinzipien,
- Wirkungen,

der Organisiertheit von Erziehung und Unterricht im Hinblick auf den Einzelnen und die Schule als System zum Thema hat.

Spezifiziert wird der Arbeitsbereich durch die *fundamentale organisationspädagogische Doppelfrage*, die heute wie folgt lautet:

"Welche pädagogischen Wirkungen haben Bedingungen und Beschaffenheit des Systems Schule auf Einzelne oder Gruppen des Systems – und umgekehrt, welche Wirkungen haben Bedingungen und Beschaffenheit von Einzelnen oder Gruppen auf das System Schule als Ganzes und andere Teilsysteme?"

Diese Neufassung ist zwar gegenüber 1989 sprachlich kürzer, enthält jedoch eine inhaltliche Erweiterung. Diese bezieht sich auf zwei Aspekte, nämlich einmal auf die Berücksichtigung der Bedingungen des Systems Schule und zweitens auf Wirkungen, die die Mitglieder des Systems untereinander ausüben.

Mit diesem so definierten pädagogischen Arbeitsbereich haben wir nicht nur die Möglichkeit, die Beschaffenheit des Systems in seiner organisatorischen Struktur, in seiner sozialen Zusammensetzung und seiner Kultur zu untersuchen, sondern zusätzlich auch die Bedingungen, unter denen das System operiert, also beispielsweise die Finanzierung von Schulen, gesellschaftliche und politische Erwartungen, Darstellung in den Medien, zur Verfügung stehende Zeit, Unterstützungssysteme wie auch Gebäude und Ausstattung in allen Spielarten. Des Weiteren können Einzelne oder Gruppen des Systems Schule in ihrer Wirkung auf die Organisation ins Auge gefasst werden, wie einzelne Lehrer, Schüler oder Schülergruppen, die Mitglieder der Schulleitung, Arbeitsgemeinschaften, das Kollegium als Ganzes, Elternbeiräte, Klassen etc. Diese Auflistung bedeutet an sich noch nichts Neues. Das Novum ist, dass diese Aspekte untereinander im Zusammenhang gebracht werden sollen. So können beispielsweise die organisatorische Struktur, etwa in Form von Stammgruppen bei Jenaplanschulen oder Jahrgangsklassen, weitere Schulartenspezifika und Bedingungen wie Finanzierungsform, Freiheitsspielräume etc. mit der Zieltätigkeit, näm-

lich Unterricht und Erziehung, konfrontiert werden. Also: Wie wirkt sich eine bessere Finanzierung von Schulen auf den Unterricht aus? Oder: Welche Einflüsse sind durch die Schulkultur auf die Unterrichtsarbeit des Lehrerkollegiums zu erwarten? Dies wären nur einzelne Beispiele aus der Vielzahl von Fragen, die damit bearbeitet werden könnten. Was hier angedeutet wird, folgt einer entscheidenden Festlegung: *Unterricht, Erziehung, also schulisches Lernen steht im Mittelpunkt der Überlegungen.*

Umgekehrt soll es dann auch möglich sein, zu überprüfen, welchen Einfluss Einzelne oder Teilsysteme auf das Gesamtsystem haben. Beispielsweise: Welche Auswirkungen haben Arbeitsgemeinschaften, Gruppen oder Einzelne auf Schulentwicklungsmaßnahmen – oder Klassensprecher auf die Schulkultur einer Schule? Dazu kommen noch die weiteren Möglichkeiten, den Zusammenhang zwischen Systemmitgliedern oder Gruppen und anderen Mitgliedern oder Gruppen ins Auge zu fassen, beispielsweise die Wirksamkeit von Schulleitern, ihr Einfluss auf die Schulkultur und auf die Kooperation im Kollegium oder auf die Qualität des Unterrichts in der Klasse.

Insofern ließe sich durch diese fundamentale organisationspädagogische Doppelfrage eine schier unübersehbare Vielfalt von Zusammenhängen, Einflüssen, Wirkungen, Störungen etc. eruieren. Dadurch wäre es möglich, den Zusammenhang zwischen Organisation und pädagogischer Arbeit neu aufzubereiten.

1.1 Organisationspädagogische Bedingungen des Systems Schule und deren Beschaffenheit

Wir können fünf verschiedene Gruppen von Bedingungen unterscheiden, unter denen das System Schule operiert:

1. Materielle: z.B. Finanzierung, Gebäude und Einrichtungen, Lehr- und Lernmittel, Technik, Räumlichkeiten (*materielle Umwelt*);
2. Ideelle: z.B. Ansehen in der Öffentlichkeit, Erwartungen an die Schule, Darstellungen der Medien, Bildungsorientierungen der Eltern, Aufgeschlossenheit des Schulträgers, Geschichte und Tradition der Schule (*soziale Umwelt*);
3. Strukturelle: z.B. Schulstruktur, Schulart, bindende Vorschriften und Schulgesetze, bürokratische Verortung der Schule, Klassenformen, Jahrgangsklassen oder Stammgruppen nach dem Vorbild der Jenaplan-Schulen, Durchlässigkeit zu anderen Schularten (*formale Regeln*);

4. Personelle: z.B. Anzahl der Lehrkräfte, Ausbildung und Kompetenzen der Lehrkräfte, Sekretariat und Hausmeister, Elternbeirat, Geschlecht und Alter der Lehrkräfte (*Systemmitglieder*);
5. Inhaltliche: z.B. vorgegebene Curricula, Bildungsstandards, wissenschaftliche einschlägige Erkenntnisse fachlicher und pädagogisch-psychologischer Art, zentrale Prüfungen (*Systemaufgaben*).

Allen diesen Aspekten ist gemeinsam, dass sie nicht unmittelbar von der Schule selbst bestimmt werden können, sondern quasi in einer Momentaufnahme vorgefunden werden.

Unter Beschaffenheit wird die Qualität der einzelnen fünf Aspekte verstanden, also beispielsweise zu 1. hervorragend ausgestattete Gebäude mit hochwertiger Einrichtung und einer üppigen Finanzierung, zu 2. hohes Ansehen in der Öffentlichkeit, positive Darstellung in den Medien, aufgeschlossene Eltern und eine lange, pädagogisch wertvolle Tradition, zu 3. Strukturen, die den Schülern und Lehrkräften optimale Möglichkeiten der Arbeit eröffnen, also flexible Vorschriften, große Selbstständigkeit, Gestaltungsmöglichkeiten für das Lehrerkollegium, unter 4. hervorragend qualifizierte Lehrkräfte, die gut bezahlt werden, sich für die Schule engagieren, gut kooperieren, mit Optimismus und pädagogischer Orientierung arbeiten und 5. pädagogisch und didaktisch gut ausgearbeitete Curricula sowie Spielräume für die Entscheidungen der einzelnen Schulen.

Natürlich könnte man auch das Ganze mit einem Minuszeichen versehen, also an eine auffällige, unterfinanzierte Schule mit einem katastrophalen Image in der Öffentlichkeit denken, bürokratisch orientiert, mit einem lustlosen, zerstrittenen und unfähigen Personal und bürokratisch kleinteiligen Curricula. Selbstverständlich sind auch Mittelwerte möglich. Skalen von 1 (= hervorragend) bis 5 (= absolut unzureichend) wären für vergleichende Untersuchungen bzw. Evaluationen sinnvoll.

Die nahe liegende Frage wäre in diesem Kontext: Wie wirken sich Bedingungen und Beschaffenheit von Schulen letztendlich auf die Erziehung und Ausbildung einzelner Schülerinnen und Schüler aus?

Durch diese theoretische Ausgangslage kann notwendige empirische Arbeit weiter inspiriert und beflügelt werden. Es ist viel zu wenig wissenschaftlich untersucht, wie sich der Wechsel des Führungspersonals auf Schulen auswirkt, wie Schulaufsicht am effektivsten arbeiten kann, welche Organisationsformen optimal sind, ob Autonomie von Schulen sich bewährt oder nur eine Ideologie bleibt.

Nach bisherigen Erfahrungen und eigenen Untersuchungen scheint es so zu sein, dass häufig durch ungünstige Organisation, durch unzureichende Ausbildung und nicht sachgemäße Auswahl pädagogischen Führungspersonals ein großer Teil von fachlichen und persönlichen Ressourcen an Schulen brach liegt und viele Lehrkräfte wegen falsch ausgewählten Vorgesetzten, einengenden Vorschriften und ungünstigem Dienstklima eher Dienst nach Vorschrift machen, anstatt ihre Kompetenzen mit vollem Engagement, mit Erfolgszuversicht und Selbstsicherheit einzusetzen. Das heißt, es ist notwendig, sich grundsätzlich mit der Organisation bzw. dem System Schule auseinanderzusetzen. Zunächst soll die Bedeutung der kommunikativen Alltagspraxis untersucht werden.

1.2 Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium schulischer Erziehung

Es ist unbestreitbar, dass die Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers im Erziehungsprozess eine außerordentlich bedeutsame Rolle einnimmt, wie es Hartmut von Hentig mit dem Slogan auf den Punkt bringt, das wichtigste Curriculum des Lehrers sei seine eigene Person. Andererseits ist aber auch erwiesen, dass Menschen durch Verwaltungsstrukturen, durch Organisationsklima, Arbeitsbedingungen, Umgangsqualität beeinflusst werden und diese Aspekte durch die Person hindurch in der Zieltätigkeit Niederschlag finden. Dies zeigt die Schulqualitätsforschung ebenso deutlich wie die Organisationsforschung insgesamt. Den Zusammenhang zwischen Organisation und Verhaltensprägung der Mitglieder zeigen allgemein Merton (1968) wie auch Türk (1989). Türk sieht Organisationen als lebensweltlich begründete Handlungszusammenhänge mit eigenen unverwechselbaren Kulturen und Subkulturen, die "weltbildprägend" wirken.

Schulverwaltung muss sich deshalb ähnlich wie Curriculum oder Lehrerverhalten unter pädagogischen Gesichtspunkten analysieren und im gegebenen Fall entwickeln lassen. Das heißt in der Konsequenz, "Schule und Schulorganisation als primär bürokratische, ungeplante, erzieherisch bedeutsame Wirklichkeit müssen in Richtung einer bewusst pädagogisch konzipierten erzieherisch gestalteten Wirklichkeit verändert werden" (vgl. Rosenbusch 1997). Dies soll noch weiter begründet werden.

"Schule als Institution erzieht..." Mit diesem Satz weist der Psychoanalytiker und Sozialist Siegfried Bernfeld in seinem Buch "Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" (1967, Erstauflage 1925) auf diese Zusammenhänge hin. "Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht weit hinausreichen..." Nach seiner Auffassung ist Erziehung in der Schule kon-

servativ. Sie sei nie die Vorbereitung für eine Strukturänderung der Gesellschaft gewesen, sondern stets die Folge der vollzogenen.

Die Auffassung von "Nebenwirkungen" der Institution, d.h. genauer von Einflüssen, die von den Traditionen, Prägungen, Strukturen, Selbst- und Fremdverständnissen ausgehen, wurde später im Zusammenhang des "heimlichen Lehrplans" (Zinnecker 1975, zuvor P.W. Jackson 1968) aufgegriffen. Vor allem die Arbeit von F. Wellendorf verwies auf diese Sozialpsychologie der Schule als Institution (1973), ähnlich Tillmann (1976), der politisch fatale Einflüsse auf die heranwachsende Generation aufzeigte (Anpassungszwang auf Konformität, Konkurrenzorientierung und Bedürfnisunterdrückung). Die starke Leistungsorientierung führe zu einer "kalkulatorischen Haltung", d.h. maximale Belohnung mit minimalem Aufwand werde erstrebt. Zu nennen ist weiterhin die zweibändige "Soziologie der Schule" von Helmut Fend u.a. (1976), ein umfassendes Werk, in dem die gesellschaftlichen Bedingungen und die eigentlichen Sozialisierungseffekte der Schule thematisiert werden. Heute werden diese Effekte weitgehend bagatellisiert oder ignoriert (vgl. H.-E. Tenorth 1995). Im Zuge der TIMSS- und PISA-Studien tritt wieder die reine Nützlichkeits-, Leistungs- und Quantifizierungsattitüde in den Vordergrund. Dies ist problematisch, wenn dadurch die sozialen und orientierenden Aufgaben von Schule vernachlässigt werden.

Waren es früher meist die Lehrkräfte, von denen macht- und herrschaftsbesetzte Verhaltensweisen ausgingen, die unterdrückende Wirkungen auf die Schüler hatten, so sind es heute öfters einzelne Schüler oder Schülergruppen, die in der Schule Klassenkameraden und Lehrer durch aggressives Verhalten tyrannisieren und denen gegenüber Lehrkräfte und Schulleitungen manchmal hilflos sind. Beispiele sind Drohhaltungen gegenüber schwächeren und kleineren Schülern wie auch Erpressungen von jüngeren Kindern und Jugendlichen, auch Schlägereien und Quälereien. Dies geht in Einzelfällen bis zu Morden oder Mordversuchen an Lehrkräften, doch sind auch bereits Verweigerungshaltungen oder Drohhaltungen problematische und inakzeptable Verhaltensweisen. Mit anderen Worten: Auch Gewalt ist als pädagogische Situation zu diskutieren und diese Diskussion wird um so dringender, je mehr sich die Lebens- und Berufschancen für Jugendliche verdüstern und je mehr im Rahmen vorgegebener organisationaler Strukturen durch immer stärkere frühzeitige Auslese die prosozialen, das Klassenklima positiv beeinflussenden Schülerinnen und Schüler in den ausgelesenen Klassen der Pflichtschulen fehlen. (Zur Genese von Gewalt, Gewaltprävention, familialen Zusammenhängen, dem Phänomen der Armut vgl. Melzer 2000, Schlemmer 2000, 2005, Liebau 2000.)

Was in diesem Falle unter dem Aspekt des heimlichen Lehrplans gelernt wird, ist, dass der Staat (Lehrer) nicht in der Lage ist, Ungerechtigkeiten, Herr-

schaftsmissbrauch und Brutalität zu verhindern und seinen Bürgern einen angemessenen Schutz und Freiraum zu gewährleisten (Pimer 1995). Daraus folgt, dass nicht nur Lehrpläne, Dienstvorschriften, gut ausgebildete Lehrpersonen zu schulischem Lernen führen, sondern dass die Schule als soziale Handlungseinheit stärkerer Aufmerksamkeit bedarf. Denn: *Wenn Schule als Institution erzieht, muss Schule auch ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht.*

Für die Wirtschaft stellt in diesem Zusammenhang Oswald Neuberger fest: "Gute Unternehmensführung kommuniziert nicht nur, worauf sie Wert legt, sondern übersetzt ihre Werte in die konkreten Verfahren und Instrumente, mit denen im Alltag gearbeitet wird. Nicht Menschen, Tat-Sachen führen!" (Neuberger 2003).

Wichtig ist dies aus folgenden Gründen: Die erlebte kommunikative Handlungspraxis in der Schule ist ein wesentliches Element schulischer Erziehung. Dafür sprechen Plausibilitätsannahmen und empirische Befunde. In einer Schule, in der Führungspersonal nur einsame Entschlüsse trifft und das Kollegium heillos zerstritten ist, wirkt die Propagierung kooperativen Lernens für Schüler unglaubwürdig und wird nur wenig effektiv sein. Zahlreiche Untersuchungen, z.B. zur moralischen Erziehung von Schülerinnen und Schülern, aber auch allgemein aus der Schulforschung, zeigen den unübersehbaren Zusammenhang zwischen kommunikativer schulischer Alltagspraxis und dem Erwerb von Ziel- und Wertvorstellungen bei Schülern (vgl. Rosenbusch 1990, Fend 1980).

Im Bereich der Schule kennen wir zwar das Phänomen der "gegenläufigen Einstellungsübertragung" (vgl. Rosenbusch 1990, nach Untersuchungen von Fend 1980). Dieses Phänomen besagt, dass Schülerinnen und Schüler umso progressivere Attitüden entwickeln, je rigider die Unterrichtspraxis ist und je unbeliebter die (konservativen) Lehrkräfte sind. Das heißt also, dass Haltungen und Wertvorstellungen von Schülern sich im Gegensatz zur kommunikativen Alltagspraxis der Lehrkräfte entwickeln. Dieses Phänomen dürfte jedoch eher ein Sonderfall sein, wenn wir von alltäglichem zeitgemäßem Unterricht und mindestens im Groben akzeptierten Lehrkräften ausgehen.

Deutlich wird im Ganzen gesehen jedoch die entscheidende Wirkung der kommunikativen Alltagspraxis von Schule auf die Erziehung von Kindern und Jugendlichen, indem vorherrschende Regeln, Routinen, Formen des Umgangs, Problemlösestrategien, eigene Wertvorstellungen prägend wirken. Dieses handelnde Erfahren dürfte erfolgreicher sein als die Vermittlung reinen Lernwissens zum Thema. Sichtbar wird das auch in Privatschulen mit spezifischem pädagogischem Grundverständnis. Dort kommt zur relativ homogenen schulischen kommunikativen Alltagspraxis die meist ähnlich orientierte Elternschaft, wodurch pädagogische Wirkungen noch chancenreicher sind.

1.3 Die formalen Bildungsziele der Schule

Was soll durch schulische Erziehung erreicht werden? Aus Sicht der Gesellschaft eine Orientierung an allgemein anerkannten Werten und eine "kritische Loyalität" (Giesecke) gegenüber der freien demokratischen Grundordnung. Aus Sicht der nachwachsenden Generation die Fähigkeit, sich in einer sich schnell wandelnden, immer komplexer werdenden Gesellschaft erfolgreich zu behaupten, eine persönliche Identität zu entwickeln und (im Sinne Kants) das Vermögen zu erwerben, "sich seines (ihres, H.R.) Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen".

Der junge Mensch soll, in einer zunehmend vielgestaltigen Gesellschaft, mit Selbstbewusstsein, aber auch Respekt vor Anderem und Fremdartigem, zurecht kommen können, selbst Initiativen ergreifen, aus eigenem Antrieb handeln und in der Lage sein mit anderen gemeinsam Ziele anzustreben, zusammenzuarbeiten und Probleme zu lösen. Dies sind Ziele, die in der Pädagogik subsumiert werden unter den Aspekten des Erwerbs von Mündigkeit als der Fähigkeit zu eigen- und sozialverantwortlichem Handeln, dem Prinzip der Anerkennung, und zwar Anerkennung des Anderen und der eigenen Person, der Selbsttätigkeit und der Kooperation als Ziel und Methode. Diese Ziele sind in der Pädagogik unumstritten, sie dürften auf einen breiten gesellschaftlichen Konsens stoßen, und zwar national und international (vgl. Meinberg 1988). Es handelt sich praktisch um "ewige" formale Bildungsziele der Pädagogik in aufgeklärten Gesellschaften. Sie sind gerade in einem Zeitalter der Globalisierung, der zunehmenden Komplexität, der immer größeren Unvorhersehbarkeit wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Entwicklung und der auf Einzelne einströmenden Informationen bedeutsam. Ohne die Beachtung dieser Ziele würden Menschen nicht Subjekte, die möglichst selbstbestimmt ihr Leben gestalten, sondern Objekte, willenlose Spielbälle ihrer Umwelt.

Die formalen Ziele, die in der schulischen Erziehung grundlegend sein sollen, wie Mündigkeit als Fähigkeit zu selbst- und sozialverantwortlichem Handeln, das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung, Selbsttätigkeit und Kooperation, erscheinen in einer Zeit, in der Kriege Aktienkurse hochschnellen lassen, eher illusionär. Werden unsere Prämissen nicht geradezu auf den Kopf gestellt, weil sich politische Führer und Staaten vorwiegend selbstverantwortlich und weniger sozial verantwortlich verhalten, anderen politischen Führern und Staaten die Anerkennung verweigern, indem Kooperationen aufgekündigt werden? Milliarden werden für die Zerstörung von Ländern ausgegeben, weitaus geringere Mittel für die Bekämpfung von Hunger und Krankheiten!

Es wäre jedoch ein großer Fehler, ohne die oben genannten Ziele schulischer Arbeit, also nur auf technologischer Basis, zu versuchen, Wissen und Fähigkeiten optimal zu vermitteln – für deren Gebrauch dann keine Normen gälten.

Dies wären zwei Fehlschlüsse: Erstens zeigt sich in der menschlichen Geschichte eine Entwicklung auf die oben angegebenen Prämissen zu. Vom Faustrecht über feudale Gesellschaften bis zu demokratisch legitimierten Verfassungen war es ein weiter und langer Weg. Wir finden zunehmend Prinzipien, die den pädagogischen Zielstellungen entsprechen, z.B. in der Charta der Vereinten Nationen. Staaten – früher als "Erbfeinde", d.h. schicksalhaft als ewige Feinde gegeneinander bestimmt – werden zu befreundeten Völkern und Nationen. Sie erkennen sich gegenseitig als gleichberechtigt und gleichwertig an. Nationale, wirtschaftliche, kulturelle, wissenschaftliche Kooperationen nehmen zu. Sie sind aus unserer Zeit nicht mehr wegzudenken, heute ein geradezu konstitutives Merkmal in fast allen Gesellschaften.

Offensichtlich entsprechen die Ziele menschlichen Grundbedürfnissen, die durch einflussreiche Philosophen von Aristoteles über Rousseau, Locke, Kant bis Hans Jonas bestätigt und auch in den Weltreligionen weitgehend oder ausschließlich propagiert werden. In Frieden und Freiheit zu leben, andere zu achten und selbst geachtet zu werden, sich für andere einzusetzen und mit ihnen zu kooperieren sowie selbstständig handeln zu können sind – mit wenigen Ausnahmen – grundlegende Zielvorstellungen bei allen zivilisierten Menschen und Völkern der Welt.

Neben diese politisch-anthropologischen Argumente treten zweitens pädagogisch-didaktische. Ob wir in den Frühwerken der Pädagogen der letzten zweihundert Jahre blättern oder die neuesten flächendeckenden empirischen Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung heranziehen, wir finden immer wieder die gleichen Grundanliegen: Menschen in der Schule – ob Lehrkräfte oder Schüler – sind aktiver, engagierter und leistungsfähiger, wenn sie möglichst ohne einengende, die Persönlichkeit abwertende Vorschriften, Anordnungen, Befehle die Möglichkeit der Entfaltung ihrer Ideen, Fähigkeiten und Anlagen haben.

R. Sprenger (1993) meint sogar, dass die Pflege der Selbstachtung von Personen den größten Motivationsschub darstellen würde, indem man ihnen die Möglichkeit gäbe, sich selbst achten zu können. Schulische Kooperation innerhalb der Lehrerschaft oder kooperative Lernformen haben längst ihren Wert für die schulische Arbeit bewiesen (vgl. Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999).

Schließlich ist Selbsttätigkeit – ebenso wie Kooperation – in einer sich schnell und wenig berechenbar entwickelnden Welt nicht nur für die Partizipation am gesellschaftlichen Leben unentbehrlich, sondern auch ein motivierendes Element des Lernens und Zusammenlebens von Schülern (vgl. Meyer 2003). Freilich ist es in der Schule auch notwendig, Regeln einzuhalten und Verhaltensweisen zu kultivieren, die sich nicht quasi naturwüchsig ergeben. Doch kann dies im Konsens, in gemeinsamer Abstimmung sowohl bei Lehrkräften wie bei Schülern geschehen. Es ist jedoch festzuhalten: Es handelt sich auch um didaktisch-methodische Grundentscheidungen.

Grob betrachtet spiegeln sich diese pädagogischen Grundwerte wider im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland. Das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit unterstellt dieses als humanes Ziel, als mündiges Handeln – ohne die Rechte anderer zu verletzen – sich sozial verantwortlich zu verhalten (Art. 2 (1)). Der Satz "Die Würde des Menschen ist unantastbar" (Art. 1 (1) erster Satz) verweist auf die Anerkennung anderer sowie auch auf die eigene Würde, die anerkannt werden soll.

Die Aussagen des Grundgesetzes können in unserem Zusammenhang auch als grundlegende humane Handlungsaufforderung verstanden werden. Denn nur wenn sie zustimmend (nicht aus Furcht vor Sanktion) Beachtung finden, kann sich eine humane, demokratische Gesellschaft verwirklichen. Darüber hinaus finden wir die Aussagen im Kern in der Charta der Vereinten Nationen wie in den demokratischen Verfassungen anderer Länder der Welt. Wenn allerdings diese Maßgaben, die das Zusammenleben in demokratischen Ländern regeln, gültig sind, so sind sie gerade in der Schule, in der auf dieses Zusammenleben vorbereitet wird, unhintergehbare Prämissen und die Organisation der Schule hat dem Rechnung zu tragen.

Wenn wir nun die formalen Bildungsziele von Schule zu Grunde legen und wissen, dass diese vor allem durch die kommunikative Alltagspraxis erfolgreich vermittelt werden, so ist zu überlegen, welche Handlungskonzepte, vor allem von Schulleitungen zu beachten sind. Außerdem ist zu fragen, welche organisationalen Voraussetzungen notwendig sind.

1.4 Schule – ein Modell dafür, wozu sie erzieht: generelle Zielvorgaben für Schulleitung und Schulaufsicht

Wenn es so ist, dass die Erfahrung und der handelnde Umgang mit sozialen Regeln und Werten in der Schule besonders erziehungswirksam sind, dann muss Schule als Institution ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht. Wenn Schule ein Modell dafür sein soll, wozu sie erzieht, dann sind diese bildungstheoretischen

Maßgaben Richtschnur für die Akteure innerhalb der Schule, nicht nur für Schüler und Lehrkräfte, sondern auch – und zwar in besonderer Weise – für pädagogisches Führungspersonal, das gerade in diesem Zusammenhang eine Leit- und Modellfunktion einnimmt.

Das heißt, dass Schulleitung und Schulaufsicht gehalten sind, die Schule zu einer Institution entwickeln zu helfen, in der Mündigkeit erworben und respektiert wird, in der die Anerkennung des Anderen und der eigenen Person erfahrbar ist, in der Entscheidungen getroffen und verantwortet werden und in der Kooperation als Handlungsmaxime und Kooperationsfähigkeit als Zielvorstellung vorherrschen.

Von hier aus ist leicht die Forderung nach Selbstständigkeit der Institution Schule selbst abzuleiten, denn wenn Schulen zur Mündigkeit erziehen sollen, müssen sie auch selbst die Möglichkeit haben, Mündigkeit zu kultivieren, Selbsttätigkeit zu praktizieren, d.h. sie müssen hinreichende Handlungsspielräume für eine eigene selbst- und sozialverantwortliche Entwicklung haben.

Freilich wissen wir, dass eine Institution nicht in jedem Fall und immer so beschaffen sein und handeln muss wie die Ziele, die sie zu erreichen sucht, eigentlich vorschreiben. Beispiele wären *"wertigkeitsdivergente Maßnahmen"*, also Handlungsweisen, die im Gegensatz zu den angestrebten Zielen stehen (so z.B. die ersten Klavierunterrichtsstunden, die unter einem bestimmten Zwang erfolgen, bis sich der erste Erfolg einstellt und dann Motivation und Spielfreude sich erst entwickeln). Doch sind dies nur vorübergehende Maßnahmen, die in Einzelfällen Berechtigung haben. Jedenfalls kann die Konkordanz zwischen Prozess und Ziel nicht dauerhaft aufs Spiel gesetzt werden. So werden Bemühungen, sozial verantwortliches und kooperatives Verhalten unter den Mitgliedern einer Organisation zu etablieren, sehr schwierig, wenn nicht unmöglich sein, wenn diese in einer so starken Konkurrenz stehen, dass der Andere nicht Partner, sondern Gegner ist.

Die Modellfunktion von Schule hebt auch Hartmut von Hentig hervor (der allerdings in seinen Arbeiten das Thema Schulleitung konsequent ausgespart hat). Er plädiert für Schule als Modell "einer politischen, sich selbst regierenden Lebens- und Lerngemeinschaft, oder für die Ablösung von Belehrung durch Beteiligung... für eine Erziehung, die den Menschen inmitten zunehmender Systemzwänge zur Selbstbestimmung befähigt". Im Anschluss an John Dewey, der Schule als *"embryonic society"* sehen wollte, geht Hartmut von Hentig von Schule als Polis aus, also als sozialem Erfahrungsraum, in dem gemeinsam gelernt wird und wo die Ziele von Schule in der Aktion deutlich werden (vgl. v. Hentig 1996). Dabei soll Lernen als individuelle Aufgabe jedes einzelnen Schülers gelten, dem die Schule durch Gegenstände und Gelegenheiten die Möglich-

keit gibt, zu lernen, und dadurch soll eine immer größere Unabhängigkeit von Belehrungen, Lehren, Lehrplänen eintreten, so dass Entscheidungen über den Gegenstand und die Verfahren der Aneignung selber getroffen werden können unter dem Motto: "Ich lerne".

Was bedeutet dies für die Arbeit von pädagogischem Führungspersonal? Das bedeutet einmal, dass es sich selbst an den vier Grundprämissen schulischer Erziehung orientiert. Dass im Umgang mit Schülern, Lehrkräften und Eltern Mündigkeit unterstellt oder entwickelt wird, dass Anerkennung, und zwar Anerkennung von sich selbst und von anderen, praktiziert wird, dass Selbsttätigkeit möglich und erwünscht ist und dass Kooperation ein Handlungs- und Zielprinzip ist.

Besonders der Aspekt der Anerkennung ist hervorzuheben. Denn Anerkennung ist nicht nur eine Qualität des Umgangs mit dem Anderen, sondern auch der Respektierung und Wertschätzung von dessen Person. Dazu kommt, und das ist entscheidend wichtig, die Anerkennung von sich selbst als Person in ihrer Eigenart und Einzigartigkeit. Insofern wären Unterwürfigkeit gegenüber Vorgesetzten wie auch deren Hochmut gegenüber Untergebenen nicht nur Zeichen menschlicher Schwäche, sondern organisationspädagogisches Fehlverhalten. Würden wir nämlich nur den Anderen anerkennen, aber nicht uns selbst, so würden wir eine sklavenhafte Haltung annehmen, würden wir hingegen nur uns selbst anerkennen, aber niemand anderen, so würde dies – wenn sich das Prinzip in dieser Form ausbreiten würde – zu moralischem Chaos führen (vgl. Honneth 1992).

Zum Aspekt der Anerkennung kommen nicht nur die Einhaltung von Höflichkeitsregeln und der Ausdruck von Wertschätzung auf der einen, sondern auch gesundes Selbstbewusstsein und Entscheidungsfreudigkeit auf der anderen Seite. Insofern ist *Anerkennung eine fundamentale normative Prämisse schulischer Erziehung*. Zudem ist sie allerdings auch bedeutsam für den Erfolg der Arbeit, denn wie wir aus einschlägigen Untersuchungen wissen, engagieren sich Menschen, Kinder wie Erwachsene, stärker, wenn sie das Gefühl haben, dass ihre Person und ihre Leistung anerkannt werden, als wenn dies nicht der Fall ist (vgl. Perrez u.a. 1986). Ähnlich meint es auch das zentrale Prinzip der Wertschätzung bei Rogers (vgl. Rogers 1978).

Nicht gemeint ist "unechte" Anerkennung als abgedroschenes Führungsmittel ("Da waren wir aber tüchtig!"), das eher noch die Hierarchie betont (vgl. Vogel-sang 1979) und geradezu im Gegensatz zu unserer Vorstellung von Anerkennung steht.

Folglich ist das Prinzip der Anerkennung nicht nur eine normative Prämisse schulischer Erziehung, sondern auch eine durchaus pragmatische, die erfolgreich ist und deren Fehlen gravierende Folgen hat. Dazu kommt ein standespolitisches Argument: Wenn sich Fachleute der Schule nicht gegenseitig anerkennen, wie können sie dann erwarten, dass andere sie anerkennen, wie Eltern, Journalisten, Schriftsteller, Politiker etc. (zum zentralen Prinzip der Anerkennung ausführlich S.30 ff).

Eine wichtige Rolle spielt auch das Prinzip der Kooperation. Gerade in diesem zielgerichteten, interaktiven Miteinander können die genannten Prinzipien in besonderer Weise entfaltet und entwickelt werden, und wie wir aus der Schulleitungsforschung wissen, sind Schulleiterinnen und Schulleiter, die kooperieren, erfolgreicher als solche, die nicht kooperieren (OECD 2001a) – also alleine Entscheidungen treffen, sich in ihr Schulleiterzimmer zurückziehen, möglichst nur schriftlich mit dem Kollegium verkehren – auch das gibt es – wie wir aus eigenen Untersuchungen kennen.

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

Die eigene Anerkennung muss neben der Anerkennung des Anderen erhalten bleiben und zu einer fruchtbaren Balance zwischen Selbstbestimmung und Gemeinschaftsorientierung führen, Kooperation und Individualismus müssen im Einklang stehen.

1.5 Perspektivenwechsel der Verwaltungsaufgaben

Notwendig sind neue Überlegungen zur Verwaltung. Die traditionelle Vorstellung von Verwaltung mit den "hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamten­tums" und einer universalistischen Auffassung von Verwaltung ist nicht mehr opportun (vgl. Bull-Kommission 2003). Dies ist gerade im Bereich des Schulwesens deutlich im Hinblick auf die speziellen Systemeigenschaften von Schule (komplexe Hierarchie der Schule vs. lineare Hierarchie der Allgemeinverwaltung, vgl. Rosenbusch 1999). Angemessen sind *zielorientierte Denkweisen*, also

solche, die die Spezifik oder einzelne Anwendungsgebiete primär berücksichtigen. Zielorientiertes Verstehen von Organisation heißt in unserem Zusammenhang nichts anderes, als dass die Zieltätigkeit von Schule, nämlich Erziehung und Unterricht, den Ausgangspunkt für weitere Überlegungen bildet, dass also überlegt wird, wie eine Organisation aussehen und gestaltet sein muss, um die Zieltätigkeit optimal zu ermöglichen, zu erleichtern, zu sichern. Organisation und Verwaltung stehen dann, soweit möglich, im Dienst der institutionalisierten Erziehung (zum Sonderfall Schulverwaltung im Vergleich zur Allgemeinverwaltung vgl. auch Fürstenau 1963).

Deshalb müssen die Ziele (schulischer) Erziehung am Anfang der Überlegungen stehen. Wenn diese Ziele unbekannt oder diffus wären, könnte jeder mit gleichem Recht die unterschiedlichsten Formen, Strategien, Inhalte, Methoden, Organisationsstrukturen fordern und implementieren, ohne dass ein argumentativer Widerspruch möglich ist. So wären reine Paukschulen ebenso legitim wie Indoktrination oder körperliche Züchtigung bei Fehlverhalten. Mit anderen Worten: Erst müssen die Ziele schulischer Erziehung klar herausgearbeitet sein, ehe irgendwelche Maßnahmen getroffen werden, die auf die Zieltätigkeit von Schule einwirken. Dies beginnt bei politischen Planungsvorhaben und setzt sich fort bis zur Lehrerbildung, zur Entfaltung der Schule als Lern- und Lebensgemeinschaft, zum individuellen Realisieren von Unterricht, ja bis zum Einzelgespräch der Lehrerin mit einem Schüler.

Freilich sind auch systemspezifische technische Notwendigkeiten zu beachten. So wird man bei Gehaltsberechnungen von Lehrkräften oder notwendigen Statistiken die Grundsätze des Beamtenrechts oder mathematischer Verfahren so anwenden, wie sie am schnellsten und genauesten zum Ziel führen. Doch sind Fragen wie Schularchitektur, spezielle Mittelzuweisungen, Stundenpläne und Curricula zweifelsohne pädagogisch relevant. Entscheidend ist, dass schulisches Management die Schulwirklichkeit nach organisationspädagogischen Vorgaben ausrichtet, d.h. ganz grob: Nützt oder schadet die jeweilige organisatorische Maßnahme dem unterrichtlichen und erzieherischen Handeln? Mit anderen Worten: Notwendig sind die Zielorientierung der gesamten Organisation und die Vermeidung systemfremder Abläufe und dysfunktionaler Strukturen.

Die traditionelle Pädagogik – insbesondere auch die Reformpädagogik – hatte sich um diese Thematik nie explizit gekümmert. Sie sah Erziehung als personales Geschehen, das auf der Unmittelbarkeit des Erzieher-Zögling-Verhältnisses beruhte. Folglich galten häufig Misserfolge nicht als falscher Einsatz von Methoden, sondern als persönliches existenzielles Scheitern.

1.6 Organisationale Voraussetzungen

Die Verwirklichung der pädagogischen Postulate bedarf einer angemessenen schulischen Aufbauorganisation. Erforderlich ist, dass die vorgegebenen strukturellen Bedingungen von Schule die Chancen für Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und Kooperation nicht nur erleichtern, sondern befördern. Das bedeutet eine flache Hierarchie des Schulsystems, keine vielfach gestufte, sondern eher – je nach regionalen Bedingungen – eine ein- oder zweistufige. Erfahrungsgemäß wird Schulverwaltung umso bürokratischer, je mehr Entscheidungsebenen vorliegen und je weiter die obersten Entscheidungsebenen dadurch von der Schul- bzw. Unterrichtsebene, also der Zieltätigkeit, entfernt sind.

Diese Forderung dürfte plausibel sein. Hierarchische Ebenen zwischen dem Ort der Zieltätigkeit und der höchsten Entscheidungsebene – in unserem Fall zwischen dem Unterricht in der Klasse und dem zuständigen Ministerium – wirken zwangsläufig generalisierend und filternd. Und je öfter generalisiert und gefiltert wird, desto pauschaler und damit ungenauer werden die Informationen, desto häufiger werden sie geschönt (wer will schon dauernd durch schlechte Botschaften auffallen) und umso länger dauert der Informationsfluss von unten nach oben und umgekehrt. Dies bedeutet neben Informationsverlusten und –verzerrungen auch eine Quelle für Störungen, Missverständnisse und falsche Entscheidungen.

Der möglichst reibungslose, zeitökonomische Ablauf im Bereich des Schulmanagements (also der Handhabung technischer Aspekte der Ablauforganisation innerhalb der Schule) ist ebenfalls ein Kennzeichen erfolgreicher pädagogischer Führung, da häufig durch umständliche, überflüssige Verfahren Zeit für die eigentliche pädagogische Arbeit verloren geht. Doch sollten auch diese im größeren pädagogischen Gesamtzusammenhang gesehen werden. Neben Schwerfälligkeit entsteht außerdem die Gefahr von Zielverschiebungen (Merton 1968), also eher Behinderung als rasche und flexible Unterstützung.

Durch eine *flache Hierarchie* können viele linear bürokratische Entscheidungsabläufe (nur von oben nach unten) durch kreisförmige ersetzt werden, indem über Hierarchieebenen hinweg in einem kontinuierlichen Informations-, Implementations- und Evaluationszusammenhang gemeinsam nach spezifischen Lösungen für einzelne Schulen gesucht wird. Dadurch könnten Erfahrungen an der Basis unmittelbar in Entscheidungen oberer Behörden einfließen. Unbeschadet der Verantwortung des Staates für Gerechtigkeit, Qualität und Kontinuität (im Wandel) hätten Schulen die Möglichkeiten zu individueller Profilbildung, pädagogischen Innovationen und rascher Anpassung an generelle und regionale gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen (vgl. auch Vierlinger 1993).

Daneben ist eine Veränderung und Einschränkung von Vorgaben erforderlich, also mehr Fortbildung, Beratung und fachlicher Austausch statt unnötiger Vorschriften, Beurteilungen, Kontrollen etc. Folglich wären folgende Punkte zu beachten:

- Eine Vereinfachung und Liberalisierung der Ablauforganisationen (formellen Regelungen etc.) zugunsten größerer Freiräume ist anzustreben.
- Qualitätskontrollen können neben internen Schulevaluationen externe Evaluationen (z.B. durch Schulaufsicht oder andere externe staatliche oder halbstaatliche Evaluationsinstanzen) von Schulen sein, die die Selbstverantwortung stärken, die einerseits den fachlichen Standort deutlich machen und andererseits Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten, Erleichterungen etc. bringen.
- Neben Kooperationen zwischen Lehrkräften, Schulleitung und Schulaufsicht wären auch Kooperationen zwischen einzelnen Schulen ins Auge zu fassen, die dem Leistungsvergleich dienen sowie die Anregungen und Erfahrungen von Schule zu Schule vermitteln. Hierbei könnten wiederum auch Schulaufsichtsbeamte eine wichtige Rolle spielen.
- Bei der Schulorganisation wäre darauf zu achten, dass a) klare Regelungen und Verantwortlichkeiten erkennbar sind², b) demokratische Prinzipien beachtet werden und c) Transparenz herrscht. Das heißt nicht, dass möglichst viele Gremien gegründet werden und zahllose Sitzungen stattfinden sollen. Ökonomischer Umgang mit der Zeit der Lehrkräfte und des Führungspersonals ist ein entscheidend wichtiger Aspekt.

Die Gefahr von fehlenden Regelungen und dadurch notwendigerweise ständig neuen zeit- und nervenfressenden Aushandlungsprozessen in Organisationen schildert J. Kühl in seinem Buch "Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien" (1995). Das bedeutet als Konsequenz, dass gemeinsam klare Regelungen gefunden werden müssen. Die Einrichtung von Steuergruppen (bestehend aus gewählten Vertretern der Lehrerschaft einer Schule, drei bis sechs Personen, die wichtige Entscheidungen der Lehrerkonferenz vorbereiten und weniger wichtige gemeinsam mit der Schulleitung treffen, darüber aber die Lehrkräfte sofort informieren) erweist sich nach den Erfahrungen in Nord-Rhein-Westfalen (vgl. Böhrs u.a. 1998) als vorteilhaft. Zusätzliche außerunterrichtliche Aufgaben könnten entweder materiell oder immateriell honoriert werden, wobei materielle Anreize im Raum der Schule meist mehr versprechen als sie halten und oft zu Missgunst sowie Demotivation bei übergangenen Personen führen können (vgl. Bellenberg/Böttcher 2002). Mindestvoraussetzung sind klare nachvollziehbare Kriterien, die im Konsens gewonnen

² Damit wird das "weite" Schulrecht (Schulrecht ist Rahmenrecht) durch die Regeln des Schulmanagements ausgefüllt (vgl. Vogelsang/Kurz 1975).

worden sind (vgl. auch Frey 2003, der feststellt, dass bei Universitätsprofessoren die intrinsische Motivation weitaus ergiebiger ist als der Effekt materieller Zuwendungen).

Durch die vorgeschlagenen Organisationsveränderungen wäre die Schule gemäß des Slogans *"Schule muss ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht"* ein anschaulicher und modellhafter sozialer Erfahrungsraum für alle Beteiligten, in dem pädagogische Zielvorstellungen verwirklicht werden könnten zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen.

Freilich wäre eine Schule durch weitgehende Gestaltungsfreiheit, Selbstverantwortung, Kollegialität und Unabhängigkeit nicht bereits ein Garant für den Erfolg. Dieser wird erst dann eintreten, wenn sich Lehrerschaft, Schulleitung und Schulaufsicht wie auch die Eltern und Schüler mit diesen Gedanken anfreunden und sie verinnerlichen. *Notwendig wäre in diesem Zusammenhang eine Neuorientierung der Lehrerbildung, die Studierende nicht nur für Unterricht in der Klasse, sondern auch für Arbeit in einer Organisation ausbildet.*

Unabweisbar ist jedoch auch die Forderung, dass pädagogisches Führungspersonal sorgfältig ausgewählt, langfristig auf die anstehenden Aufgaben gründlich vorbereitet wird und eine qualifizierte Ausbildung erfährt, um den anspruchsvolleren Anforderungen gerecht zu werden. Zielführend sollten dabei die herausgearbeiteten Orientierungen sein, die hier zusammengefasst sind.

1.7 Die sechs Grundsätze der Organisationspädagogik

Wir können nun folgende Grundsätze für Organisationspädagogik formulieren:

1. Pädagogische Überlegungen haben ein Primat über Prämissen der Verwaltung und Administration, wo immer möglich.
2. Dadurch sind die Ziele schulischer Erziehung Richtwerte für pädagogisches und administratives Handeln im System der Schule (Schule als ein Modell dafür, wozu sie erzieht).
3. Die Qualität der Zieltätigkeit von Schule, nämlich Erziehung und Unterricht, steht im Zentrum der Überlegungen, als Ausgangspunkt, wo immer möglich auch als Qualitätskriterium (als das Ausmaß der pädagogischen Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler).
4. Eine zielorientierte Auffassung von Verwaltung und Organisation tritt an die Stelle einer universalistischen. Die Verwaltung ist unter der pädagogischen Überlegung zu diskutieren, inwieweit sie die Zieltätigkeit von Schule fördert oder behindert.

5. Das Prinzip der Anerkennung in der doppelpoligen Bedeutung der Anerkennung des Anderen und Anerkennung der eigenen Person ist die herausgehobene normative Prämisse der Organisationspädagogik.
6. Die theoretische Grundlegung liegt in der Personalen Systemtheorie nach Bateson (in der Fassung von König/Volmer 1996, 2005).

1.8 Parallelen in der modernen Wirtschaft

Man stößt bei der Untersuchung von Organisations- und Führungsstrukturen der modernen Industrie auf interessante Parallelen. Auch dort wurden traditionelle Vorstellungen abgelöst durch solche der Organisationsentwicklung, die immer schon auch auf Humanisierung ausgerichtet war, aber insbesondere im Zwang stand, höhere Effizienz zu entwickeln. Mitarbeiter/-innen werden nicht mehr als ausführende Organe gesehen, es wird auf Selbstständigkeit und Kooperation gesetzt. Straffung von Hierarchien bedeutet Verlagerung von Verantwortung auf Mitarbeiter/-innen, damit aber auch Stärkung der Eigenverantwortlichkeit.

Eine Organisationskultur, die soziale Akzeptanz ermöglicht und Identifikation mit Organisation und Aufgabe fördert, gilt als elementare Voraussetzung für den Erfolg moderner Betriebe (vgl. König/Volmer 1996). Nun ist es sicherlich nicht legitim, Wirtschaftsunternehmen mit Schulen gleichzusetzen. Zwar sind in der modernen Industrie die geschilderten pädagogischen Ansätze als hilfreich und effektiv erkannt, doch werden sie nicht eingesetzt, um bei den Mitarbeitern/-innen vorgegebene Bildungsziele zu erreichen, sondern um möglichst hohen Umsatz und Gewinne zu erwirtschaften. Interessant ist nur, dass man sich dabei dieser pädagogischen Maximen in einem erstaunlichen Ausmaß bedient.

Um es noch einmal präzise zu sagen: Die in der Schule angestrebten Bildungsziele sind dort Endziele, sie haben in der modernen Industrie dagegen einen instrumentellen Wert, um Wirtschaftlichkeit, Zufriedenheit und Gewinn zu erreichen. Wie man miteinander umgeht, welche Ziele man gemeinsam verfolgt, wie sich Beziehungen zwischen den Beteiligten entwickeln, sind grundlegende Elemente für den Erfolg von Organisationen, meist wichtiger als Vorschriften und Gesetze (vgl. die Organisationsforschungen von Senge 1990, Maeck 1999, König/Volmer 1996). Die Bedeutung für die Schule zeigt die internationale Schulforschung (vgl. Huber 1999a).

2. Anerkennung als normative Prämisse organisationspädagogischen Handelns

2.1 Der Begriff Anerkennung

Während die Bildungsziele der Mündigkeit, der Selbsttätigkeit und Kooperation breit diskutiert wurden, spielt der Begriff der Anerkennung in der pädagogischen Diskussion, von wenigen Ausnahmen abgesehen, kaum eine Rolle. Ähnlich ist es in der Psychologie und in der Soziologie. Auch dort finden wir nur wenige Arbeiten, die auf diesem Begriff aufbauen oder ihn in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rücken. Dabei ist Anerkennung ein zentrales implizites Konzept jeder pädagogischen Bemühung und jedes interpersonalen Verhältnisses von Individuen, Gruppen und Gemeinschaften in aufgeklärten Gesellschaften.

Anerkennung mit dem doppelpoligen Verständnis der Anerkennung des Anderen und der Anerkennung der eigenen Person umschließt den Wesenskern pädagogischer Arbeit. Indem ich den Anderen in seiner Person und Einzigartigkeit anerkenne, verwirkliche ich die humanen Gebote der Toleranz, der verfassungsmäßig garantierten Unverletzlichkeit der Würde des Menschen, der Verantwortung für ein geregeltes gesellschaftliches Zusammenleben und eine Voraussetzung für Kooperation. Indem ich mich als Person selbst anerkenne, bejahe ich meine Menschenwürde, den sozialen Wert meiner Persönlichkeit und komme dadurch zu einer positiven Selbstbeziehung in Form von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl als Voraussetzung für das Führen eines eigenständigen, selbstbestimmten Lebens.

Die beiden Aspekte der Anerkennung des Anderen und der Anerkennung der eigenen Person müssen stets gleichermaßen wirksam sein, denn würden wir diese Balance einseitig interpretieren, also nur den Anderen anerkennen, aber nicht die eigene Person oder nur uns selbst und nicht den Anderen, so würde es sich um Unterwürfigkeit im ersten oder Überheblichkeit im zweiten Fall handeln. Beides sind ethisch nicht akzeptable Verhaltensweisen.

Der Begriff der Anerkennung hat eine lange Geschichte. Er wurde bereits in der Antike aufgegriffen. Man war damals der Auffassung, dass das gute Leben zumindest teilweise mit der (Hoch-)Achtung durch die Mitglieder in der Polis im Zusammenhang stünde. Später haben sich insbesondere in der praktischen Philosophie Fichte und Hegel mit der Thematik auseinander gesetzt. Beide gehen von zwei Annahmen aus:

- Selbstbewusstsein bedeutet Unabhängigkeit des Ich von jedem Nicht-Ich und zwar als tätige Negation jeden Andersseins.

- Jedes Selbstbewusstsein kann sich andererseits nur in einem von ihm unterschiedenen, d.h. im anderen Selbst erfassen.

Präzisiert hat diesen Gedanken der frühe Hegel in seiner Jenaer Realphilosophie, indem er feststellt, dass Anerkennung sich nicht im ausschließenden Negieren des Anderen, sondern in der Einsicht, eine gemeinsame Identität mit ihm zu haben, nämlich ein freies Subjekt zu sein, ausdrückt. Er geht von der These aus, dass die Bildung des praktischen Ich an die Voraussetzung der wechselseitigen Anerkennung zwischen Subjekten gebunden ist. Er sieht im "Kampf um Anerkennung" ein zentrales Motiv menschlichen Verhaltens. Hegel sieht drei Formen der Anerkennung:

1. Liebe oder Fürsorge als eine persönliche positive Beziehung – die Wünsche und Begehren für eine andere Person seien dabei einmalig, was den Charakter von unhinterfragbarer Sorge habe,
2. das Recht, das dem Individuum die gleiche moralische Verantwortung zuweise und durch universale Gleichbehandlung charakterisiert ist (was Kant "moralische Achtung" nannte) und
3. Solidarität oder Loyalität: Das Individuum wird als eine Person anerkannt, deren Fähigkeiten einen konstituierenden Wert für die Gemeinschaft haben (vgl. Routledge 1998).

Aufgegriffen wurden die Thesen des jungen Hegel durch den Philosophen Axel Honneth (1992), der versuchte, diesen Ansatz – empirisch abgestützt durch die Arbeiten des Pragmatikers G.H. Mead – zu einer normgestützten Gesellschaftstheorie weiter zu entwickeln. Auch er spricht in seinem gleichnamigen Werk vom "Kampf um Anerkennung" als einer der wichtigsten Triebfedern menschlichen Verhaltens.

Er präzisiert die drei Anerkennungsweisen im Sinne Hegels noch genauer als *emotionale Zuwendung*, die in Primärbeziehungen die Bedürfnis- und Affektnatur von Menschen berührt und im positiven Falle zu Selbstvertrauen führt, die *kognitive Achtung*, die sich in den Rechtsverhältnissen spiegelt und zu Selbstachtung überleitet, und *soziale Wertschätzung*, die einer Wertegemeinschaft (Solidarität) entspricht, für die Selbstschätzung (oder das Selbstwertgefühl) verantwortlich ist und die "Ehre oder Würde des Menschen" tangiert.

Honneth kommt auch auf die Folgen der Verweigerung von Anerkennung zu sprechen. Er legt die Auffassung nahe, "dass sich Motive für sozialen Widerstand und Aufruhr im Rahmen von moralischen Erfahrungen bilden, die aus der Verletzung von tiefsitzenden Anerkennungserwartungen hervorgehen", und fährt fort: "Verletzungen können die Identität der ganzen Person zum Einsturz bringen." (a.a.O. S. 261f)

Wie sich die Verweigerung von Anerkennung im Kindesalter auf das Erwachsenenalter auswirkt, beschreibt schon 1929 der Individualpsychologe Alfred Adler. Durch die Entstehung eines "abnormen Minderwertigkeitsgefühls" sind nach seiner Auffassung im Erwachsenenalter Argwohn und Schwierigkeit bei notwendiger Kooperation zu erwarten (vgl. Ansbacher/Ansbacher 1972).

2.2 Der Kampf um Anerkennung im Alltag

Auch im Alltag lässt sich das Prinzip des Kampfes um Anerkennung problemlos erkennen. Das Ringen um persönliche Akzeptanz, gesellschaftliches Ansehen, Beifall und Zustimmung, die Anstrengungen, um auch äußerlich Gefallen zu finden, das Bemühen um soziale Integration lassen sich leicht auf ein Bedürfnis nach Anerkennung zurückführen.

Im Kaiserreich war es das Streben nach einer, wenn auch noch so einfachen Nobilitierung beim aufstrebenden Bürgertum, heute das nach akademischen Titeln, die oft für teures Geld gekauft werden. Die Blüte der Schönheitsindustrie, die Bedeutung von Orden und Auszeichnungen aller Art, die Mitgliedschaft in exklusiven Clubs sind weitere Indikatoren.

Durch die Zurschaustellung von Reichtum, Einfluss, Attraktivität auf der einen Seite und das Verbergen von Eigenschaften oder Umständen, die wenig Anerkennung bringen, auf der anderen Seite wird dieses Bemühen deutlich. Warum stehen die deutschen Premium-Auto-Marken so gut im Geschäft, obwohl andere nationale wie ausländische Konkurrenten mindestens ebenso gute, vielleicht sogar bessere und preiswertere Modelle anbieten? Weil sich viele Kunden durch den Kauf einer Premium-Marke einen höheren Grad der Anerkennung erhoffen.

Ähnlich ist es sogar im subhumanen Bereich, wo männliche paarungswillige Exemplare um Anerkennung werben. Spechtmännchen z.B. wollen durch heftiges Hämmern an Bäumen auf ihre männliche Potenz aufmerksam machen. Dies führte in einem konkreten Fall so weit, dass in der Nachbarschaft ein Exemplar wie besessen auf das Blech einer Straßenlampe trommelte und so mit seiner Lautstärke alle Konkurrenten übertraf.

2.3 Praxis der Anerkennung

In der Pädagogik ist Dietrich Benner (1987) einer der wenigen Autoren, die Anerkennung als eine Zielvorstellung darstellen. Im Gegensatz zu den allgemeinen, vor allem gesellschaftspolitischen Kontexten Honneths und den allgemein-

philosophischen Hegels bezieht er Anerkennung auf Unterricht. Benner sieht in "einer zweckfreien gegenseitigen Anerkennung der Individuen als Selbstzweck und Person die neuzeitliche Idee, die die vorgegebene Ordnung hierarchisch geordneter Zwecke und Güter über den Wert des einzelnen ablöst und eine zentrale Maßgabe des erziehenden Unterrichts darstellt" (a.a.O. S. 224 ff). Dadurch liefert er eine noch lange nicht völlig eingelöste politisch-pädagogische Grundlage für die Ausrichtung pädagogischen Handelns. Diese wissenschaftliche Enthaltsamkeit erstaunt, wenn man sich mit diesem vielschichtigen Begriff und der Tatsache von vorhandener oder nicht vorhandener Anerkennung genauer auseinandersetzt.

Sicherlich ist Anerkennung – oder der Kampf um Anerkennung – einer der stärksten Antriebe menschlichen (vielleicht auch subhumanen) Verhaltens. Dies lässt sich auf allen drei Ebenen der Anerkennungsweisen nach Honneth ermitteln. So lassen Störungen der emotionalen Zuwendung oder das Scheitern von Primärbeziehungen z.B. bei der Trennung von einem Liebespartner oft heftige Störungen entstehen – sie führen in Einzelfällen zu psychopathologischen Handlungen, ja bis zum Mord an der Person, die die emotionale Anerkennung verweigert. Auch die Verletzung der kognitiven Achtung, die sich im Entzug von Rechtsansprüchen, also in Rechtlosigkeit, widerspiegelt, kann zu gesellschaftlichen Eruptionen führen. Dies zeigt sich deutlich beispielsweise bei der Auflehnung der Kolonialvölker gegen ihre Unterdrücker, die ihren Anerkennungserwartungen nicht entsprochen, sie ihrer angestammten Kultur beraubt und ihnen Selbstständigkeit verwehrt hatten. Der Verlust der sozialen Wertschätzung in einer Wertegemeinschaft zwischen Personen, zwischen gesellschaftlichen Gruppen und zwischen Staaten, also beispielsweise eine Demütigung anderer Staaten und Völker, kann zu gravierenden Störungen führen.

Aufstände und staatliche Auseinandersetzungen sind auch nach Honneth häufig weniger auf Unterschiede zwischen Reich und Arm oder zwischen verschiedenen politischen Konzepten zurückzuführen, sondern eher auf das Gefühl von Nichtanerkennung, Enttäuschung und Demütigung oder Entehrung. Nicht ohne Grund ist einer der Haupttrümpfe von Demagogen, Zuhörern die enttäuschten Anerkennungserwartungen deutlich zu machen oder sie erst zu erzeugen.

Anerkennung des Anderen bedeutet nicht, mit diesem immer einer Meinung zu sein. Es bedeutet jedoch, trotz aller eventueller Meinungsunterschiede, auf Verletzungen seines Selbstverständnisses als Person zu verzichten, ihn nicht als Person abzuwerten oder zu demütigen, z.B. körperliche Defizite (Gewicht, Krankheiten) oder Schicksalsschläge ins Feld zu führen. Das heißt, dass auch in heftigen fachlichen Auseinandersetzungen und beim Austragen von persönlichen Konflikten die fundamentale Grundtatsache der Anerkennung Bestand haben sollte.

Was passiert, wenn jemand dem Anderen Anerkennung verweigert? Der größte Fehler wäre, auch demjenigen wiederum die Anerkennung zu verweigern, ihn herablassend, also ohne Würde und Wert, zu behandeln, abwertende und beleidigende Anmerkungen zu machen, ihn eventuell (vor allem in der Öffentlichkeit) der Lächerlichkeit preiszugeben. Dies verstieße nicht nur gegen die eigenen normativen Maßgaben, sondern wäre auch ungeschickt, da es bei jemandem, der ohnehin andere nicht anerkennt, den Rest an Zurückhaltung auflösen und zu unberechenbarem Verhalten führen würde.

Handelt es sich z.B. in der Schule um schwer asoziale Jugendliche, so kämen dazu nicht nur eskalierende, sondern auch modellhaft wirkende Folgen. Die Schlussfolgerung lautet folglich: Ziel muss sein, nicht Gleiches mit Gleichem zu beantworten, sondern unter Beachtung des Prinzips der Anerkennung mit professionellen Mitteln der Konfliktlösung, der Gesprächsführung, ruhig und fest zu reagieren. Im Misserfolgsfall müssen externe Streitschlichter, Schulpsychologen, evtl. das Jugendamt (wie in Kap. II 9 dargestellt) zum Einsatz gebracht werden.

Die geschilderte Situation zeigt die opportune Vorgehensweise, nachdem sozusagen "das Kind in den Brunnen gefallen" ist. In jedem Falle sind jedoch präventive Maßnahmen Mittel der Wahl. Die Praktizierung der gegenseitigen Anerkennung als konsensuale Norm in einer Klasse bzw. Schule führt dazu, dass derartige Zuspitzungen keine Grundlage haben. Denn Jugendliche, die gegen die Norm verstoßen, stellen sich dadurch nicht nur in einen Gegensatz zur Lehrkraft, sondern meist auch zur ganzen Klasse, deren Reaktion oft noch tiefgreifender ist als die der Lehrkraft. Im Idealfall sind die Normen der Selbst- und Fremdanerkennung in der gesamten Schule verbreitet und akzeptiert im Sinne eines entscheidenden Teiles der Schulkultur. Dann sind derartige Ausbrüche noch weniger wahrscheinlich.

Eine besondere und entscheidende Kategorie der Typik einer bestimmten Schule ist die Qualität des Umgangs miteinander, der größere oder geringere Grad gegenseitiger Anerkennung. Wie wird über Schülerinnen und Schüler gesprochen? Sind sie "schlechtes Schülermaterial" oder handelt es sich um ernstzunehmende junge Persönlichkeiten, mit denen man sich zu deren Vorteil auseinandersetzt? Im Umgang der Kollegen miteinander zeigt sich, ob es sich um geschätzte Partner handelt, mit denen man gemeinsam arbeiten, reden, kooperieren kann und will, oder ob sie Figuren sind, denen man lieber aus dem Weg geht (denn sie könnten ja etwas von einem verlangen oder gar Einsicht in die eigene Arbeit nehmen wollen). Ähnliches gilt für das Verhältnis Schulleitung – Lehrkräfte: Handelt es sich um eine einsichtige und faire Arbeitsteilung, gegenseitige Anerkennung in der jeweiligen Verantwortung, Vertrauen und Offenheit oder um ein eher unpersönliches, eher negatives Verhältnis, in dem man sich

gegenseitig misstraut, wo ein Chef durch einsame, nicht transparente Entscheidungen als unberechenbar gilt?

2.4 Selbst- und Fremdanerkennung

Zur Arbeitserleichterung ist nun sinnvoll, zwischen Selbst- und Fremdanerkennung zu unterscheiden, um die Zweipoligkeit des Anerkennungsbegriffes noch zusätzlich zu verdeutlichen.

Fremdanerkennung meint die Art der Einschätzung der eigenen Person durch andere in Form von Sympathie, Respekt, Wertschätzung, Beachtung bis Bewunderung oder Verehrung. Geringe oder völlig fehlende Fremdanerkennung wird deutlich durch wenig Beachtung, Übergehen, Geringschätzung bis zur Beleidigung, Abwertung, Demütigung.

Bereits nonverbal werden meist die unterschiedlichen Grade der Fremdanerkennung bei unmittelbarer Interaktion deutlich, z.B. durch interessierten Blickkontakt, freundliche Zuwendung, auf den Anderen Zugehen, Lächeln, aufmerksames Zuhören auf der einen Seite oder im negativen Sinn auf der anderen Seite, indem man den Anderen übersieht, sich abwendet, die Nase rümpft oder eine unbewegte Miene zeigt, um nur einige Anhaltspunkte zu nennen.

Selbstanerkennung meint den Grad der Einschätzung der eigenen Person. Sie spiegelt sich wider in Begriffen wie Selbstwertgefühl, Selbstachtung, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen, in Aspekten, die jeweils andere Nuancen der positiven Selbstbeziehung von Menschen umfassen und die in unmittelbarem Zusammenhang zueinander stehen. Auch Selbstanerkennung kann sich nonverbal im zwischenmenschlichen Umgang ausdrücken, z.B. durch aufrechte Haltung, feste Stimmführung, im Brennpunkt des Geschehens agierend, bzw. bei fehlender Selbstanerkennung durch hängende Schultern, abseits Stehen, leise Sprache, Blicken ausweichend etc.

Alle Varianten von Selbstanerkennung haben folgendes gemeinsam:

1. sie beinhalten eine positive Beziehung der Person zu sich selbst,
2. sie stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Einwirkung anderer Gesellschaftsmitglieder,
3. sie hängen untereinander mehr oder minder zusammen und
4. ihr Verlust kann einer existentiellen Katastrophe gleichkommen.

Zu 1.) Alle vier Formen der Selbstanerkennung beinhalten im Kern die Anerkennung der eigenen Person, wenn auch in verschiedenen Nuancen. In jedem

Fall geht es um die Wertschätzung von sich selbst als einer eigenständigen unverwechselbaren Persönlichkeit. Insofern handelt es sich in jedem Fall um positive Selbstbeziehungen.

Zu 2.) Alle Aspekte stehen im Zusammenhang der Wahrnehmung durch andere Mitglieder der Gemeinschaft, indem sie von deren Einschätzungen, Umgangsweisen, Deutungen der Person, den Formen des Umgangs als Mitglieder der Familie, im Freundeskreis, in Partnerschaften, in sozialen Zusammenhängen, als Mitglieder von Vereinigungen, Parteien, Kirchen, Berufsgruppen oder in rechtlicher Hinsicht als Bürger, für die Gesetze und Vorschriften "ohne Ansehen der Person" gleichermaßen gelten, beeinflusst werden. Es dürfte kaum Menschen geben, die "unerschütterlich" sind, d.h. ohne jegliche Reaktion auf Einflüsse der sozialen Umwelt.

Zu 3.) Erst wenn Menschen ein Mindestmaß an Selbstwertgefühl haben, also eine vor allem durch Anerkennung durch Andere bewirkte Selbsteinschätzung der Möglichkeit Leistungen zu vollbringen, die durch andere gewürdigt werden, kann Selbstvertrauen entstehen, indem eine gewisse Sicherheit zu Grunde liegt, eigenverantwortlich und erfolgreich agieren zu können. Und erst auf dieser Basis ist ein "gesundes" Selbstbewusstsein möglich, das weder unterentwickelt noch hypertroph ist. Und aus selbstbewusstem und selbstverantwortlichem Denken und Handeln kann die positive Einstellung zu sich selbst entstehen, die maßstabgeleitet ein Gradmesser für die eigenen Handlungsweisen darstellt (Selbstachtung).

Zu 4.) Sicher gibt es Beispiele, nach denen Menschen mit einem gering entwickelten Selbstwertgefühl trotzdem erfolgreich sein können und erst im Zuge der Erfolge eine positivere Selbstbeziehung zu sich gewinnen. Generell dürfte jedoch festzuhalten sein, dass Menschen ohne positive Beziehung zu sich selbst, also ohne Selbstwertgefühl, ohne Selbstbewusstsein, ohne Selbstvertrauen und Selbstachtung, nicht erfolgreich am gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben aktiv teilnehmen können. Sie sind mit sich selbst nicht im Reinen. Da sie sich selbst für wertlos und zu nichts nütze halten, können sie auch kaum einen Antrieb für zukunftsgerichtete Tätigkeiten entwickeln. Sie geraten statt in eine tätige Subjekt- in eine passive Objektorolle, d.h. in einen Status der Abhängigkeit und Unselbstständigkeit.

Es ist einsichtig, dass Selbst- und Fremdanerkennung in unmittelbarem Zusammenhang stehen. Versagte Fremdanerkennung führt in vielen Fällen zu geringerer Selbstanerkennung (Selbstwertgefühl). Ein Teufelskreis kann in Gang kommen, wenn durch geringe Fremdanerkennung das Selbstwertgefühl stark beschädigt wird und durch das darauf folgende verunsicherte Verhalten die Fremdanerkennung noch weiter absinkt.

2.5 Anerkennung im schulischen Kontext

In der Schule finden wir Beispiele für erfahrene oder versagte Anerkennung zuhauf. Darunter ist etwa der Schüler, der stört, weil er oft gleichzeitig Anerkennung bei den Klassenkameraden sucht und die Zuwendung der Lehrkraft, weil er sich zu wenig beachtet und anerkannt fühlt. Für Lehrkräfte gilt es hier im Sinne von "Schatzsuche", Anhaltspunkte zu finden, von denen aus die Selbstanerkennung und damit eine gewisse Motivation für konstruktive Arbeit entwickelt werden können. Dieses Verfahren wird häufig von Schulpsychologen angewendet.

Auch im Schulbetrieb selbst sind Fremd- und Selbstanerkennung entscheidende Motive für soziales, fachliches oder organisatorisches Verhalten und Verständnis. So wird eine Schulleiterin, ein Schulleiter mit unterentwickelter Selbstanerkennung bei den Mitgliedern des Kollegiums wenig Anerkennung finden, wenn sie/er Entscheidungen dauernd vor sich herschiebt, Lösungen verzögert, wankelmütig in den Vorstellungen und Entschlüssen ist, sich nicht standhaft gegen unsinnige Ansinnen von außen (Schulaufsicht, Stadtrat, Medien, Eltern etc.) stellt und dadurch eventuell noch unsicherer wird.

Wie nahezu alle Menschen haben auch die Mitglieder des Systems Schule das Bedürfnis nach Anerkennung, einmal als Person und zum anderen im Hinblick auf Leistung. Sei es der ABC-Schütze nach einem fließend gelesenen Satz, sei es der Hausmeister nach einer erfolgreichen Reparaturmaßnahme, sei es die Lehrkraft nach der Aufführung eines Theaterstückes mit der Klasse, sei es die Schulleitung nach einer zügigen und ergebnisorientierten Konferenzleitung.

Viele Lehrkräfte und Schulleitungen suchen Anerkennung ihrer Leistung und damit ihrer Person durch Veröffentlichung ihrer Arbeit. Beispiele sind Ausstellungen von Ergebnissen aus dem Kunstunterricht, dem Werken, die Veröffentlichung eines Albums mit Kurzgeschichten, der Bericht über ein Umweltprojekt oder einen gelungenen Themenabend, das Aufhängen von Fotos einer Exkursion, einer Skiwoche. Ein Schulsportfest, zu dem neben den Eltern auch politische Würdenträger oder Sportrepräsentanten eingeladen werden, findet in den lokalen Medien ausgiebige Würdigung oder Schulentwicklungsmaßnahmen werden der Öffentlichkeit vorgestellt. Derartige Maßnahmen, die Anerkennung für einzelne Schüler, Klassen, Lehrkräfte, die ganze Schule und das Schulleitungspersonal einbringen, sind ein probates Mittel, um durch die neu gewonnene Anerkennung – neben erstklassigem Unterricht – sowohl Vorteile nach innen (erhöhte Identifikation mit der Klasse/Schule) wie nach außen (offenes Ohr für Wünsche zur Ausstattung der Schule, Unterstützung) zu erreichen. Sicher ist auch hier darauf zu achten, dass die Veröffentlichung auf einer soliden Basis

steht, was die Arbeit selbst wie auch deren Präsentation betrifft. Sonst entsteht "Lärm um nichts" oder der Eindruck fehlender Professionalität.

Auch in der Wirtschaft ist man vom Wert des guten Rufs überzeugt. Nach dem Vorbild der USA wird auch jetzt in deutschen Unternehmen beachtet, dass die öffentliche Anerkennung nach innen und nach außen ein Wettbewerbsvorteil ist. "Der Preis eines Produkts wird zur Hälfte durch Reputation bestimmt", "Wertschöpfung durch Wertschätzung" sind Slogans ähnlich wie der Hinweis "Das Vertrauen eines Kunden zu gewinnen dauert Jahre, es zu verlieren Sekunden". Man geht davon aus, dass das Image eines Unternehmens ein wichtiger Werbefaktor ist, z.B. die Art, in der Mitarbeiter außerhalb des Betriebs über ihr Unternehmen in der Öffentlichkeit urteilen. Die beiden Aspekte des guten Rufs nach außen und die Einschätzung der Mitarbeiter, die sie nach innen und nach außen über den Betrieb kommunizieren, scheinen außerordentlich bedeutsam. So geht man auch in Deutschland dazu über, Reputations-Manager zu etablieren, die nur die eine Aufgabe haben, den Ruf des Unternehmens nach innen und nach außen zu pflegen und zu entwickeln.

Freilich sind Schulen als staatliche Einrichtungen nicht dem gleichen Konkurrenzdruck ausgesetzt wie die privaten Unternehmen. Aber es ist allgemein bekannt, dass die Reputation von Schulen in der Öffentlichkeit ihr eigenes Selbstverständnis und ihre Wirksamkeit berührt (vgl. Dilk 2003).

Die Aufgabe der Schulleitung ist es in diesem Zusammenhang, durch Anerkennung guter Arbeit wie durch Anerkennung einzelner Personen ein Klima der Zuversicht, des Optimismus, der gemeinsamen Anstrengung und der gemeinsamen Erfolge zu schaffen, so dass sich die Mitglieder des Kollegiums als geschätzte Persönlichkeiten und Fachleute fühlen, denen gute Leistungen zugetraut und attestiert werden.

2.6 Empirische Untersuchungen zum Aspekt der Anerkennung

Wie bedeutsam derartige Zusammenhänge sind, zeigte der amerikanische Sozialpsychologe Roy Baumeister in einem Vortrag auf dem 110. Kongress der American Psychological Association, Chicago, August 2002. In zahlreichen experimentellen Untersuchungen hatte er versucht herauszufinden, wie sich Zurückweisungen – also fehlende Fremdanerkennung – auf das Verhalten von Versuchspersonen (meistens Studierende) auswirken. In einem forschungsethischen Grenzfall wurde einem Teil der Versuchspersonen wahrheitswidrig mitgeteilt, dass sie aufgrund eines Persönlichkeitstests bzw. der Zurückweisung durch mögliche Kooperationspartner bei vorgegebenen Arbeiten ausgegrenzt wären.

Was war das Ergebnis? Bei den folgenden Untersuchungen waren diese Versuchspersonen weitaus aggressiver, sie wurden öfter beleidigend und ausfallend anderen gegenüber als die Kontrollgruppe. Beim Lösen von Mathematikaufgaben schummelten sie dreimal so häufig wie die Kontrollgruppe. Die Leistungen beim Lösen unterschiedlicher Aufgaben lagen bei allen Aufgabentypen deutlich unter dem Niveau der übrigen Teilnehmer, diese zeigten geringere Hilfsbereitschaft, wurden leichtsinniger und versagten Kooperationen mit anderen, die ihnen Vorteile gebracht hätten.

Baumeister kommt zu der Überzeugung, "dass Teil einer Gemeinschaft zu sein bedeutet, sich in vielerlei Hinsicht anstrengen zu müssen – wir müssen die Regeln dieser Gemeinschaft anerkennen und uns die Anerkennung durch soziales Verhalten und durch Leistung immer wieder neu verdienen". Nach Baumeister schwächt jede Ausgrenzung sofort unsere Entscheidungs- und (Selbst-) Kontrollfähigkeiten. Die Versuchspersonen hatten hinterher nicht in erster Linie von aufwühlenden Gefühlsreaktionen berichtet, sondern vielmehr von einer "*emotionalen Taubheit*". Ausgrenzung, das Vorenthalten sozialer Anerkennung führte in den Experimenten zu Herabsetzung der kognitiven Fähigkeiten, der Willens- und Denkkompetenz und zu unsozialem Verhalten (vgl. Ernst 2002).

Die Frage ist, ob die Versuchsergebnisse auf Schule anwendbar sind. Ist der schulische Alltag vergleichbar mit einer experimentellen Situation, d.h. einer Situation, die künstlich hergestellt wurde? Wie ist es mit der Langzeitwirkung? Können (angeblich) oder wirklich ausgegrenzte Personen wieder zu normalen sozialen Verhaltensweisen zurückfinden? Wodurch? Diese Fragen sind offen. Trotzdem sollten diese Ergebnisse nicht relativiert werden. Sie decken sich mit vielen Alltagserfahrungen. Welcher Lehrer kann nicht von Schülern berichten, die plötzlich Leistungsabfall und Verhaltensauffälligkeiten zeigten, nachdem sie in der Klasse ausgegrenzt worden waren, oder von "neuen" Schülern, die in ihrer Klasse nicht akzeptiert werden! Oft will sich der/die Neue Anerkennung verschaffen z.B. durch Aufschneiden und Angeberei, was bei den Mitschülern zu negativen Reaktionen führen und für die betroffenen Schüler ungünstige Auswirkungen auf ihr Selbstwertgefühl haben kann. Manche versuchen sich auch als Klassenclown oder als besonders eifrig Mitarbeitende oder sie ziehen sich zunächst einmal zurück, bis sie einen Freund oder eine Freundin in der Klasse finden. Andererseits lässt sich fast regelmäßig beobachten, dass Schüler oder Schülerinnen, die bisher eher im Hintergrund geblieben sind, plötzlich aufblühen, wenn die Leistungsspitze der Klasse fehlt (weil sie in eine weiterführende Schule übergewechselt ist). Jetzt sind sie die Spitze und können dadurch weitaus mehr Anerkennung erfahren als vorher, wodurch Motivation und Selbstvertrauen sich verstärken und bessere Leistungen möglich sind. Ein praktisches, erfolgreiches Beispiel für die Beachtung dieses Erziehungszieles liefert

die kanadische Schulleiterin Bonnie Carson-Knight in ihrem Beitrag "Erziehungsziel: Respekt" (2004).

In Schulen kann dies deutlich werden, wenn z.B. ein – wenig professioneller – Schulleiter eine intime Freundesclique um sich bildet, was meist dazu führt, dass der Rest des Kollegiums sich ausgegrenzt und nicht anerkannt fühlt. So können Brüche im Kollegium entstehen, Blockadehaltungen der ausgegrenzten Gruppe, die zu lang anhaltenden Auseinandersetzungen führen können (vgl. Dubs 1994).

Es wurde deutlich, dass Selbst- und Fremdanerkennung mächtige Triebfedern für menschliches Verhalten darstellen. Interessant ist, dass im gleichen Sinne auch in der Wirtschaft oder in der Jugendkultur diese Aspekte eine wichtige Rolle spielen. So wurde unter 23 Firmen durch die Europäische Kommission der beste Arbeitgeber ermittelt. Es war Microsoft Deutschland. Der Personaldirektor Albert Hakker führte diesen Erfolg auf geringe bürokratische und hierarchische Barrieren zurück und konstatierte vor allem: "Das Management muss den Beschäftigten mit Respekt begegnen. Das ist unsere Strategie." (Hakker 2003)

Zusammenfassend können wir festhalten: Die Wirkungen von Selbst- und Fremdanerkennung sind zu beachten; Anerkennung von Persönlichkeit und Leistung wirkt offensichtlich generell motivierend und aufbauend, Versagen von Anerkennung meist demotivierend und zurücksetzend. Insofern ist Anerkennung sowohl im normativen Sinn als Richtlinie für zwischenmenschliches Verhalten als auch im pragmatischen Zusammenhang als psychologische Motivation ein grundlegender organisationspädagogischer Begriff.

2.7 Anerkennung als Mittel der Motivation

Wie kann man Mitarbeitern, Kollegen, Schülern, Eltern zeigen, dass man sie respektiert, sie als Person und in ihrer Verantwortung schätzt und anerkennt?

Viele Vorgesetzte halten *Lob* für eine besonders günstige Form, positive Gefühle und dadurch eine höhere Motivation zu erreichen. Dies schematisch zu praktizieren ist jedoch nicht ohne Probleme. Darauf hat Reinhard K. Sprenger 1993 in seinem viel gelesenen Buch "Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse" hingewiesen. Zu häufiges oder manipulativ gebrauchtes Lob kann erstens – zumindest auf mittlere Sicht – als das entlarvt werden, was es ist, nämlich eine taktische Maßnahme, und dadurch eher Befürchtungen auslösen. Zweitens kann eine Abhängigkeit von Lob zur Angst führen, nicht gelobt zu werden, und

damit zu einer doppelten Frustration. Wenn jemand das Lob nicht erhält, verliert er sein Selbstwertgefühl, wenn er das falsche Lob erhält, seinen Selbstrespekt wegen der Abhängigkeit vom Urteil anderer.

Freilich ist Lob ein probates Mittel zur Verbesserung der Zusammenarbeit, zur Aufwertung einer Person – wenn es inhaltlich begründet ist und als echt wahrgenommen wird. Es darf nicht zu häufig angewendet und durch inflationären Gebrauch verschlissen werden. Für weitaus wichtiger hält Sprenger die Anerkennung der Person. Die Mitarbeiter wahrzunehmen sei hier das erste Gebot. Er zitiert Botho Strauß: "Du gehst dem nach, von dem du dich wahrgenommen fühlst. Dem du so ernst erschienen bist. Überall sonst die treulos schweifenden Blicke, die knisternden Fünkchen ungenauen Hinsehens. Jedoch wahrgenommen werden: als sanfte Erhöhung spürst du, was schon als unaufhaltsame Auszehrung, Entleerung, Ermattung deiner Person seinen Lauf genommen." (zit. in Sprenger 1993)

Freundliche Zuwendung, Interesse zeigen am Anderen – eigentlich Selbstverständlichkeiten im täglichen Umgang – gelten als wichtige Aspekte der Anerkennung. Sie werden vor allem auch nonverbal manifestiert. Der freundliche, aufmerksame Blick, die körperliche Zuwendung, ein aufmunterndes Zunicken, ein kurzes Zuwinken machen deutlich, dass der Andere auch als Person – unabhängig von seiner aktuellen Leistung – gesehen und geschätzt wird.

Den Anderen übersehen, nicht ernst nehmen, seine Vorschläge ignorieren, herablassend auf Anfragen reagieren sind Verhaltensweisen, die ihm mitteilen: Du bist uninteressant, wenig wichtig, eigentlich überflüssig – eine klare Abwertung. Wenn dies kontinuierlich geschieht, kann es fatale Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl des Betroffenen und seine Selbstachtung haben. Und: "Der höchste Preis, den ein Mensch zahlen kann, ist der Verlust seiner Selbstachtung." (Sprenger a.a.O.) Auch A. Honneth weist darauf hin, dass Demütigung, Abwertung, Verweigerung von rechtlicher und sozialer Anerkennung nicht nur im persönlichen Leben von Bedeutung sind, sondern oft sogar die Ursache von gesellschaftlichen Konflikten.

2.8 Fragen als Ausdruck der Anerkennung

Ein probates Mittel der Anerkennung sind Fragen. Ein unerschütterlich traditioneller Schulleiter würde niemals einer Lehrkraft fachliche Fragen vorlegen – es sei denn mit Kontrollabsicht. Er fürchtet, das erwecke den Anschein, der Vorgesetzte sei "dümmer" als der Untergebene und das könnte seine Autorität als Vorgesetzter beschädigen. Vorgesetzte müssten prinzipiell alles genauer und besser wissen qua Amt.

In einer Zeit zunehmender Komplexität und Vielfalt ist eine solche Einstellung nicht mehr opportun – auch nicht wegen eines neuen Verständnisses von Hierarchie und Kollegialität. Schule ist ein "lernendes Unternehmen" (Fullan 1999). Das bedeutet, alle sind Lernende, von der jüngsten Referendarin bis zur Schulleiterin, vom Seminarleiter bis zum Schulpsychologen und eben nicht nur die Schülerinnen und Schüler. Und weil Schule ein fast einmaliges, differenziertes fachliches Kompetenzzentrum ist mit Experten in vielen Bereichen, ist Lernen von Kolleginnen und Kollegen ohnehin nahe liegend – außer man weiß schon immer alles (besser) und will nie mehr hinzulernen.

Um voneinander zu lernen, ist der einfachste Weg, Fragen zu stellen (auch in der Klasse). Gemeint sind nicht die in der Pädagogik bekannten "Lehrerfragen", wo dem Fragenden das, was er fragt, bereits vorher mehr oder minder bekannt ist: Der Fragende weiß folglich über den Sachverhalt bereits genauer Bescheid als der Befragte. Es geht nicht um solche "Scheinfragen", sondern um echte Fragen, in denen der Fragende sein Wissen oder seine Kompetenz steigern oder ergänzen will. Der Fragende weiß also in dem zu erörternden Sachverhalt nach seiner Meinung weniger als der Befragte. Jede derartige echte Frage kann im Normalfall eine Form der Anerkennung darstellen.

Wenn ich als Lehrer einen Schüler bei einem Computerproblem um Rat frage, wird er normalerweise seine Rolle als jemand, dem größeres Wissen als dem Fragenden zugetraut wird, schätzen, denn dies bedeutet:

- Anerkennung seiner Person (ich könnte auch jemand anderen fragen),
- seines Wissens (er kennt die Software),
- seiner Methode (er kann sein Wissen in einer Form mitteilen, die mir hilft, dieses Wissen umzusetzen).

Sinnvolle Fragen zu stellen ist eine Anerkennung und Aufwertung des Anderen wie auch der eigenen Person, denn mit solchen Fragen zeige ich ebenfalls Fähigkeiten, nämlich kommunikativ kompetent, interessiert und aufgeschlossen zu sein. Parallelen gibt es auch in Klassen. Lehrkräfte können durch echte Fragen bei Spezialthemen Schülern ihre Anerkennung mitteilen, diese können fachlicher oder persönlicher Art sein.

2.9 Das Prinzip der Delegation als Zeichen der Anerkennung

Viele Schulleiterinnen und Schulleiter ersticken in Schulleitungsaufgaben: Budgetverwaltung, Einkäufe und Abrechnungen, Anträge und Statistiken, Stundenverteilung und Krankheitsregelungen, Zeugnisse und Konferenzen, Kontakte zu Eltern, Schulträgern, Politik, Verwaltungsaufgaben aller Art beschränken

ihre Zeitreserven für eigenen Unterricht und pädagogische Führungsaufgaben. Viele machen trotzdem am liebsten alles selbst, einmal aus der Überlegung heraus, dadurch die Sicherheit zu haben, dass alles korrekt und zeitgenau erledigt wird und man sich nicht auf andere verlassen muss, zum anderen, weil sie ihre Vertreter und ihr Kollegium nicht noch zusätzlich belasten wollen.

Beides ist falsch. Zwar gibt es in Einzelfällen erfolgreiche Schulen, in denen die Schulleitung "alles alleine" macht, allerdings transparent, kompetent und gerecht. Die internationale Schulforschung zeigte jedoch, dass in hochbewerteten Schulen ein System der Verantwortungsteilung, der Delegation von Aufgaben, vorherrschte (vgl. Huber 1999a, 2003, OECD 2001a).

Die Delegation von Aufgaben aus der Schulleitung an geeignete Kolleginnen und Kollegen kann eine Arbeiterleichterung sein und mehr pädagogisch zu gestaltenden Freiraum für Schulleiterinnen und Schulleiter bedeuten. Sie können sich mehr Zeit für "*managing by wandering around*" nehmen, Gespräche mit Lehrkräften führen, Lehrerfortbildungsmaßnahmen initiieren, junge oder unerfahrene Lehrkräfte coachen (vgl. Bartz/König/Söll 2002), also nichthierarchisch und fördernd unterstützen.³

Dieses Entlastungsargument ist jedoch nicht das organisationspädagogisch entscheidende. Wenn man weiß, dass Schule ein System ist, dessen Elemente aus Personen bestehen, die nach ihren subjektiven Deutungen handeln und damit das Gesamtsystem beeinflussen, ist es sinnvoll, möglichst viele Elemente (Personen) im Sinne der Systemziele zu überzeugen und zu gewinnen. Gewinnen kann man Personen, indem man mit ihnen Verantwortung – damit in einem gewissen Grad Macht – teilt. Durch das Verlagern von Verantwortung an bestimmte Personen in der Schule teilt man diesen implizit mit, dass man sie als kompetent, zuverlässig, kooperativ, persönlich geeignet einschätzt. Dies ist nichts anderes als eine wirksame Form der Anerkennung des Anderen und damit im organisationspädagogischen Sinn legitim – und zielführend. Bis auf wenige Ausnahmen dürfte dieser Mechanismus greifen und zu höherer Identifikation mit der Schule und meist zusätzlicher Motivation führen.

Freilich treten die genannten Abläufe und Einstellungsmodifikationen nicht in jedem Fall ein. Falls ein Schulleiter z.B. durch Dekret einzelne Funktionsübernahmen bestimmen will, kann er mit dem geschlossenen Widerstand des Kollegiums rechnen. Denn dann ist für die Lehrkräfte die Vorstellung klar, dass es sich der "Chef" auf ihre Kosten bequemer machen will. Hat es ein Schulleiter jedoch geschafft, überzeugend darzulegen, dass einzelne Spezialgebiete bei den

³ R. Dubs (1994) und A. Bartz (2004) haben Delegationsmodelle für sehr große Schulen mit Organigrammen und Funktionsdiagrammen etc. entwickelt.

Fachleuten des Kollegiums besser aufgehoben sind, wie z.B. das Anschaffungswesen, die Organisation von Schulfesten, die Pflege von Auslandsbeziehungen und Schüleraustausch, wird er eher Akzeptanz finden.

Wenn Schulleitungspersonal lieber alles selbst macht, können einzelne Bereiche nie den Stellenwert haben wie bei einer Person, die das gerne macht und bereits einschlägige Erfahrungen hat (z.B. zeitweise im Ausland unterrichtet hat, ein begeisterter Organisationsfachmann ist oder ein Praktikum in einem Industriebetrieb gemacht hat). Sind nun die Funktionsübernahmen geglückt, möglichst mit Beschluss des Kollegiums, sind weitere fünf Punkte zu beachten, die sich für das Gelingen als wichtig erweisen:

1. Die Arbeit der Funktionsträger muss transparent sein, d.h. das Kollegium muss jederzeit alle notwendigen Informationen erhalten, in erster Linie natürlich die Schulleitung, die ihrerseits mit gutem Vorbild vorangehen müsste.
2. Die Funktionsträger müssen selbsttätig und selbstverantwortlich handeln können. Es wäre z.B. kontraproduktiv, wenn durch die Schulleitung einer Kollegin, die für den Vertretungsplan verantwortlich ist, die vorgesehene Einsatzplanung zunichte gemacht und durch eine eigene ersetzt würde. Keine Rückdelegation!
3. Auch wäre eine angemessene Rechenschaftspflicht vorzusehen etwa durch kurze Berichte in den Konferenzen, Anschläge im Lehrerzimmer, eventuell in einer eigenen Schulzeitung, im Jahresbericht.
4. Wichtig ist eine gerechte Handhabung des Delegationsprinzips. All zu leicht ist man als Schulleiterin oder Schulleiter geneigt, bestimmten Lehrkräften, die kompetent, einsatzfreudig und loyal sind, immer neue Aufgaben zu übergeben. Die Gefahr der Überforderung und des Ausbrennens besonders engagierter Personen liegt auf der Hand. Das idealtypische Prinzip wäre, möglichst viele – in kleineren Schule alle – Lehrkräfte zu beteiligen, in größeren mehrere, im Wechsel der Personen.
5. Die Grenze der Delegation sind Personalangelegenheiten mit der entsprechenden Weisungsbefugnis.

Das Delegationsprinzip kann in Ausnahmen bis zu einer "erweiterten Schulleitung" führen, die gemeinsam Schulleitungsaufgaben übernimmt und Beschlüsse fasst. Notwendig ist jedoch immer – und das ist prinzipiell wichtig – eine klare, zurechenbare Verantwortlichkeit, eine regelmäßige Rechenschaftslegung und – last but not least – die verdiente Anerkennung, sei es verbal persönlich, amtlich bei einer dienstlichen Beurteilung, durch Prämien, Entlastung an anderer Stelle, wobei die materiellen Aspekte nicht die einzigen sein sollten.

Hilfreich ist auf jeden Fall die Erstellung eines Organisationsplans, auf dem die einzelnen Verantwortungen und Zuständigkeiten klar aufgeführt sind, und dessen Aushang (vgl. Dubs 1994).

2.10 Zuhören als Form der Anerkennung

Eine leicht lesbare Form der Anerkennung anderer ist Zuhören. Zwar ist es im Alltagsstress einer Schulleitungstätigkeit nicht zu jeder Zeit möglich, sich ruhig und geduldig hinzusetzen und endlose Ausführungen von einer sich zurückgesetzt und ungerecht behandelt fühlenden Lehrkraft anzuhören. Doch ist aufmerksames Zuhören nicht nur eine soziale und fachliche Anerkennung des Anderen ("Ich nehme mir Zeit für dich, du bist es mir wert." und "Ich halte deine Anliegen für so wichtig, dass ich mich darauf konzentriere."), sondern auch wichtig, um über persönliche, sachliche, mikropolitische Zusammenhänge des Systems Aufschluss zu erhalten.

Führungspersonal hat es wesentlich leichter, rechtzeitig und zielgenau Entscheidungen zu treffen und pädagogisch zu führen, wenn es einen hohen Informationsstand darüber hat, was sich in der eigenen Institution und außerhalb entwickelt, anbahnt, ereignet, und darüber, wie die persönlichen Befindlichkeiten, Stimmungen, Absichten der Systemmitglieder sich darstellen. Zu wissen, ob sich Gruppen oder Koalitionen bilden, Freundschaften entstehen oder enden, wo kooperiert und intrigiert wird, ob Mobbing oder gegenseitige Unterstützung stattfindet, ist eine entscheidende Grundlage für gezieltes und durchdachtes Führungshandeln.

Zuhören können ist neben aufmerksamer und unaufdringlicher Beobachtung des Geschehens eine entscheidende Voraussetzung vor allem auch deswegen, weil offensichtliche Missverständnisse eventuell gleich aufgeklärt werden, Hintergründe erkannt, Entscheidungen begründet oder im Dialog neue Überlegungen angestellt werden können.

Wie soll eine gestresste Schulleiterin oder ein Schulleiter es schaffen, sich die nötige Zeit zu nehmen? Kleinere Probleme, die in Minutenschnelle abgehandelt werden können, sollten sofort erledigt werden, wo auch immer – sei es im Schulleiterzimmer, im Lehrerzimmer, auf dem Gang oder im Pausenhof etc. Falls klar wird, dass die Bearbeitung eines Themas länger als etwa eine Minute dauert, muss unbedingt eine genaue Besprechungszeit (mit Anfang und Ende) vereinbart werden: mit Angabe des Themas, damit bereits vorher die etwa benötigten Unterlagen und Informationen vorliegen, die einen ökonomischen Umgang mit der Zeit erlauben.

Den Gesprächspartnern muss vorher klar sein, wie viel Zeit zur Verfügung steht, damit sie sich kurz fassen und die Dinge prägnant auf den Punkt bringen. In der vorgesehenen Zeit allerdings muss die gesamte Aufmerksamkeit dem Gesprächspartner gelten, d.h. Telefon, Handy abschalten, Störungen verhindern, Nebenbeschäftigungen unterlassen (wie Blättern in anderen Akten, Öffnen von Briefen; ein Schulleiter versuchte einmal während eines Gesprächs mit einer Lehrkraft nebenher die Zeitung zu lesen und verwies dabei auf seine knappe Zeit).

Der Gesprächspartner muss den sicheren Eindruck gewinnen: Die Schulleiterin/der Schulleiter ist jetzt für mich ganz allein da. Genaue und zuverlässige Zeitplanung, Abschirmung von Störungen, aufmerksames und wohlwollendes Zuhören und ein offener Dialog, in dem der Andere als Person und Fachmann ernst genommen wird, sind eine bewährte Form der Anerkennung, der Motivierung des Anderen und außerdem hilfreicher, schnellere und bessere Lösungen zu finden, als wenn zunächst hinderliche Beziehungsbarrieren überwunden werden müssen.

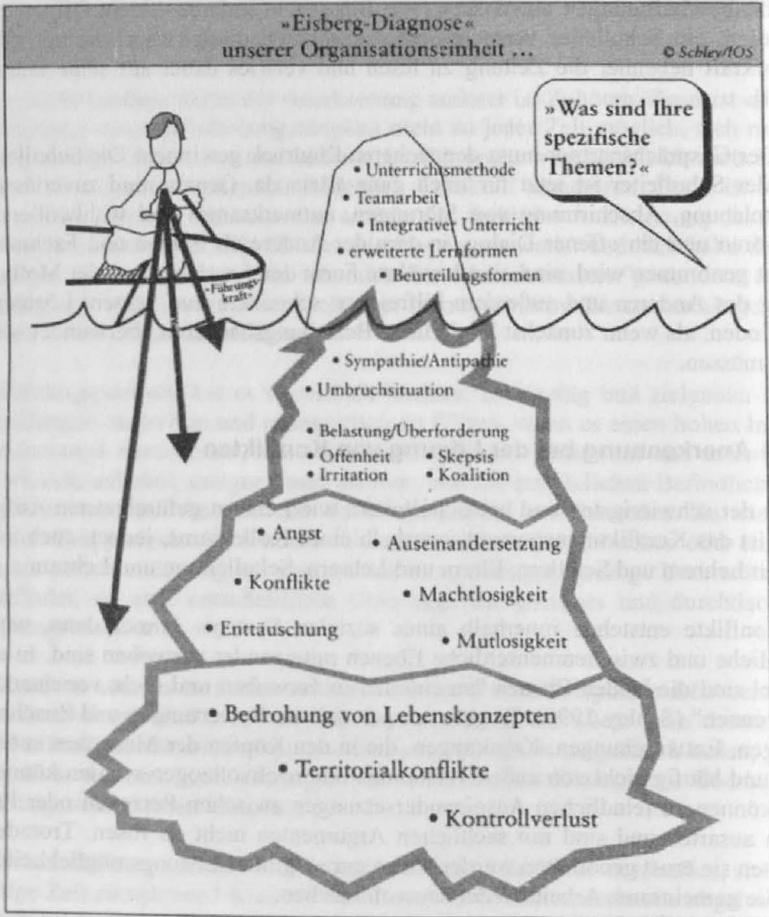
2.11 Anerkennung bei der Lösung von Konflikten

Eine der schwierigsten und bei Schulleitern wie Lehrern gefürchtetsten Aufgaben ist das Konfliktmanagement innerhalb eines Kollegiums, jedoch auch zwischen Lehrern und Schülern, Eltern und Lehrern, Schulleitung und Lehrern.

Konflikte entstehen innerhalb eines sozialen Systems immer dann, wenn sachliche und zwischenmenschliche Ebenen miteinander verwoben sind. In der Regel sind die beiden Ebenen "zu einem Tau verwoben und nicht voneinander zu trennen" (Schley 1998). Es geht um persönliche Bewertungen und Zuschreibungen, Enttäuschungen, Kränkungen, die in den Köpfen der Menschen entstehen und häufig nicht von außen verstanden und nachvollzogen werden können. Sie können zu feindlichen Auseinandersetzungen zwischen Personen oder Parteien ausarten und sind mit sachlichen Argumenten nicht zu lösen. Trotzdem müssen sie ernst genommen werden, denn nur so gibt es Lösungsmöglichkeiten, die die gemeinsame Arbeit wieder sinnvoll machen.

Um zu verstehen, was zum Entstehen von Konflikten führen kann – auch wenn es aus "objektiver, sachlicher Sicht" keinen Grund dafür gibt, eignet sich das Eisberg-Modell (Schley a.a.O. S. 189), das zu erklären versucht, wie viele Gefühle, Erfahrungen, Irritationen – von außen unerkannt – das Verhalten von Menschen beeinflussen und steuern. In anschaulicher Weise zeigt es die Komplexität und Hintergründigkeit schulischer Kommunikations- und Entwicklungsprozesse. Schley bezieht dieses Modell auf "alle Situationen im Leben ei-

ner Organisation", besonders aber auf die Situation bei Veränderungsprozessen. Es unterscheidet vier Ebenen, die in der lebendigen sozialen Organisation zu beachten sind (siehe Abb. 1).



(aus: Schley 1998)

Abbildung 1: "Eisberg" als Organisations-Analogie

Die Spitze des Eisbergs gibt die klar erkennbaren und benennbaren Anforderungen und Aufgaben wieder, in einer Welt der Ziele, Konzepte, der Objektiv-

tät der Erkenntnis (= *Sachlogik*). Darunter liegt als zweite Schicht die *Situationslogik* (Bereitschaften, Motivation, Interessenslagen). Sie hemmt häufig das Vorgehen und behindert spezifische Entwicklungen, andererseits könnten hier bereits die Atmosphäre und Eigenart der Prozesse früh erkannt werden. Diese sollten auf jeden Fall angesprochen werden. Auf der nächsten Ebene liegt die *Angst- und Psycho-Logik*, also Angst vor Veränderung, vor Überforderung, Rivalität, Konkurrenz, und andere Konfliktformen. Hier sei notwendig, psychologisch zu intervenieren und bei entsprechender Bereitschaft eine Konfliktmoderation durchzuführen. Die unterste Schicht wird durch die *Existenz- und Bio-Logik* gebildet. Hier würden die archaischen Bedrohungserlebnisse und archetypischen Antwortmuster Flucht, Angriff, Erstarren sitzen. Diese Handlungsmuster seien nicht rational zugänglich, Befürchtungszerstreuungen und Wegreden von Bedrohungen zeigten keine Wirkung mehr. Notwendig seien hier symbolische Botschaften und handfeste Sicherungsmaßnahmen.

Darüber hinaus bräuchte es ein klares Senden auf nonverbaler Ebene: Ruhe, Festigkeit, Geduld und Ernstnehmen.

Dieses Modell sollte zur "Toolbox" jeder Schulleitung gehören. In der Tat sind viele Schulleiterinnen und Schulleiter erstaunt, wenn sie in bestimmten Situationen beim Umgang mit Lehrkräften, Eltern und Schülern Reaktionen erfahren, mit denen sie überhaupt nicht gerechnet hatten. Das Eisbergmodell könnte derartige Reaktionen erklären, indem bei der Interaktion mit dem Gesprächspartner nicht nur die sachlogische Ebene, sondern auch darunter liegende tangiert worden sind.

Dieses Eisbergmodell ist in der Tat eine einfache, jedoch überaus überzeugende Veranschaulichung der Komplexität interaktiver Prozesse und der Erklärung der Ursachen für bestimmte interaktive Reaktionen, nicht nur im Bereich der Schule. Es ist auch ein erweitertes Modell des zweiten Axioms von Watzlawick u.a. (1969), dass jede Interaktion einen Inhalts- und Beziehungsaspekt umfasse, wobei letzterer hier in einer differenzierten und erweiterten Form expliziert ist.

Wir sehen, dass in unserem Kontext, in dem es auch um systemische Zusammenhänge geht, nicht nur die rationalen Einflussgrößen innerhalb des Systems Schule eine Rolle spielen, sondern auch die oft tiefsitzenden in der Aktion aktivierten verschiedenen Gefühle, Ängste, Befürchtungen, Hoffnungen und Wünsche.

Freilich wäre es ein schwieriges Unterfangen für Schulleitungspersonal, in der jeweiligen Interaktion diese multiperspektivischen individuellen und systemischen Komponenten zu berücksichtigen. Dies dürfte auch im normalen kolle-

gialen Umgang nicht notwendig sein, doch ist es auf jeden Fall erforderlich, wenn sich Konflikte bemerkbar machen, oder wenn Schulleitungspersonal bereits "eine Ahnung hat", welche Initiativen bestimmte Reaktionen bei Lehrkräften, Eltern und Schülern auslösen.

Auch aus diesem Grunde ist es ein Vorteil, wenn sich Lehrkräfte und Schüler oder Schulleitung und Lehrkräfte so gut kennen, dass sie derartige Ereignisse oder Zusammenhänge gut einschätzen können. Dass das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung dabei eine maßgebliche Rolle spielt, dürfte unschwer zu erklären sein. Ein Vorgesetzter, der seinem Gesprächspartner durch überhebliches Verhalten die Anerkennung verweigert, kann leicht Mechanismen auf den unteren Ebenen des Schleyschen Eisbergs auslösen wie Angst, Empörung, Aggression. Und nur wenn Interaktionspartner sich bemühen, dem Anderen deutlich zu machen, dass sie ihn respektieren, kann die Interaktion relativ ungestört auf der Sachebene ablaufen.

Zielführende Konfliktbearbeitung ist nur dann möglich, wenn es gelingt, die unterschwelligeren Handlungsmotive in die Lösungsversuche mit einzubeziehen. Für Schulleitungspersonen wird es immer wichtiger, die eigenen Wahrnehmungsfähigkeiten zu schulen, aufmerksam zu beobachten, was in ihrem Umfeld abläuft, rechtzeitig auf erste Alarmsignale aufmerksam zu werden und damit zu rechnen, dass oft Unausgesprochenes wichtiger ist als oberflächliche sachliche Argumente.

Konflikte lassen sich nicht auf der Sachebene, sondern nur auf der Beziehungsebene klären und eventuell lösen. Auch müssen Schulleiter damit rechnen, selbst im Zentrum des Konflikts zu stehen, vor allem dann, wenn sie mit Abwehrmaßnahmen und Verdrängungsstrategien den Problemen nicht hinreichend nachgehen.

Die Anerkennung des Anderen und die Anerkennung der eigenen Person fördern, den Dingen auf den Grund zu gehen. Es gibt neben einer großen Sensibilität und feinen Antennen für das soziale Miteinander auch Methoden und Strategien, die sich bei der Konfliktbearbeitung bewährt haben. Nach Schley geht es um die gemeinsame Kennzeichnung von Überschneidungsbereichen, Kompromisszonen und Konsenspunkten, auf deren Grundlage eine De-eskalation und eventuell auch Einigung möglich sein kann.

Falls die Schulleitung selbst in den Konflikt verwickelt ist, macht es Sinn, einen Moderator von außen um die Konfliktbearbeitung zu bitten. Immer ist es wichtig, offen über die eigenen Beweggründe, Motive, Emotionen zu sprechen und das auch von der Gegenpartei zu erbitten. Ein Moderator kann auf die Einhaltung der Spielregeln achten und dann bremsend eingreifen, wenn "unter die

Gürtellinie" gegangen wird. Betätigt sich ein Schulleiter oder eine Schulleiterin selbst als Klärungshelfer in einer Konfliktsituation, so sollten nach Schley folgende Kriterien beachtet werden:

1. Der Konflikt muss anerkannt werden, indem die Blickrichtung verändert wird, er darf nicht verdrängt werden.
2. Für die Konfliktquellen soll man sich interessieren. Gezielt danach fragen signalisiert Interesse an den Beweggründen, damit Anerkennung an der Person. Es sollte nicht um Rechtfertigungen gehen.
3. Gegenseitige Wertschätzung wird durch eine symmetrische Kommunikation ausgedrückt, die durch Ich-Aussagen und interessierte Fragen verwirklicht wird (z.B. Ich bin erstaunt... Ich frage mich... Wie sehen Sie das... Was schlagen Sie als Lösung vor?...).
4. Wirkungsorientiert geht man vor, indem man nicht eigene rechtfertigende nachträgliche Absichtserklärungen vorträgt, sondern vom Gesprächspartner Feedback einholt (z.B. Wie empfinden Sie das? Wie ist diese Äußerung bei Ihnen angekommen?...).
5. Systemisches Denken aus der Distanz oder Vogelperspektive hilft, Wirkungszusammenhänge zu erkennen, sich selbst als Teil des Konfliktsystems zu sehen und einen Perspektivenwechsel einzunehmen.
6. Es macht meist mehr Sinn, alle Konfliktpartner an einen "runden Tisch" einzuladen als mit jedem allein im "stillen Kämmerlein" zu verhandeln. Die Teilnehmer übernehmen dadurch mehr Eigenverantwortung, sind aktiv an der Suche nach Lösungsmöglichkeiten beteiligt, können sich nicht hinter einem Klärungshelfer verstecken.
7. Es ist wichtig, die subjektiven Deutungen der Konfliktparteien zu erfahren, zu verstehen und eventuell zu verändern. Objektive Tatbestände zu ermitteln bringt wenig, denn der Konflikt entstand durch die persönlichen subjektiven Deutungen und die dadurch ausgelösten Gefühle. Die Erhellung der unterschiedlichen Perspektiven führt zu verschiedenen Sichtweisen statt zu Wahrheiten.
8. Es ist wichtig, Vertrauen zu geben, Ziele und Rahmen zu setzen, damit innerhalb dieses Rahmens neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden können, die jedoch innerhalb des gesetzten Rahmens stattfinden sollen.
9. Wichtig ist auch, die Einstellung zu Konflikten zu verändern. Sie sind kein Katastrophenszenario, sondern schaffen Zugang zu neuen Wahrnehmungsweisen, Einschätzungen und Handlungstendenzen. Sie sollten zu einer Gewinner-Gewinner-Orientierung führen statt zu einem Gewinner-Verlierer-Denken.

Konflikte sind Chancen zur Neuorientierung, sie können vor resignativer Zufriedenheit bewahren. "Ein Kollegium mit produktiver Unzufriedenheit ist le-

bendig, lebt die Eigenverantwortung und bemerkt Delegationenmuster" (Schley a.a.O. S. 197). Wichtig ist in jedem Falle die Anerkennung des Anderen. Durch fehlende Anerkennung, lächerlich Machen, Abwerten, Ignorieren kann jede Lösung unmöglich gemacht werden.

Um in dieser Weise mit Konflikten konstruktiv umgehen zu können, ist es wichtig, eine Qualifikation im Rahmen der Schulleiter-Ausbildung zu erwerben und sich in Einzel- oder Gruppensupervision die notwendige Sicherheit und Kompetenzerweiterung zu verschaffen.

Als Quintessenz kann gelten: Den Wert des Einzelnen erkennen!

2.12 Den Wert des Einzelnen erkennen

Hilbert Meyer schreibt in seinem neuesten Werk, das er 2004 mit anderen herausgibt, vom ethischen Code schulischer Arbeit. "Ethischer Code: Der erste Kernsatz der Pisa-Studie lautet: Jede Schülerin/jeder Schüler ist wichtig."

In dieser Aussage von Hilbert Meyer, die auf den Unterricht bezogen ist, liegt eine zentrale Erkenntnis nicht nur für den Bereich des Unterrichts. In einer "verwalteten Schule" mit "verwaltetem Lernen" geschieht es leicht, dass im Sinne bürokratischer Vorstellungen "ohne Ansehen der Person" hantiert wird und so eher Gruppen oder Kollektive in den Blick genommen werden als Einzelne, seien es Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte oder Eltern. Lehrkräfte setzen ihre vorgeschriebenen Curricula um, haken die zu erledigenden Themen und Inhalte nacheinander ab, wenn diese "durchgenommen" sind, um sich dann der nächsten Aufgabe zuzuwenden. Der Unterricht ähnelt dann stark einem Akt der Verwaltung, wo eher auf die Beachtung der Regeln als auf die Ergebnisse geachtet wird. Der Blick auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler geht dabei allerdings meist verloren. Wer es nicht schafft, ist dann selber schuld, außerdem gibt es ja auch die Möglichkeit der Wiederholung einer Klasse oder die Versetzung in eine andere Schulart⁴. Die Verführung ist zu groß, dass man von "der Klasse", "dem Kollegium" spricht ohne zu bedenken, dass sowohl das System der Klasse als auch das System Kollegium sich aus Individuen zusammensetzt, von denen jedes einzelne von Wert und wichtig ist. Wir wissen genau, wie unterschiedlich Menschen sind, sei es in einer einzelnen Klasse oder in einem Kollegium oder im Bereich der Elternschaft. Allen ist wohl gemein, dass sie das Bedürfnis nach Ernstnehmen und Anerkennung der eigenen Person haben, dass

⁴ In keinem Land der 32 untersuchten PISA-Staaten gab es so viele Sitzenbleiber wie in Deutschland. 24% aller 15-Jährigen sind im Laufe ihrer Schullaufbahn mindestens einmal sitzengelieben (vgl. Krohne/Meier/Tillmann 2004).

sie aber unterschiedliche Dispositionen, subjektive Deutungen aufweisen und folglich auch in einer differenzierten, möglichst individuellen Form behandelt werden wollen und behandelt werden sollten, wo immer möglich.

Thomas Riecke-Baulecke verdeutlicht diese Problematik durch empirische "Bestandsaufnahmen" im Rahmen des Projekts "Schulqualität durch Schulprogramme" in Schleswig-Holstein. Es zeigte sich einerseits, dass Lehrkräfte angeben, weder leistungsstarke noch lernschwächere Schüler "besonders zu fördern". Andererseits äußert jeder dritte bis vierte Schüler, dass er sich unterfordert, und jeder vierte bis fünfte Schüler, dass er sich überfordert fühle. Folglich waren es rund die Hälfte der 472 befragten Schüler (aller Schularten), denen Aufgaben immer zu leicht bzw. immer zu schwer waren (vgl. Riecke-Baulecke 2000). Die Untersuchung ist zwar regional angelegt, doch dürften die Ergebnisse in der Tendenz in ganz Deutschland ähnlich sein.

Wie sich in den PISA-Untersuchungen gezeigt hat, war ein Leitsatz der erfolgreichen finnischen Pädagogen, dass jeder einzelne Schüler wichtig sei und man nicht auf einen einzigen verzichten könne als Mitglied in einer kulturellen, gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Gemeinschaft.

Wir hatten bereits den Begriff der "Schatzsuche" vorgestellt (Rosenbusch 1997), mit dem ausgesagt wird, dass Schulleitungen im Bereich des Kollegiums wie auch Lehrkräfte im Bereich der Klasse nach besonderen Eigenschaften, Schwerpunkten, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talenten suchen sollten, um sie für die einzelnen selbst und das gemeinsame Ganze fruchtbar zu machen. Aber nicht nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die herausragen, haben einen Wert für schulische Arbeit, sondern auch solche, die vielleicht im Augenblick oder langfristig Probleme haben, die schulischen Anforderungen zu bewältigen. Sie bedürfen einer besonderen Zuwendung und Unterstützung, um wieder Selbstvertrauen zu gewinnen und sich engagiert zu beteiligen.

In der Klasse wie auch im Kollegium muss der Wert eines Einzelnen erkannt und anerkannt sein, andernfalls wäre dies ein organisationspädagogisches Versäumnis.

Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (Artikel 1, 1. Satz) heißt es: "Die Würde des Menschen ist unantastbar." Auch ist damit ausgedrückt, dass jedes Individuum das Recht hat, von anderen so behandelt zu werden, dass seine Würde nicht verletzt wird. Dem widersprechen in der Schule Übersehen, Übergehen, Ignorieren, unbeachtet Lassen und so weiter. Dies ist der größte Unterschied zwischen pädagogischer und bürokratischer Arbeit, dass im pädagogischen bzw. im organisationspädagogischen Zusammenhang der Einzelne mit seinen subjektiven Deutungen und seiner eigenen Art und Unterschiedlichkeit

eine Rolle spielt, während im bürokratischen Zusammenhang im Prinzip gleiches Recht für alle gilt und Handlungen ohne Ansehen der Person quasi nach Vorschrift erfolgen (auch wenn es ein Urteil des BVerfG zum Artikel 1 Abs. 3 GG gibt, der folgenden Kernsatz enthält: "Gleiches muss gleich, Unterschiedliches entsprechend seiner Unterschiedlichkeit ungleich behandelt werden.").

Was heißt dies für Schulleitungspersonal? Es bedeutet im Zusammenhang mit Unterricht, der, dies betone ich immer wieder, im Mittelpunkt der schulischen Arbeit steht, dass Schulleitungspersonal sich regelmäßig vergewissert, wie einzelne Lehrkräfte zurechtkommen, ob sie Hilfe brauchen oder Unterstützung und ob sie ihrerseits den Wert der einzelnen Schüler beachten, indem sie sich über deren Befindlichkeit, Lernfortschritte, Probleme kundig machen und unterstützend tätig sind.

So ist der Appell, den Wert des Einzelnen zu beachten, ein notwendiges normatives Postulat jeder unterrichtlichen, pädagogischen, auch organisationspädagogischen Tätigkeit, doch auch eine Möglichkeit, erfolgreicher – weil flexibler und gezielter – tätig zu sein.

3. Systemtheorie

3.1 Eine fiktive Geschichte

Die Schulleiterin eines großen Gymnasiums in einer mitteldeutschen Kleinstadt verließ die Schule, "um an einer geographisch günstiger gelegenen" weiter zu arbeiten. Lehrkräfte sahen den "wahren" Grund in "Zerrüttung mit dem Kollegium, dem Schulträger, dem Elternbeirat".

Das Kollegium hatte zum größten Teil die Schule nach ihrer Gründung mit aufgebaut, gemeinsam mit einem Schulleiter, der diesen Aufbruchgeist stark verkörpert hatte, in Kooperation mit Behörden und Abgeordneten.

Die neue Schulleiterin hatte es deshalb schwer, in gewohnter Weise weiter zu arbeiten. Nach einem relativ unproblematischen Beginn wurde deutlich, dass nun ein anderer hierarchischer Stil praktiziert wurde. Wer die Schulleiterin sprechen wollte, hatte sich bei der Sekretärin einen Termin zu besorgen, sogar bei nur kurzen Fragen. Der Musiklehrer, der sie zu einem Schulkonzert einladen wollte, wurde an der Tür durch sie "abgewimmelt" und musste einen eigenen Termin beantragen. Bald war die Stimmung gekippt, der sichtbare Unmut des Kollegiums führte zu weiteren rigiden Verhaltensweisen der Schulleiterin. "Das Klima war wirklich vergiftet... sie hat alles, was kritisch war, Personalrat, Elternbeirat als persönlichen Angriff empfunden." Lehrkräfte empfanden sie als

pedantisch und arrogant, die Schulleiterin die Kolleginnen und Kollegen als aufdringlich, übertrieben selbstbewusst und nicht pflichtbewusst genug. Insofern war der Schulwechsel der Schulleiterin für alle Seiten eine Erleichterung.

Was waren die Gründe für das Scheitern der Zusammenarbeit in dieser Schule? Relativ einfach wäre es, zu sagen, die Schulleiterin war schuld. Dies würde jedoch eine einseitige Aussage sein. Zu beachten ist, dass viele an der Entwicklung beteiligt waren, dass das Geschehen eine Geschichte hatte (die Gründung der Schule), dass alte Regeln, der Schulleiter ist ein "Kumpel", mit dem man jederzeit reden könnte (da die Schule zunächst sehr klein war), ungültig wurden und dass auf Hilfe von außen (durch die Systemumwelt) verzichtet wurde etc.

Wie kann man ein derartiges Geschehen theoretisch fassen, Gründe analysieren und Lösungsansätze finden?

3.2 Systemtheoretische Grundlagen

Derartige Situationen lassen sich, wie das Geschehen in Institutionen überhaupt, mit einem systemtheoretischen Ansatz verstehen. Er erlaubt nach unserer Auffassung eine sinnvolle Analyse des interaktiven, sozialpsychologischen und organisationalen Geschehens in der Schule wie im Bildungsgeschehen überhaupt. Dieses theoretische Konzept enthält die Auffassung, dass das Handeln von Akteuren innerhalb einer Organisation nicht isoliert – nur für sich – verstanden werden kann, sondern dass die Personen als Elemente eines Systems in ihren sozialen Kontexten unter Beachtung von bestimmten sozialen Regeln handeln und behandelt werden. Mit anderen Worten, das passive Verhalten eines Lehrers geht z.B. nicht oder nicht nur auf seinen Wesenszug der Passivität zurück, sondern (auch) darauf, dass die übrigen Mitglieder des Systems Lehrerkollegen ihm nichts zutrauen und ihn nicht in ihre Aktivität einbeziehen.

Die Diskussion der *Systemtheorie* ist in Deutschland – auch international – auf das engste mit dem Namen Niklas Luhmann verbunden. Luhmann führte eine soziologische Perspektive ein, die neben der technischen und der biologisch-ökologischen Systemtheorie, die hier nur genannt werden, breiten Raum einnimmt. Soziale Systeme sind nach Luhmann durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

1. Systeme werden durch die Differenz von System und Umwelt definiert. Das System Einzelschule ergäbe sich demnach nicht aus der Zahl der betroffenen Personen, sondern durch die Abgrenzung gegenüber der Umwelt.

2. Die kleinste Einheit in einem sozialen System sind nicht Einzelpersonen, sondern es ist die Kommunikation innerhalb des Systems.
3. Soziale Systeme sind selbstreferentiell, d.h. Elemente, aus denen das System besteht, werden durch das System selbst erzeugt. Das einzelne Kommunikationsereignis führt jeweils zu neuen Kommunikationsereignissen; die Äußerung des Schulleiters führt zur Antwort einer Lehrerin, deren Äußerung dann wieder neue Antworten nach sich zieht ("neue Kommunikation").
4. Die Erhaltung des sozialen Systems erfordert Reduzierung der Komplexität. Theoretisch wäre die Zahl von Kommunikationsereignissen in jeder Situation unbegrenzt. Dies führt zum Selektionszwang. Beispielsweise könnte ein Schüler auf die Bitte des Lehrers ein Gedicht vorzulesen, ein Brot essen oder sein Hemd ausziehen. Durch den Selektionszwang, d.h. die Reduzierung der Möglichkeiten, wird der Schüler weder das eine noch das andere tun, sondern das Gedicht vorlesen, da er die sozialen Spielregeln der Schule kennt.

Der Luhmannsche Ansatz der *Systemtheorie* wurde in der Pädagogik engagiert aufgegriffen, versprach er doch mit seiner klaren Terminologie und logischen Konsistenz, Phänomene theoriegeleitet zu untersuchen und von der alten reformpädagogischen Dyade Erzieher-Zögling wegzukommen und in größerem Zusammenhang zu denken (vgl. Oelkers/Tenorth 1987, Scheunpflug 2001 u.a.).

Allerdings ist die Luhmannsche Systemtheorie in Wirklichkeit eine Beschreibungstheorie – ohne normative Grundlegung (Normen werden untersucht, aber nicht entwickelt), ohne Beachtung des Menschen als verantwortlich handelndes Subjekt (der Mensch selbst ist ein System). Beide Aspekte sind jedoch im pädagogischen Kontext unentbehrlich: Erziehung im normfreien Raum ist richtungslos. Menschen als möglichst selbst- und sozialverantwortliche Subjekte sind sowohl die Zielvorstellung von Erziehung, wie auch die Akteure von Erziehung selbst.

Eine andere systemtheoretische Variante geht in ihren Anfängen auf Gregory Bateson (1904 – 1980) zurück. Sie wurde durch das einflussreiche Buch von Watzlawick/Beavin/Jackson "Menschliche Kommunikation" (1969) weltweit bekannt. Im Gegensatz zu Luhmann ist hier nicht Kommunikation die kleinste Systemeinheit, sondern es sind Personen, also Menschen aus Fleisch und Blut, um die es ja in der Erziehung, bzw. Pädagogik vorrangig geht.

3.3 Die kommunikationstheoretischen Axiome von Watzlawick/Beavin/Jackson

Die Autoren haben ihre Erkenntnisse in Axiomen zusammengefasst, die Ausgangspunkt für zahlreiche Arbeiten in den verschiedensten Disziplinen geworden sind (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1969):

Das erste Axiom lautet: "*Man kann nicht nicht kommunizieren.*" Jede unmittelbare zwischenmenschliche Situation hat Mitteilungscharakter, und zwar gleichgültig, ob jemand spricht oder ob niemand spricht. Auch Schweigen ist eine kommunikative Mitteilung ("Ich möchte jetzt keinen Sprechkontakt aufnehmen"). Den verhaltenstheoretischen Ansatz macht die Ergänzung deutlich: "Man kann sich nicht nicht verhalten." Wenn man also akzeptiert, "dass alles Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation Mitteilungscharakter hat, das heißt, Kommunikation ist, so folgt daraus, dass man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht nicht kommunizieren kann" (a.a.O. S. 51).

Dieses erste Axiom ist folgenreich. Es bedeutet, dass jeder Mensch in einer interpersonalen Situation laufend an seine Mitwelt Mitteilungen sendet, die ihm oft gar nicht bewusst sind. "Ich habe doch gar nichts gesagt" ist folglich nur eine Ausrede. Denn z.B. durch gelangweilte Miene, verstohlenes Gähnen, Blick auf die Uhr ist die Mitteilung ersichtlich, dass dieser Mensch vom Vortrag seines Kollegen gar nichts hält und nichts sehnlicher wünscht, als dass dieser ein Ende finden möge. Und es ist besonders für Führungspersonal entscheidend wichtig, da es unter besonderer Beachtung der übrigen Systemmitglieder steht, diesen Aspekt zu beachten. Mit welcher Miene ein Schulleiter das Lehrerzimmer betritt, wie er Hände schüttelt, Einzelpersonen sieht oder übersieht, sind Mitteilungen, die zu subjektiven Deutungen bei den Beteiligten führen, die das weitere Geschehen z.T. massiv beeinflussen können.

Hier greift bereits das zweite Axiom: "*Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt*" (wobei letzterer meist den ersten bestimmt). Dies bedeutet, dass alle Aussagen in ihrer kommunikativen Funktion nur verstanden werden können, wenn der Aspekt der Beziehung mit beachtet wird.

Dabei ist auch das vierte Axiom "*Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten*"⁵ im Kontext zu beachten. Das bedeutet, neben verbalen spielen auch nonverbale Mitteilungen eine Rolle, wobei – darauf hinzuweisen ist wichtig – die Beziehungen vor allem analog (nonverbal)

⁵ Digitale Zeichen haben keine Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten, z.B. das Wort "Hund" hat keine Ähnlichkeit mit dem Tier. Analoge Zeichen weisen eine Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten auf, z.B. lautmalерisches "Wau-Wau" oder nonverbale Kommunikation.

übermittelt werden. So kann die verbal gleiche Mitteilung: "Nehmen Sie bitte Platz!" sowohl ein freundliches Angebot sein (Lächeln, sanfte Stimme, leichte Verbeugung, einladende Handbewegung) oder eine schroffe Aufforderung (scharfe Stimme, knapper Ton, Zornesfalten auf der Stirn). Mit denselben Worten sind diametral entgegengesetzte Aussagen möglich, und der Adressat kann nun die jeweilige Situation deuten, als willkommener Gast oder als lästiger, abzufertigender Eindringling aufgefasst zu werden. Er kann sein eigenes Verhalten danach ausrichten: freundlich lächelnd Platz nehmen oder ebenso knapp sagen "Danke, ich stehe lieber" bzw. auf dem Absatz kehrmachen.

Das dritte Axiom der Kommunikationstheorie von Watzlawick/Beavin/Jackson sagt: *"Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt."* Wenn Kommunikationspartner ihr Kommunikationsgeschehen in etwa gleicher Weise verstehen und interpretieren (\cong interpunktieren), gibt es kein Problem. Eine Lehrerkonferenz, in der alle Seiten zu Wort kamen und einvernehmliche, von allen Seiten akzeptierte Lösungen gefunden wurden, wäre ein gelungenes, in etwa von allen gleich interpunktiertes Kommunikationsgeschehen ("Wir sind wirklich ein Stück weiter gekommen."). Anders ist es, wenn dieselbe Situation von verschiedenen Kommunikationspartnern unterschiedlich verstanden wird. Ein Teil des Kollegiums sieht eine angedachte Schulentwicklungsmaßnahme als Chance und begrüßt dieses Vorhaben. Ein anderer Teil ist strikt dagegen, weil "das modische Zeug" nur Belastungen mit sich bringe und ohnehin sinnlos sei. Wir (Diegritz/Rosenbusch 1977) fanden typische Fälle auch bei Schülern. In einer Arbeitsgruppe von fünf Schülern redeten nur drei zur Sache, zwei schwiegen beständig. Bei der audiovisuellen Selbstkonfrontation stellten alle fünf Gruppenmitglieder diesen Sachverhalt fest. Sie hatten alle die gleiche Beobachtung gemacht, gaben jedoch unterschiedliche Erklärungen auf die Frage nach den Gründen ab. Die drei aktiven Schüler behaupteten, die beiden Schweiger hätten nichts zu sagen und deswegen würden sie wenig beachtet. Diese jedoch führten an, sie seien nicht zu Wort gekommen, weil die drei anderen pausenlos geredet hätten.

Interaktionsprozesse, die unterschiedlich bewertet werden, sind ein häufiger Grund für Missverständnisse und Fehlinterpretationen, die von Vorhaltungen bis hin zu Feindseligkeiten führen können. (Ein Gruß von A wird aus Unachtsamkeit von B ignoriert. A fasst dies aber als Brüskierung auf und beschließt bei der nächsten Begegnung ostentativ wegzuschauen. B merkt das und kommt zu der Auffassung: A konnte mich noch nie so richtig leiden und macht in Anwesenheit Dritter eine herabsetzende Bemerkung über B. B fasst die als schwere Beleidigung auf und rächt sich, indem sie (in einem authentischen Fall) bei glühender Sommerhitze einen Backsteinkäse im Klassenzimmer der angeblichen Feindin versteckt.)

Das Gefährliche solcher Interpunktionskonflikte ist, dass sie von den Beteiligten nicht als solche erkannt werden – dazu wäre eine metakommunikative Intervention, etwa durch Coaching oder Supervision nötig – und jeder sich absolut im Recht fühlt. Besonders brisant ist diese Falle, in die man unversehens geraten kann, für Vorgesetzte, die durch unbedachte verbale Äußerungen oder nonverbales Verhalten (die Schulleiterin macht eine wegwerfende Bewegung, wenn der neue Referendar einen Beitrag in der Konferenz bringen will) einen solchen Kreislauf in Gang setzt.

Das fünfte Axiom heißt *"Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht."* Typische komplementäre Kommunikationssituationen wären die zwischen Arzt und Patient, Offizier und Rekrut. Typische symmetrische lägen normalerweise vor bei Gesprächen zwischen Kollegen oder Ehepartnern. Wobei als symmetrische auch solche bezeichnet werden können, bei denen sich die Partner um Gleichheit bemühen, obwohl sie vom Status her unterschiedlich sind.

Es ist klar, dass sich auf Grund der unterschiedlichen Kommunikationssituationen auch unterschiedliche Interaktionsmodi beobachten lassen.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass man es in der Schule mit einem komplexen System mit unterschiedlichen Systemmitgliedern zu tun hat, die jeweils unterschiedliche subjektive Vorstellungen und Deutungen aufweisen, mit mehr oder minder formalisierten sozialen Regeln, sowie einer Systemumwelt, die zusätzliche Einflüsse auf das soziale Geschehen ausüben kann, und dass Kommunikation nicht nur intentionale sprachliche Handlungen umfasst, sondern weit aus komplexer und umfassender ist!

3.4 Die Personale Systemtheorie nach König/Volmer

Am geeignetsten für unseren Sachverhalt scheint die Systemtheorie im Verständnis von Bateson, wie sie Eckard König und Gerda Volmer im theoretischen Teil ihres Buches "Systemische Organisationsberatung" (1996) herausgearbeitet haben. Ihrer Darstellung folge ich zunächst.

Die Autoren unterscheiden "grob" vier unterschiedliche "Modelle", d.h. allgemeine Annahmen darüber, wodurch menschliches Handeln bestimmt ist. Diese Modelle stellen Hilfen dar zur Erklärung menschlicher Verhaltens- und Handlungsweisen und können gleichzeitig Lösungen erleichtern.

1. Das "Eigenschaftsmodell": Menschliches Handeln ist durch relativ stabile Eigenschaften der Akteure geprägt. ("Die Schulleiterin ist arrogant.")

2. Das "Maschinenmodell": Menschliches Verhalten ist durch ein Reiz-Reaktionsschema geprägt. ("Dadurch, dass die Lehrkräfte sehr selbstbewusst waren, fühlte sich die Schulleiterin in ihrer Autorität bedroht.")
3. Das "Handlungsmodell": Menschen handeln und entscheiden bewusst, machen sich ein Bild von der Situation und handeln entsprechend der Bedeutung, die sie dieser Situation geben. (Schulleiterin: "Ich muss die Zügel anziehen, weil die Lehrkräfte sich nichts sagen lassen und mich nicht als ihre Chefin voll anerkennen".)
4. Das "Systemmodell": Hier ist die Aufmerksamkeit nicht nur auf den Einzelnen sondern auf das gesamte System (z.B. Klasse, Schule, AG) gerichtet. Es wird nicht in linearer Form, von einem einzelnen Faktor ausgehend (bestimmten Eigenschaften, bestimmten Umweltreizen oder den jeweiligen Gedanken und Empfindungen der jeweiligen handelnden Personen) eine Erklärung versucht, sondern aus dem systemischen Zusammenhang des Geschehens. (Das ganze Schulpersonal geriet aus den Fugen, weil völlig verschiedene Auffassungen von der Zusammenarbeit des Kollegiums vorlagen.)

Keinen Zweifel gibt es darüber, dass Menschen Wirklichkeit wahrnehmen, sich ein Bild machen und entsprechend der Bedeutung, die sie diesem Bild geben, handeln. Hier können wir erstmals von der freien bewussten Entscheidung für ein bestimmtes Tun oder Lassen sprechen. Allerdings ist auch klar, dass das Handeln einzelner Menschen von anderen Personen, von Organisationsstrukturen, dem Umfeld, der Unternehmenskultur abhängt. Damit befasst sich die Personale Systemtheorie.

Kurz zusammengefasst finden wir folgende Grundsätze dieser Systemtheorie:

1. Die Personen des jeweiligen Systems sind die Elemente des Systems, sozusagen die kleinsten Einheiten: Eltern, Lehrer, Schulleiter, Hausmeister.
2. Personen machen sich ein Bild von der Wirklichkeit, sie "interpunktieren" sie, d.h. sie geben ihr eine Bedeutung. Dabei unterscheidet sich oft das Bild von der Wirklichkeit von der Wirklichkeit selbst. Bateson verdeutlicht das mit einem Satz des Mathematikers Korzybski: "Die Karte ist nicht das Territorium, ihr Name nicht die bekannte Sache."
3. Soziale Systeme sind von sozialen Regeln bestimmt, d.h. "von Vorschriften darüber, was einzelne Personen in einem sozialen System tun dürfen und was nicht". Regeln schränken die Möglichkeiten der Kommunikation der Menschen ein, sie "begrenzen die Handlungen der beteiligten Personen" (ähnlich der Luhmannschen Komplexitätsreduktion).
4. Auf der Basis wechselseitiger Deutungen (Interpunktionen) und auf der Basis sozialer Regeln entstehen Regelkreise, d.h. gegenseitige Verhal-

tensbeeinflussungen zwischen Individuen. Es ergeben sich Interaktionsstrukturen. Teilnehmer an der Interaktion beeinflussen ihr Verhalten wechselseitig (vgl. den Interpunktionskonflikt bei Watzlawick/Beavin/Jackson 1969).

5. Das Verhalten innerhalb eines sozialen Systems ist durch die Systemumwelt mit bestimmt (materielle Aspekte, Geräte, Personen, soziale Systeme außerhalb des betreffenden Systems wie Kirche, Nachbarschule, Presse...).
6. Analog zu biologischen Systemen entwickeln sich soziale Systeme. Personen eines sozialen Systems, ihre subjektiven Deutungen, aber auch die Regeln und Interaktionsstrukturen eines Systems verändern sich. Hinzu käme noch:
7. Soziale Systeme haben eine Geschichte. Bestimmte kommunikative Ereignisse sind nur verständlich, wenn man deren Zustandekommen, ihre Entstehungsgeschichte kennt.

(vgl. König/Volmer 1996, 2005)

In sozialen Systemen, um dies zusammenzufassen, gibt es nach Bateson Personen als kleinste Elemente mit ihren subjektiven Deutungen, mit gemeinsamen Regeln, Interaktionsstrukturen, der Systemumwelt und der jeweiligen Entwicklung.

Freilich wäre es falsch, die Zuwendung zur Systemtheorie nach Bateson als völlige Negierung aller Vorstellungen, die vorher genannt wurden, zu verstehen. Jeder weiß, dass es Menschen gibt, die ausgeprägte Eigenschaften haben, deren Kenntnis das Verhalten relativ berechenbar macht (z. B. Geiz, Faulheit, Hang zum anderen Geschlecht). Doch kann der "faule" Finanzbeamte plötzlich ganz fleißig sein, wenn er einen beliebten Fernsehstar zum Klienten hat.

Auch weiß man, dass positive Reize, wie Freundlichkeit oder ein Geldgeschenk angenehm stimmen. Doch kann die betonte Freundlichkeit eines unbeliebten Lehrers bei einzelnen Schülern eher Ablehnung hervorrufen. Ein Trinkgeld von 5 € wird bei einem Taxifahrer sicherlich Freude auslösen, Erstaunen jedoch, wenn man dem Rektor einer Universität die gleiche Summe in die Hand drückt.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass sowohl das Eigenschaftsmodell als auch das Maschinenmodell oder das Handlungsmodell wichtige Hilfen sein können, bestimmte Aspekte zu klären; trotzdem ist stets zu prüfen, ob bestimmte Ereignisse meist nicht auch eine systemische Relevanz im Entstehungszusammenhang und damit auch in der Bearbeitung haben. Grundsätzlich ist jedoch festzuhalten, dass die genaue Kenntnis der Systemhintergründe, wie Familie, Zugehörigkeit zu politischen oder gesellschaftlichen Gruppen, Stellung im

Kollegium – also auch mikropolitische Aspekte – hilfreich ist, um verantwortungsvolle und weiterführende Entscheidungen zu treffen.

Das systemische Denken beruht auf zwei Grundannahmen:

1. Das Verhalten des Einzelnen ist beeinflusst von dem jeweiligen sozialen System, in dem er lebt und arbeitet.
2. Der Einzelne hat aber auch die Möglichkeit, die Entwicklung des sozialen Systems zu beeinflussen.

Zu 1.) Bekanntlich zeigen Menschen unterschiedliche Verhaltensweisen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Umgebung. So wird ein Lehrer während des Unterrichts in der Schule z.B. nicht rauchen und keine zotigen Witze erzählen. In seinem Geselligkeitsclub gehört dies jedoch häufig zur Normalität. (Zur langfristigen Prägung durch das soziale System vgl. Merton 1968).

Zu 2.) Der Grad der Beeinflussung des Systems durch den Einzelnen dürfte umso größer sein, je kleiner das System zahlenmäßig ist und je machtvoller die Position des Einzelnen im sozialen System ist. So dürfte der Einfluss eines Ehepartners im System einer Ehe von großer Bedeutung sein. Wenn beispielsweise die Frau zu ihrem 20 Jahre älteren Mann sagt: "Du alter Schlappschwanz!", könnte das für dieses Zweiersystem u.U. schwer zu übersehende Folgen haben. Wenn hingegen ein Friseur einem Kunden gegenüber äußert, der Bundesaußenminister sei ein Schlappschwanz, weil er so nachgiebig sei, so wird dadurch das gesellschaftliche und politische System der Bundesrepublik Deutschland kaum beeinflusst.

Würde ein Anhänger des Fan-Clubs von Bayern München das Olympiastadion bei Heimspielen des FC Bayern nicht mehr besuchen, so würde das System des Vereins weniger tangiert, als wenn sich Franz Beckenbauer entschließen würde, von nun an nur noch die Spiele des TSV 1860 München zu besuchen.

Wir sehen, dass sowohl die quantitative Größe des Systems als auch das Gewicht der Persönlichkeit eines Systemmitglieds für die Wirkung des Einzelnen auf das System von Bedeutung ist.

4. Übertragung der Systemtheorie auf die Schule

Wenn wir das systemtheoretische Modell auf die Schule und ihren Kontext anwenden, so finden wir ein globales System, das sich in viele kleinere Systeme zergliedern lässt. Da wäre zunächst das Bildungssystem mit sehr vielen Elementen (vom Kindergarten bis zur Universität) neben dem Wirtschafts-, Sozial- und Rechtssystem als ein Teil des Gesellschaftssystems eines Landes. Im Bildungssystem spielt das Schulsystem neben anderen (Hochschulsystem, Systeme der Elementarerziehung etc.) eine Rolle, das sich wieder horizontal und vertikal aufgliedern lässt über die verschiedenen hierarchischen Stationen (Ministerium, Regierung, Bezirk, bis zur Einzelschule). Die Einzelschule als System lässt sich wiederum unterteilen in kleinere Einheiten, wie z.B. Lehrerkonferenz, Klasse, Fachgruppe, und diese wieder, je nach Betrachtungsweise, bis in die kleinsten Systeme (Lehrer und einzelner Schüler oder Schulleiter und Lehrer usw.).

Insofern ist Schule Teil eines größeren Systems, sie ist selbst ein System und sie enthält wiederum zahlreiche einzelne Systeme.

Nach unserer Ausgangsüberlegung hat jedes Mitglied des Systems Schule Einfluss auf die Entwicklung der Schule als System, und gleichzeitig hat die Schule als System Einfluss auf die einzelnen Mitglieder, also Individuen oder Teilsysteme wie Klassen, Lehrergruppen etc. Wir sind hier bei der "fundamentalen organisationspädagogischen Doppelfrage", bei der die Wechselwirkung des Einzelnen auf das System und die Wirkung des Systems auf die Einzelnen im Brennpunkt der analytischen Bemühungen steht.

Es ist klar, dass bestimmte Mitglieder oder Elemente des Systems Schule größere oder geringere Einflüsse ausüben können. So dürften Schulleiter oder Schulleiterinnen größere Wirkungsmöglichkeiten auf das System haben als der Referendar X, der gerade eine Woche an der Schule ist. Doch wäre es eine Täuschung zu glauben, einzelne untergeordnete Personen hätten keinen Einfluss auf das System. So könnte ein einzelner Schüler das gesamte System Schule massiv beeinflussen, wenn er die Toilettenanlage überfluten lässt. Er wäre der Auslöser dafür, dass eine Lehrerkonferenz einberufen, die Pausenaufsicht neu organisiert, eine eher misstrauische Haltung gegenüber Schülern an den Tag gelegt wird und einige Lehrkräfte mit Vorhaltungen rechnen müssen. Dazu kann auch der letzte Punkt der Systembeschreibung (Soziale Systeme haben eine Geschichte.) noch verschärfend ins Spiel kommen, wenn sich beispielsweise ein ähnlicher Fall bereits vor einem Jahr ereignet hat. Damals hatte das zu unangenehmen Begleiterscheinungen geführt, denn der Schulrat, der gerade an der Schule war, musste durch Wasser waten und die Stadt einen neuen Fußboden legen. So können die Reaktionen der Beteiligten durch die Geschichte des sozialen Systems

beeinflusst werden, denn auch das Systemumfeld war damals beteiligt: Die Stadt als Schulträgerin hatte missmutig reagiert, der Elternbeirat sich beschwert. Die Schule sah ihren guten Ruf gefährdet. An diesem Beispiel ist der größere Kontext sichtbar, in dem einzelne Ereignisse oder Verhaltensweisen stehen.

Es wird deutlich, dass auch das Verhalten von Lehrer Y in seiner Klasse im Lateinunterricht und die Interaktion mit einzelnen Schülern nicht nur als Einzelereignisse für sich gesehen werden dürfen, sondern dass die Systembedingungen, wie die Auflagen der Schulleitung, die Erwartungen der Eltern, die Geschichte des Systems (am Tag zuvor wurde über den Sinn altsprachlichen Unterrichts gestritten) ebenfalls eine Rolle spielen.

Die Zusammenhänge sind deutlich. Bei der Erklärung von Ereignissen im System oder bei Problemen im System sind deshalb, wie König/Volmer systematisieren, sechs Ebenen sozialer Handlungsweisen zu erkennen:

1. in den Personen als den Elementen des sozialen Systems mit ihren Eigenschaften und Qualifikationen;
2. in ihren individuellen oder gemeinsamen subjektiven Deutungen ("Wie stehe ich da? Welche Folgen sind zu erwarten?");
3. in den sozialen Regeln des Systems ("Probleme werden nicht angesprochen.");
4. in den Interaktionsstrukturen ("Der Chef hat immer Recht.");
5. in der Systemumwelt ("Die Schule hat einen guten Ruf.");
6. in der bisherigen Entwicklung des sozialen Systems (der Geschichte des sozialen Systems: "Die Schule stand im Kreuzfeuer der Kritik, soll aufgelöst werden, hat starke Konkurrenz.").

Daher gibt es sechs Ansatzpunkte für eine Lösung von Problemen, nämlich

- Veränderung im Hinblick auf die Personen des sozialen Systems;
- Veränderung der subjektiven Deutungen: durch Gespräche, Supervision;
- Veränderung der sozialen Regeln;
- Veränderung der Interaktionsstrukturen: Aufteilung von Verantwortung;
- Veränderung der materiellen Systemumwelt oder der Systemgrenze zu anderen Systemen in der Umwelt;
- Veränderung hinsichtlich der zukünftigen Entwicklungsrichtung oder Entwicklungsgeschwindigkeit: Schulentwicklung vorantreiben.

Aus der Sicht der Schulleitung heiße das:

1. Veränderungen im Bezug auf die Personen: Sie können erfolgen, indem beispielsweise die Zusammensetzung von Arbeitsgruppen verändert

wird, indem eine Lehrkraft in einer bestimmten Arbeitsgruppe mitarbeitet oder ihr zugeteilt wird oder aus einer Arbeitsgruppe herausgenommen wird oder indem ein Schüler in eine andere Klasse geschickt wird.

2. Veränderung der subjektiven Deutungen: Das kann bedeuten, dass eine Lehrkraft, die sich bisher selbst als erfolglos betrachtet hat, die Möglichkeit erhält, ihre Stärken und Fähigkeiten zu entdecken, indem ein Schulleiter das Kollegium auf Eigenschaften und Fähigkeiten dieses bislang wenig beachteten Kollegen hinweist (durch Gespräche, Hospitation, Supervision).
3. Veränderung von Verhaltensregeln des sozialen Systems: Hierarchie kann umstrukturiert werden, wenn beispielsweise Aufgaben nach dem Delegationssystem herunterverlagert werden. Auch könnten inoffizielle Regeln wie die, dass Probleme nicht angesprochen werden dürfen, abgeändert werden in neue, z.B. von "Probleme werden nicht angesprochen" zu "Probleme werden als Herausforderung für alle angesehen".
4. Veränderung der Interaktionsstrukturen: Personen des Systems entdecken neue Verhaltensmöglichkeiten, indem beispielsweise ein Vorgesetzter, der bisher immer Mitarbeiter kritisiert hatte, diesen Möglichkeiten gibt, sich stärker zu profilieren, oder weniger "einsame Beschlüsse" fasst, die dann vom Kollegium umgesetzt werden sollen.
5. Veränderungen in der Systemumwelt: Darunter können Wechsel der Klassenzimmer, Umstellen der Möbel, Veränderung der Ausstattung, die Anschaffung eines eigenen PC, Erlaubnis zur Benützung bestimmter Ressourcen der Schule, Kooperation mit anderen Schulen, Öffnung der Schule sein.
6. Veränderungen hinsichtlich der Entwicklungsrichtung und Entwicklungsgeschwindigkeit: Man treibt Veränderungen voran, indem man z.B. verstärkt Alternativen für die Gestaltung von Arbeitsabläufen entwickelt, beispielsweise durch Möglichkeiten im Rahmen der lernenden Organisation, wie der Organisationsentwicklung oder eines Konzepts des "Total Quality Management".

In allen Institutionen gibt es Regeln, die das Zusammenleben und -arbeiten, die Umgangsformen und Zugehörigkeiten mehr oder minder festlegen. Soziale Regeln können formalisiert (Schulordnung, Dienstvorschriften) oder informeller Art sein (alle Lehrerinnen und Lehrer duzen sich). Normalerweise helfen soziale Regeln, den Alltag leichter bestehen zu können. Wer grüßt wen zuerst, wer erhält einen Universalschlüssel für das gesamte Schulgebäude, einen bestimmten Parkplatz, "wir sind immer freundlich und kollegial zueinander" etc., um nur einige zu nennen. Soziale Regeln sagen, was das einzelne Systemmitglied tun darf und was nicht. So darf die Lehrerin Chantal nicht auf die Idee kommen, der Sekretärin des Schulleiters ihre Liebesbriefe zu diktieren und der Schulleiter nicht die Lehrerkonferenz im Morgenrock abhalten, der neue Referendar nicht

den Schulleiter spontan duzen oder der Hausmeister nicht eine Lehrerkonferenz einberufen!

Regelkreise und Rückkopplungsprozesse entstehen, wenn wiederkehrende Verhaltensmuster oder Interaktionsmuster vorliegen (eine Schulleiterin kritisiert eine Lehrkraft, weil sie nicht engagiert ist und die Lehrkraft engagiert sich nicht, weil sie immerzu nur kritisiert wird, dadurch löst sie allerdings neue Kritik aus, die zu weiterer Lustlosigkeit führt und so weiter).

5. Das System Schule

5.1 Schule als System im System

Schule als Teil eines Systems stellt selbst ein System dar und enthält wiederum unterschiedliche Systeme. Seit Jahrzehnten wird in der Literatur darüber diskutiert, ob Schule eine bürokratische Organisation sei oder nicht. Autoren wie Peter Vogel behaupten, Schule sei eine Bürokratie, da die Kriterien bürokratischer Systeme problemlos auf Schule Anwendung finden würden

Die Frage, ob Schule mit bürokratischen Prämissen beschrieben werden kann, ist sowohl richtig als auch falsch. Sie ist richtig, weil in der Tat das Schulsystem eines Landes, insbesondere die Schulverwaltung, nach bürokratischen Vorgaben konstruiert wurde und auch weitgehend heute noch so funktioniert. Andererseits ist die Schule selbst als System – als Teil des Bildungssystems – nur in geringem Maße nach bürokratischen Konzepten organisiert, sondern arbeitet zwangsläufig in anderen Kontexten, vor allem im Hinblick auf die Zielaktivität, die sich nach bürokratischen Maximen weder hinreichend beschreiben noch sinnvoll betreiben lässt. Deshalb gibt es in der Schule auch unterschiedliche formelle und informelle Regelungen. Es mag hilfreich sein, ein wenig auszuholen.

5.1.1 Was ist eine Bürokratie?

Wenn man sich mit Bürokratie befasst, ist es unumgänglich, Max Weber, einen soziologischen Klassiker, heranzuziehen, der die Bürokratie als eine mögliche Herrschaftsform (neben charismatischer oder traditionaler) charakterisiert und theoretisch festgelegt hat. Bürokratie ist nach seiner Auffassung die reinste Form legaler Herrschaft. Max Weber stellt in seinem Werk "Wirtschaft und Gesellschaft" (1947) Bürokratie idealtypisch – als abstrahierte Form der Wirklichkeit – dar.

Worin besteht die Funktionsweise des modernen Beamtentums in der Bürokratie nach Max Weber?

1. Es besteht das Prinzip der festen, durch Regeln, Gesetze oder Verwaltungsreglements generell geordneten behördlichen Kompetenzen (Stundenplan, Dienstbefreiungen, Genehmigungen unter anderem werden über den Dienstweg entschieden).
2. Es besteht das Prinzip der Amtshierarchie und des Instanzenzuges, d.h. ein fest geordnetes System von Über- und Unterordnung der Behörden unter Beaufsichtigung der unteren durch die oberen, ein System, welches zugleich dem Beherrschten die fest geregelte Möglichkeit bietet, von einer unteren Behörde an deren Oberinstanz zu appellieren. Bei voller Entwicklung des Typus ist diese Amtshierarchie monokratisch geordnet (Dienstweg).
3. Die moderne Amtsführung beruht auf Schriftstücken (Akten), welche in Urschrift oder Konzept aufbewahrt werden, und aus einem Stab von subalternen Beamten und Schreibern aller Art. Die Gesamtheit der bei der Behörde tätigen Beamten mit dem entsprechenden Sachgüter- und Aktenapparat bildet ein Büro.
4. Die Amtsführung der Beamten erfolgt nach generellen mehr oder minder festen oder mehr oder minder erschöpfend erlernbaren Regeln. Die Kenntnis dieser Regeln stellt daher eine besondere Kunst dar (z.B. Rechtskunde, Verwaltungslehre, Kontorwissenschaft), in deren Besitz die Beamten sich befinden.

Weiterhin geht es um die Stellung des Beamten. Das Amt ist der Beruf. Es besteht eine spezifische Amtstreuepflicht gegen Gewährung einer gesicherten Existenz (Alimentierung). Die Aufgabe besteht in unpersönlichen, fachlichen Zwecken. Der Beamte wird von einer übergeordneten Instanz ernannt. Er hat normalerweise eine lebenslange Stellung und erhält ein festes Gehalt und eine Alterssicherung durch Pension. Das Gehalt ist der lohnartigen Abmessung nach der Leistung entzogen, vielmehr ist sie standesgemäß, d.h. nach der Art der Funktionen (dem "Rang") und daneben eventuell nach der Dauer der Dienstzeit bemessen. Außerdem hat der Beamte, entsprechend der hierarchischen Ordnung der Behörde, eine Laufbahn von den unteren, minder bezahlten Stellen zu den oberen, besser bezahlten. Der Durchschnitt der Beamten erstrebt naturgemäß die möglichst mechanische Fixierung der Bedingungen des Aufrückens, wenn nicht in die Ämter, dann in die Gehaltsstufen nach der "Anciennität" oder bei entwickeltem Fachprüfungswesen unter Berücksichtigung der Fachprüfungsnotwendigkeiten.

Wenn man diese Aussagen vergleicht mit der Situation von Ministerien, Regierungen, Kirchenverwaltungen, Militär, auch Schulaufsichtsbehörden, so fin-

det man, dass im Prinzip die durch Max Weber genannten Merkmale weitgehend zutreffend sind, sowohl die Regelung der Kompetenzen als auch das Prinzip der Amthierarchie, die Amtsführung durch Schriftstücke, das Amt als Beruf etc. Es handelt sich um eine *lineare Hierarchie*, deren Funktionsweise allerdings nicht so steril ist, wie sich das hier liest (vgl. Türk 1989).

5.1.2 Robert Merton und die Zielverschiebung

Robert K. Merton kommt in seinem aufschlussreichen Beitrag "Bürokratische Struktur und Persönlichkeit" (Merton 1968) zu einer anderen Auffassung als Max Weber. Während Weber in der Bürokratie ihre technische Effizienz, Präzision, Schnelligkeit, fachgerechte Ausführung, Kontinuität, Diskretion und das optimale Verhältnis von Aufwand und Ertrag schildert und feststellt, dass personalisierte Beziehungen und nichtrationale Überlegungen fast völlig ausgeschaltet seien, findet Merton, dass der Mensch in erheblichem Maße durch seine sozialen Beziehungen zu den Produktionsmitteln und seinen Mitmenschen bestimmt ist. Merton sieht also zwischen der Struktur und der Beziehung der Menschen zur Struktur und zu ihren Mitmenschen ein wichtiges Element des Verhaltens. Ihm ist aufgefallen, dass Bürokratie, obwohl sie durch Weber so gerühmt wurde, doch merkwürdigerweise wenig Akzeptanz erfährt. So wurde "Bürokrat" zu einem Schimpfwort. Begriffe, wie "geschulte Unfähigkeit" (Veblen), "Berufspsychose" (Dewey) oder "berufliche Deformation" (Warnotte) bezeichnen Fehlentwicklungen und Dysfunktionen der Bürokratie. "Geschulte Unfähigkeit" bezieht sich nach Merton auf einen Zustand, "in dem Fähigkeiten des einzelnen sich als Unangemessenheit oder blinder Fleck auswirken. Handlungen, die auf Schulungen und Fähigkeiten beruhen, welche in der Vergangenheit durchaus zum Erfolg führten, können unter veränderten Umständen zu unangemessenen Reaktionen führen. Unzureichende Flexibilität in der Anwendung von Fähigkeiten führt in einem sich wandelnden Milieu zu mehr oder weniger ernststen Fehlanpassungen".

Nach Merton übt die bürokratische Struktur auf Beamte einen dauernden Druck aus, sich "methodisch, klug und diszipliniert" zu verhalten. Denn wenn die Bürokratie erfolgreich arbeiten soll, muss sie ein hohes Maß an Verlässlichkeit des Verhaltens und ein ungewöhnliches Maß an Konformität mit vorgegebenen Reaktionsmustern erreichen. Dadurch kann folgende Entwicklung eintreten:

1. Eine effektive Bürokratie erfordert Verlässlichkeit in der Reaktion und strikte Befolgung des Reglements.

2. Solche Treue den Regeln gegenüber führt zu ihrer Umformung in absolute Werte; sie werden nicht mehr bezogen auf vorgegebene Zielsetzungen.
3. Dies stört eine rasche Anpassung unter besonderen Bedingungen, die zur Zeit der Formulierung der allgemeinen Regeln nicht klar vorausgesehen wurden.
4. So erzeugen gerade jene Elemente, die im Allgemeinen zu Effektivität führen, in spezifischen Fällen Ineffektivität. Selten kommt den Mitgliedern der Gruppe, die sich nicht von der Bedeutung lösen, die Regeln für sie haben, die Unangemessenheit voll zum Bewusstsein. Die Regeln werden mit der Zeit eher zu Symbolen, als dass sie noch strengen Nützlichkeitscharakter hätten.⁶

Es kommt in dieser Logik zum bekannten Phänomen der "Zielverschiebung" (Merton 1968). Die Gefühle, die darauf gerichtet sind, Disziplin zu gewährleisten, sind in der Bürokratie häufig viel intensiver als technisch notwendig wäre. Dieser Nachdruck führt zu einer Verschiebung der Gefühle von den Zielen der Organisation weg auf die besonderen Details des von den Normen geforderten Verhaltens. Die Befolgung der Regeln – ursprünglich ein Mittel – wird zum Selbstzweck. Es kommt zur Verschiebung von Zielen, wodurch "ein instrumenteller Wert zum Endwert wird." Das Ergebnis ist der "bürokratische Virtuose" oder der "Amtsschimmel" – ein Mensch, der niemals auch nur eine einzige Regel für seine Amtshandlungen außer Acht lässt und dadurch fast niemandem mehr helfen kann.

So erklärt sich auch die schon fast seit 100 Jahren dem Bürokraten nachgesagte Formel (Hinweis von H. Vogelsang):

1. "Das haben wir schon immer so gemacht."
2. "Das haben wir noch nie gemacht."
3. Und falls 1. und 2. nichts nützen: "Da könnte ja jeder kommen."

⁶ Mit dieser Regelhaftigkeit mag es auch zusammenhängen, dass von Beamten kaum Verbesserungsvorschläge für ihre Arbeit kommen. Nach einer Untersuchung von 373 Firmen und Behörden durch das Deutsche Institut für Betriebswirtschaft kamen auf je 100 Mitarbeiter im Jahr 2002 durchschnittlich 54 neue Ideen. Spitzenreiter war die Kautschukindustrie mit 294, Zweiter die Elektroindustrie mit 178 Ideen. Von 100 Beamten kam nur ein Vorschlag (Durch die Vorschläge der Mitarbeiter wurden 1 Mrd. Euro eingespart) (iwd 2003, Nr. 45).

5.1.3 Ötzi und die bürokratischen Virtuosen

Ein schönes Beispiel von Zielverschiebung oder bürokratischer Virtuosität wurde uns aus Tirol geliefert. Dort fand 1991 ein Nürnberger Hausmeisterehepaar in den Ötztaler Alpen eine Leiche, die 4000 – 5000 Jahre im Schutz des Gletschereises gelegen hatte und nun durch eine ungewöhnlich starke Gletscherschmelze langsam zum Vorschein kam. Bei der Bergung der Leiche, die unter dem Namen "Ötzi" weltberühmt wurde, mussten gültige österreichische Vorschriften beachtet werden:

1. Für die Freilegung und Bergung von Gletscherleichen ist die Gendarmerie und gegebenenfalls (in Personalunion) die Flugrettung zuständig.
2. Wenn kein Verdacht auf Fremdverschulden besteht, stellt der örtliche Sprengelarzt den Totenschein aus und gibt die Leiche zur Bestattung frei.
3. Besteht der Verdacht auf Fremdverschulden oder ist die Leiche nicht zu identifizieren, ist die Staatsanwaltschaft einzuschalten.
4. Nur "amtlich bestellte" Beerdigungsfirmen dürfen in Österreich Leichen befördern.

Freilich besteht in Österreich auch eine Meldepflicht an das Bundesdenkmalamt, wohin "bisher verborgene Denkmäler" "ohne Verzug" zu melden sind. Doch lief das Programm zunächst unbeirrt nach den polizeiamtlichen Vorschriften. Ein Beerdigungsunternehmen wurde mit Sarg an den Fundort geschickt. Da der Tote eine "Kopfwunde" aufwies, was offenbar ein Verbrechen nicht ausschloss, wurde die Staatsanwaltschaft eingeschaltet, die ein strafrechtliches Verfahren einleitete.

Der Untersuchungsrichter Dr. Bökler in Innsbruck ordnete eine gerichtsmedizinische Untersuchung der Leiche "zur Klärung, der Identität" und eines "allfälligen Fremdverschuldens" an. Auch die Nationalität war ja noch unklar. So wurde die Leiche in das gerichtsmedizinische Institut in Innsbruck verbracht, wo sie – nachdem sie aufgetaut gewesen wäre – eingehend untersucht werden sollte.

Mittlerweile ging ein Sturm der Entrüstung durch die Fachwelt, man sprach von "ungeheuerlicher Befundvernichtung" eines einmaligen Leichenfundes. Doch die Gerichtsmediziner blieben zunächst unerschütterlich und begannen die Leiche aufzutauen.

Erst als die Frühgeschichtler der Universität Innsbruck Tätowierungen am Arm der Leiche entdeckt hatten und diese als Kunstgegenstand deklarierten, der unter das Denkmalschutzgesetz fiel, gelang die Rettung des Jahrhundertfundes

(Nach: Die Gletschermumie vom Ende der Steinzeit aus den Ötztaler Alpen. In: Jahrbuch des Römisch-Germanischen Zentralmuseums 39, 1992).

5.1.4 Ein Gegenbeispiel: Der Bäcker aus Paderborn – bürokratische Kreativität und der Umgang mit Vorschriften

Aufgefallen war mir vor einigen Jahren, dass es in Paderborn auch am Sonntagmorgen frische Brötchen gab, obwohl Bäckereien damals am Sonntag wegen der amtlichen Ladenschlusszeiten nicht geöffnet haben durften. Was war des Rätsels Lösung? Ein Bäckermeister hatte seine Bäckerei als Bistro deklariert. Bistros fielen nicht unter das Ladenschlussgesetz, sondern unter das Gaststättengesetz. Gaststätten durften auch am Sonntag geöffnet haben. So konnte er neben einer Tasse Kaffee problemlos seine frischen Brötchen auch am Sonntag verkaufen.

Auch die Handlungsweisen der Tiroler Beamten, im obigen Beispiel, sind Musterbeispiele "bürokratischer Virtuosität". Die Vertreter des Staates hatten völlig korrekt und untadelig nach Vorschrift gehandelt. Administrative Vorgaben wurden formal perfekt angewandt. Inhaltlich stießen sie allerdings auf Sachverhalte, in denen sie das Gegenteil der Zielvorstellung erreichten, indem ein sensationeller Fund vernichtet worden wäre.

Im zweiten Fall wurden Regeln, die ursprünglich für andere Sachverhalte gefunden worden waren, "falsch" angewandt, erreichten jedoch das allgemein als sinnvoll erkannte Ziel. Sowohl die Innsbrucker Frühgeschichtler, die die Leiche quasi als Kunstgegenstand definierten und dadurch retteten, wie auch der Bäcker, der sein Geschäft umdefinierte als Gaststätte und dadurch der Paderborner Bevölkerung auch am Sonntag frische Brötchen bescherte, hatten durch kreativen Einsatz von Vorschriften von der Allgemeinheit als sinnvoll erkannte Ziele erreicht – und zwar nicht nur auf legale, sondern auch auf legitime Weise, da ihr Vorgehen allgemeine Zustimmung fand, ein Verfahren, das ich als *bürokratische Kreativität* bezeichne.

Was ergibt sich daraus für Schulverwaltungsaufgaben? Gesetze und Vorschriften können Tatbestände regeln, die zur Zeit der Formulierung und Inkraftsetzung bekannt waren. Aber erstens können Gesetze und Vorschriften niemals alle möglichen Ereignisse berücksichtigen und zweitens können sie nicht zur Zeit der Entstehung noch unbekannte, nicht vorhergesehene Entwicklungen bedenken. Das heißt also, sie sind niemals sakrosankt und der Umgang mit ihnen

ist oft ein Abwägungsprozess, in dem der ursprüngliche Sinn und das angestrebte generelle Ziel zu berücksichtigen sind.⁷

Durch bürokratische Grundhaltung kann außerdem folgende Entwicklung ausgelöst werden, die C. Argyris (1957) als einen *bürokratischen circulus vitiosus* beschreibt: Bürokratische Organisationen regulieren und kontrollieren auf pedantische und unflexible Weise, was Positionsinhaber/innen zu tun haben. Damit werden aktive, verantwortungsbereite, selbstständig denkende Menschen zu Marionetten degradiert, desinteressiert und entfremdet, was sich in Lustlosigkeit, Dienst nach Vorschrift, Lernunwilligkeit etc. niederschlägt. Darauf reagieren Bürokratien mit noch mehr Vorschriften und Anweisungen, die noch mehr Entfremdungen nach sich ziehen. Aus systemischer Perspektive lässt sich dies nach Neuberger (2002) folgendermaßen erklären: Die Organisation als Kommunikationssystem wird durch unerwartete Informationen irritiert (desinteressierte Mitglieder) und reagiert nach eingebauten Gesetzen: mehr Kontrolle, Standardisierung, Formalisierung usw. Doch dies ruft, wie wir aus unserer eingangs geschilderten fiktiven Geschichte gesehen haben, noch mehr Desinteresse, Unlust und Auflehnung hervor.

Bürokratische Virtuosität findet sich bei vielen traditionellen Mitgliedern von linearen Verwaltungen. Sie sind auf ihre Vorschriften fixiert, oft ohne jeweils deren Instrumentalität zu bedenken. Bürokratische Kreativität wird – zumindest in gewisser Weise – bei fachlich souveränen Verwaltungsbeamten sichtbar, die ihre Tätigkeit im Rahmen einer umfassenden inhaltlichen Zielstellung sehen.

Bürokratische Virtuosität führt oft zu typischen Auswüchsen, die bei bürokratisch nicht geschulten Menschen eher Verwunderung und Heiterkeit auslösen, wie die folgenden amtlichen Sätze: "Die einmalige Zahlung wird jedem Berechtigten nur einmal gewährt (Gesetz über die Anpassung von Versorgungsbezügen).", "Stirbt ein Bediensteter während einer Dienstreise, so ist damit die Dienstreise beendet (Kommentar zum Bundesreisekostengesetz).", "Der Tod stellt aus versorgungsrechtlicher Sicht die stärkste Form der Dienstunfähigkeit dar (Unterrichtsblätter für die Bundeswehrverwaltung)." (Die Beispiele sind der Zeitschrift "Blick ins Gymnasium" des Philologenverbandes Rheinland-Pfalz 2003 entnommen.) Illustriert wird "bürokratische Virtuosität" auch durch die strafbewehrte Auflage der EU an das Bundesland Mecklenburg-Vorpommern, ein Gesetz zur Errichtung und zum Betrieb von Drahtseilbahnen zu erlassen (2004).

⁷ Ich war als Lehrkraft an einer Volksschule selbst auf bürokratische Kreativität angewiesen. Als ich einen schulfreien Tag für die mündliche Doktorprüfung (Rigorosum) brauchte, fand der zuständige Oberschulrat keinen Paragraphen, der dies erlaubte. Erst als wir den Tag als "Fortbildung" deklarierten, war es möglich.

5.1.6 Von der regelorientierten zur ergebnisorientierten Verwaltung

Die Bestätigung der notwendigen Veränderung der Sichtweise von Verwaltung liefern auch staatliche Gutachten. Wie der Bericht der BULL-Kommission von 2003⁸ deutlich macht, wird die öffentliche Verwaltung den aktuellen Herausforderungen nicht mehr gerecht. Sie sei in Anlehnung an Grundgesetz-Artikel 33, Abs. 5 am Muster der "hergebrachten Grundsätze des Berufsbeamtentums" orientiert. Das heißt, dass Verwaltung vor allem daran interessiert ist, dass im Innenbetrieb alles regelgerecht abläuft. Zu wenig werde dabei beachtet, was eigentlich dabei herauskommt. Sie arbeite zu stark *regelorientiert* und zu wenig *ergebnisorientiert*. Außerdem sei die Führungskompetenz der Vorgesetzten in deutschen Verwaltungen "unterentwickelt". Empfohlen wird ein "aktivierender Führungsstil" unter Abkehr von der rein sachorientierten Aufgabenerledigung hin zu einer mitarbeiterbezogenen, motivierenden und wirklich führenden Vorgesetztenfunktion. Notwendig sei, dass Aufbau- und Ablauforganisation sich an den Aufgaben orientieren und nicht umgekehrt (vgl. die Forderung nach der Perspektivenjustierung, Rosenbusch 1997).

Das Berufsbeamtentum trägt von seiner Grundidee her fortschrittliche Züge: Ein strenger Ehrenkodex, Pünktlichkeit und Ehrlichkeit, Pflichtgefühl, Hingabe und Unbestechlichkeit waren zur Zeit der Einführung des Berufsbeamtentums geradezu revolutionär gegenüber einem häufig korrupten und inkompetenten Landadel, der dadurch abgelöst wurde.

Was also ist das Problem heute? Die Verwaltung ist traditionell, wie wir seit Max Weber wissen, in ihrem Kern darauf ausgerichtet, präzise und zuverlässig "ohne Ansehen der Person" vorgegebene Aufgaben zu erledigen. Dies hatte zur Folge, dass die Verwaltung die Einhaltung von juristischen Vorgaben, Verfahrensregeln, Verhaltenserwartungen der vorgesetzten Instanzen für stärker ausschlaggebend hielt als die Frage, welchen Sinn bestimmte Aktivitäten überhaupt machen, ob sie geeignet sind, die Ziele, derentwegen Verwaltung überhaupt existiert, optimal zu erreichen.

Zwar ist klar, dass in einem so umfangreichen System wie dem des Schulwesens Regeln und Vorschriften unumgänglich sind. Andernfalls würden Beliebigkeit und Chaos herrschen. Doch ist die stärkere Beachtung der Ergebnisorientierung gegenüber der Regelorientierung eine der wichtigsten Maximen für moderne Verwaltung. Denn die Regeln und Vorschriften, die ursprünglich erlassen worden waren, dienten zu ihrer Zeit generell der Verbesserung, der Vereinfachung und gerechten Durchführung von Aufgaben, die jedoch evident wa-

⁸ Gutachten einer Regierungskommission unter dem Vorsitz von Hans-Peter Bull. "Zukunft des öffentlichen Dienstes – Öffentlicher Dienst der Zukunft" Düsseldorf 2003.

ren. Während aber die Regeln und Vorschriften bestehen blieben, hatten sich die Umwelt wie die Anforderungen an die Zieltätigkeit bereits oft wesentlich verändert.

So wurden beispielsweise die Stundenpläne über Jahrzehnte hinweg relativ unverändert beibehalten, durch die jedem Schüler einer bestimmten Schulart ein genau gleiches Quantum z.B. an Deutsch, Erkunde, Geschichts-, Lateinunterricht zugedacht worden war. Mittlerweile sind allerdings die Schulen weitaus heterogener geworden im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft. Das bedeutet, dass in bestimmten Landstrichen oder Klassen der Bedarf an Unterrichtsinhalten und Stundenzuweisungen sehr unterschiedlich ist. Dies hat zur Konsequenz, dass Schulen in die Lage versetzt werden müssten, abweichend von den Vorgaben bestimmte Sonderprogramme zur Verstärkung in einigen Fächern zu ungunsten anderer Fächer durchzuführen, ohne durch lange Anfragen, Genehmigungen etc. aufgehalten zu werden. Die Frage für Schulleiterinnen und Schulleiter hieße dann nicht: "Wie kann ich die vorgeschriebenen Stundenzahlen optimal in einem Stundenplan unterbringen?", sondern: "Wie muss der Stundenplan gestaltet sein, damit ich den Bedürfnissen und Chancen der Kinder und Jugendlichen an meiner Schule gerecht werden kann?"

Zu beachten ist allerdings, dass Schulen im Vergleich zu Allgemeinverwaltung unterschiedliche Strukturen aufweisen.

5.2 Die vertikale Struktur differenzierung des Schulsystems⁹

5.2.1 Die Schulverwaltung als lineare Hierarchie

Traditionell versteht man unter Hierarchie *lineare Hierarchie*, also ein Herrschaftssystem von vertikal und horizontal festgefügt, einander über- und untergeordneten Rängen. In der idealtypischen Hierarchie sind alle Kommunikations- und Entscheidungswege von der obersten Spitze bis hinunter in die untersten Gliederungen pyramidenhaft aufgebaut, so dass ein einheitlicher oberster Wille innerhalb der Organisation im Prinzip problemlos durchgesetzt werden kann.

Ein weiteres Merkmal linearer Hierarchien ist die deutliche Unterscheidung der Mitglieder im Hinblick auf ihre Qualifikationen (= Eingangsvoraussetzungen, vom Hauptschulabschluss bis zum Universitätsdiplom), die Einstufung in eine Laufbahn (z.B. mittlerer, gehobener oder höherer Dienst) sowie Befugnisse und Bezahlungen (vom Amtsgehilfen – Bes.-Gr. A1 bis zum Staatssekretär –

⁹ vgl. Rosenbusch 1991, 1999.

Bes.-Gr. B10 oder vom einfachen Soldaten bis zum 4-Sterne General) (vgl. Weigert 2004).

In allen linearen Hierarchien ist es undenkbar, dass bestimmte inhaltliche Beschlüsse, die Vorgesetzte binden, an der Basis gefasst werden. Entscheidungen erfolgen stets von oben nach unten. Diesem Hierarchietyp entsprechen im Grunde alle größeren Verwaltungen in Kirche, Staat, Militär, auch im Bereich der Bildung.

5.2.2 Die Organisation der Schule als komplexe Hierarchie

Auch in der Schule haben wir eine Hierarchie, also eine bestimmte Entscheidungs- und Führungsstruktur. Schulleiterinnen und Schulleiter sind die Vorgesetzten der Lehrkräfte und haben ihrerseits Vorgesetzte. Diese innerschulische Hierarchie unterscheidet sich jedoch grundsätzlich von der linearen Hierarchie der allgemeinen Verwaltung. In der Schule gibt es nicht im obigen Sinne den nachgeordneten weisungsgebundenen Untergebenen (vgl. das juristische Institut der Pädagogischen Freiheit für Lehrkräfte), sondern Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die zwar weisungsgebunden sind, aber die gleiche akademische Qualifikation haben, von den Referendaren und Lehramtsanwärtern angefangen bis zum Schulleitungspersonal.

Der fundamentale Unterschied zur linearen Hierarchie besteht in Folgendem: In der Schule verlaufen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse nicht nur von oben nach unten, sondern sind ebenso von unten nach oben möglich. Beschlüsse der Lehrerkonferenz können die Schulleitung binden. Dies wäre in einer linearen Hierarchie formell ausgeschlossen. Diese Tatsache sowie der verzweigte hierarchische Überbau – Schulaufsicht, Schul-(Lehrer)konferenz, Schulträger – unterscheiden Schule von linearer Hierarchie. Wir nennen dies eine *komplexe Hierarchie*: eine Organisation mit auf gleichem Niveau ausgebildetem Personal, mit relativ geringen Besoldungsunterschieden gleichaltriger Mitglieder, gleicher Zieltätigkeit (auch Schulleiter unterrichten) und zweidimensionalen Entscheidungswegen, von oben nach unten, aber auch von unten nach oben, wie auch mit einem verzweigten Überbau. Auf "die Schule als besondere soziale Organisation" hatte bereits H.-G. Rolff (1992) in einem gleichnamigen Beitrag aufmerksam gemacht.

Organisationssoziologisch spricht man im Rahmen von Schule auch von *loosely coupled system* (Weick 1976), also von lockeren Verbindungen zwischen den einzelnen Ebenen und Elementen innerhalb der Schulen. Das bezieht sich sowohl auf das Verhältnis von Lehrerschaft und Schulleitung als auch auf die Verbindungen zwischen den einzelnen Lehrkräften (vgl. auch Terhart 1997).

Die Selbstbezogenheit von Lehrkräften ist in Deutschland besonders ausgeprägt, die zentralen Bezugsgrößen sind die jeweilige Klasse und die amtlich vorgeschriebene curriculare Vorgabe. Dabei betrachten sich Lehrkräfte als autonom und gleichberechtigt. Herbert Altrichter (2000) fand bei Schuluntersuchungen in Österreich das Autonomie-Paritätsmuster von Lortie (1972) bestätigt. Also:

1. Kein Erwachsener soll in meinen Unterricht eingreifen und
2. alle Lehrer sollen als gleichberechtigt betrachtet und behandelt werden.

Dieses Muster war ein entscheidendes Hindernis für Schulentwicklungsprojekte, in denen zwangsläufig gegen beide Aspekte verstoßen werden muss. Beide Muster wären in einer linearen Hierarchie noch kontraproduktiver als in der Schule und geradezu systemwidrig.

Loosely coupled Strukturen finden wir im Bereich der Schulaufsicht nicht, dort findet sich eher ein *tightly coupled system*, also ein rationalistisches Organisationskonzept, dessen Erfolg eben in Berechenbarkeit, Kontrollierbarkeit und relativ klaren Ursache-Wirkungs-Verhältnissen kulminiert.

Schule unterscheidet sich also in den Entscheidungsstrukturen, den formellen und informellen Regeln sowie den subjektiven Deutungen der Mitglieder grundsätzlich von Einrichtungen der allgemeinen Verwaltung. Ewald Terhart (1997) trennt folgerichtig die technische Vollzugsebene der Schulverwaltung mit einem zielorientiert-rationalen Organisationsverständnis von dem kommunikativ-interaktionalen der Schule.

Die Diskrepanz der Handlungsrationaltäten in Schulen ist seit langem ein Thema für rollensoziologische oder organisationspsychologische Untersuchungen. Schulleiterinnen und Schulleiter, die an der Schnittstelle dieser beiden Systeme stehen, können sich eher der einen oder anderen Handlungsrationaltät verbunden fühlen. Die Führungskunst muss darin bestehen, die beiden Handlungsrationaltäten situationsangemessen einzusetzen, allerdings beide in einem pädagogischen Gesamtzusammenhang. Für Schulverwaltungsbeamte, die in eine lineare Hierarchie integriert sind, ist diese Schnittstellensituation nicht gegeben. Sie sind klar in einen Verwaltungsaufbau eingefügt und haben dessen Regeln und Abläufe zu beachten.

Es ist klar, dass Leiterinnen und Leiter von Schulen, genau wie das Personal der Schulaufsicht, aufgrund ihrer unterschiedlichen Bedingungen unter Umständen besondere Prägungen erfahren und Präferenzen entwickeln. Schulaufsichtsbeamte tragen Verantwortung für zahlreiche Schuleinheiten, die sich relativ vergleichbar entwickeln sollen. Damit unterliegen sie dem Zwang, überwie-

gend generalisierende, allgemeingültige, juristisch nachprüfbar Entscheidungen zu fällen, deren Wirkungen sie meist nur mittelbar registrieren können. Dazu stehen sie unter unmittelbarer Kontrolle ihrer vorgesetzten Behörde. Schulleiterinnen und Schulleiter werden hingegen unmittelbar mit konkreten Ereignissen, Problemen, Vorfällen innerhalb ihrer Schule konfrontiert und haben pausenlos viele Entscheidungen im Einzelfall zu treffen. Sie leben im Mittelpunkt eines alles andere als gesetzmäßig ablaufenden Geschehens. Daraus ergibt sich meist auch ein unterschiedliches Verhältnis zu Regeln und Vorschriften. Während Schulleiterinnen und Schulleiter durch unterschiedliche Alltagserfahrungen in der Schule häufig ein mehr pragmatisches Verhältnis zu Vorschriften haben, also Vorschriften in ihrem Verhältnis zur Wirklichkeit sehen, ist das Verhältnis der Schulaufsichtsbeamten zu Vorschriften meist strenger ausgeprägt: Vorschriften gelten eher als Wert an sich. Dies kann zu Systembrüchen innerhalb des Gesamtsystems führen.

5.2.3 Systembrüche zwischen Profession und Organisation

Die Problematik hatte bereits Richard Scott (1971) erkannt und untersucht. Er unterschied bereits Ende der sechziger Jahre zwischen Spezialisten und Bürokraten, die Mitglieder verschiedener Systeme sind, der Berufsgruppe (Profession) und der Organisation (Bürokratie). Da nach seiner Überzeugung das professionelle und das bürokratische System auf grundsätzlich verschiedenen Organisationsprinzipien beruhen, entstehen durch die divergierenden Prinzipien Konflikte.

Als Spezialisten werden gewöhnlich Menschen bezeichnet, die in professionellen Institutionen ausgebildet wurden, über komplexe Fertigkeiten und ein Spezialwissen verfügen und mit internalisierten Kontrollmechanismen ausgestattet sind. "Der Bürokrat erscheint dagegen gewöhnlich als jemand, der in einer hierarchischen Struktur und unter einem System formaler Regeln eine relativ eng umschriebene Funktion ausübt." (Scott 1971) Dies führt zu folgendem Phänomen, nämlich:

1. zum Widerstand der Spezialisten gegen bürokratische Regeln,
2. zur Zurückweisung von bürokratischen Standards durch die Spezialisten,
3. zum Widerstand der Spezialisten gegen bürokratische Überwachung,
4. zur nur bedingten Loyalität der Spezialisten gegenüber der Bürokratie.

Wenn wir nun Lehrkräfte an Schulen, die eine qualifizierte akademische Ausbildung erhalten haben, als Spezialisten ansehen – dies ist aufgrund ihres beruflichen Wissensstandes geboten – so können wir diese vier Aspekte in der empirischen Forschung leicht finden (s.u.). Scott berichtet weiter, dass Spezia-

listen die eigenen Tätigkeiten frei von zwingenden Vorschriften oder Einmischung anderer in die gewünschten Ziele sehen wollen. Sie fordern Autonomie und sind zugleich bereit, die Verantwortung für ihre Entscheidungen und Handlungen zu übernehmen.

Die Spannung sei unter anderem durch folgende Aspekte gekennzeichnet: "In der bürokratischen Form wird Autorität durch Ermächtigung geschaffen: Ihre Autorität entstammt nicht primär ihrer Sachverständigkeit in den überwachten Aufgaben, sondern der Tatsache, dass ihrer Position bestimmte Aufsichtsrechte zugeteilt worden sind. Spezialisten sind an solche Aufsichtsrechte nicht gewöhnt. Ihre eigene Autorität, Klienten oder anderen gegenüber, beruht auf ihrer überlegenen Sachverständigkeit und nicht auf dem Innehaben einer besonderen Position in einer Organisation. Deshalb halten sie Personal, das für eine spezielle Überwachung eingesetzt wird, weitgehend für überflüssig." Scott (1971) berichtet von einer Untersuchung Beckers, der bei Volksschullehrern herausgefunden hatte, dass es "zum Konflikt kommt, wenn der Rektor das Bedürfnis seiner Lehrer nach professioneller Unabhängigkeit ignoriert..."

Diese Erkenntnisse spiegeln sich in deutschen und österreichischen Untersuchungen der letzten Jahre wider. So fand Tobias 1983 bei einer repräsentativen Untersuchung in Niedersachsen heraus, dass nur 7% der Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten in Schulbürokratie und Schulaufsicht Bündnispartner sehen, hingegen 45% Interessengegner. In eigenen Langzeituntersuchungen (vgl. Rosenbusch 1994), die ich von 1974 bis 1990 durchführte, ergab sich, dass Lehrkräfte in Bayern sich durch Schulaufsicht wenig verstanden und oft falsch behandelt fühlten. Außerdem finde kaum ein Transfer praktischen und theoretischen Wissens zwischen Schulaufsichtsbeamten und Lehrern statt. Über 80% der Lehrer waren der Meinung, dass alle oder zumindest viele Kollegen vor Schulratsbesuchen Angst verspüren. Schulaufsichtsbeamte werden eher als Kontrolleure und Vertreter der Obrigkeit angesehen, denn als pädagogische Fachleute und Kollegen, die an Schule, Kindern und ihren Eltern interessiert sind.

Aurin fand 1992 Ähnliches bei Gymnasien. Auch bei einem Modellversuch zur Schulaufsicht in Baden-Württemberg (vgl. Bergold/Debler/Klauth 1992) wurde sichtbar, dass Lehrer geradezu allergisch auf lenkende und dirigistische, auch als Beratung etikettierte Schulaufsicht reagieren. Michael Schratz fand 1996 in einer österreichischen Untersuchung heraus, dass sich der Beitrag der Schulaufsicht für die Entwicklung von Schulen in Grenzen hält und dass Selbst- und Fremdeinschätzung (durch Lehrkräfte) bei Schulaufsichtsbeamten weit auseinander liegen. Schulaufsichtsbeamte halten ihre Beratungstätigkeit weitgehend für fruchtbar und ihre Akzeptanz für hoch, doch wird beides von Lehrkräften anders gesehen.

In Bayern wurden sämtliche Schulleiterinnen und Schulleiter an Grund-, Haupt- und Förderschulen über ihr Verhältnis zur Schulaufsicht befragt (vgl. Schlemmer 1998). Dabei stellte sich heraus, dass 59% der Schulleiter sich bei der Vertretungsregelung unterstützt fühlten, 18% im Verwaltungsbereich, 11% bei der Personalführung, 9% empfangen neue Gedanken für Unterricht und Erziehung, nur 6% nahmen Unterstützung bei der Optimierung des Schulbetriebs wahr. Gleichzeitig zeigte sich, dass Lehrkräfte und Schulleitungspersonal bei der Wahrung ihrer Autonomie und Selbständigkeit an fachlicher Kooperation mit der Schulaufsicht interessiert sind. Hier spiegelt sich die Scottsche Trennung zwischen Spezialisten und Bürokraten in den empirischen Untersuchungen deutlich wider, aber auch die Chance einer produktiven Kooperation.

Interessante Ergebnisse brachte in diesem Zusammenhang die Kooperation zwischen deutschen Schulaufsichtsbehörden aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen mit der niederländischen "Inspectie van het Onderwijs". Während an der Zusammenarbeit mit den niedersächsischen Behörden nicht Mitglieder der Schulaufsicht, die weisungsbefugt waren, teilnahmen, sondern "Evaluations-sachverständige", die speziell ausgebildet worden waren, waren es in Nordrhein-Westfalen Schulaufsichtsbeamte, die gemeinsam mit einem niederländischen Kollegen als Coach Schulen besuchten.

Die Eindrücke vom jeweils anderen Schulsystem sind recht aufschlussreich. Zum Beispiel zeigte sich, dass offensichtlich die niederländischen Inspektoren milder waren als die deutschen und in den Niederlanden eine Menge harter Fakten, wie zum Beispiel aus den CITO-Tests, dies sind Leistungstests, und Daten zu Zu-, Ab- und Übergängen und zentralen Abschlussprüfungen, vorlagen.

Ein Ergebnis trat mit großer Klarheit hervor: In fast allen deutschen Kollegien trat wohl "eine große Spannung" ein, als die Besuche angekündigt und durchgeführt worden waren. Während jedoch die Spannung sich in Niedersachsen rasch löste, hielt sie in den Schulen in Nordrhein-Westfalen an. Dies wurde so erklärt, dass "eigene" Dezernenten, die für die Personalbeurteilung, feste Anstellung, Versetzung, Beförderung etc. zuständig waren, Teil des besuchenden Inspektionsteams waren. Die eigenen Dezernenten wurden als "sehr bedrohlich" empfunden.

Diesen Umstand gab es in Niedersachsen nicht, dort hatte man von vornherein die Dezernenten als Evaluationssachverständige bewusst von ihren Schulen des Amtsgebiets getrennt, deshalb war dort wohl die Akzeptanz viel größer. Schulen äußerten sich regelmäßig lobend sowohl hinsichtlich des Instrumentariums als auch der zugrunde gelegten Arbeitsmethode. Die Konsequenz aus dem Ganzen: Offensichtlich ist es sinnvoller, mit der Inspektion in Schulen Personal zu betrauen, das nicht unmittelbare Eingriffsrechte, Beurteilungsrechte

und Vorgesetzeneigenschaften hat, sondern aus einem Team von Experten besteht, das an der Sache orientiert ist, aber durchaus auch aus anderen Bereichen, z.B. auch aus der Schulaufsicht stammen kann (vgl. Weerts 2004). Lohmann (2003) bewertet die Ergebnisse in Niedersachsen wie folgt: "Inspektion in Niedersachsen ist schulaufsichtlich neutral zu organisieren. Die Trennung der Schulinspektion von der Schulaufsicht stärkt Vertrauen und Akzeptanz. Schulinspektion sollte in Teams (Tandems) durchgeführt werden. Dabei sollte einer der Beteiligten einen Bezug zur jeweiligen Schulform haben, der andere nicht."

Aus dem Gesagten wurde auch deutlich, dass sich in der Schulleitung zwei strukturell unterschiedliche Organisationsformen begegnen. Schulleiterinnen und Schulleiter haben es mit einer komplexen Hierarchie zu tun, wenn sie in der Schule agieren. Sie haben es jedoch mit einer linearen Hierarchie zu tun, wenn sie mit ihren Vorgesetzten, Ministerialbeauftragten, Regierungsbeamten oder Schulaufsichtsbeamten allgemein zu tun haben¹⁰. Letztere stammen durchwegs aus linearen Hierarchien und werden deshalb manchmal in der Schule als systemfremd betrachtet, was zu Spannungen und Missverständnissen führen kann. Ich nannte dies ein "*strukturell gestörtes Verhältnis*" (Rosenbusch 1994). Damit ist gemeint, die Probleme liegen nicht an den Personen, die an der Interaktion beteiligt sind, sondern in den Strukturen und Aufgabenzuweisungen der Organisation, in der Tradition des Rollenverständnisses und der Selbstdefinition im erlebten Umfeld.

Die Tatsache unterschiedlicher Handlungsrationalitäten von Schulleitungspersonal ergibt sich auch aus der Forschungslage. Bei einem Forschungsüberblick von Bensen und Pfeiffer (1998) wird deutlich, dass die deutsche Schulleitung keine eindeutig definierte Rolle nach innen und außen einnehmen kann,

¹⁰ Dieser "Bruch" ist auch vom Schulrecht gewollt. Er ist vor allem begründet in dem Rechtsinstitut der Pädagogischen Freiheit der Lehrkräfte, durch die Entscheidungsbefugnis der Lehrerkonferenz und die sog. "schulische Selbstverwaltung", die ebenfalls gesetzlich geregelt ist. Aus diesen Gründen gibt es auch keine Schulverwaltung, die von außen eingreift, sondern eine Schulaufsicht, die das schulische Selbstverwaltungsrecht zu beachten hat. (H. Voglesang mdl.)

sondern einen Rollenmix mit teilweise konfligierenden Zielen beherrscht. Als offensichtlich unvermeidbar werten sie die Tatsache, dass sich Schulleiterinnen und Schulleiter überwiegend nicht in Harmonie und Einklang mit den Berufspartnern, Lehrern und Schulräten befinden.

6. Auf dem Weg zur Schule der Zukunft

Es mag hilfreich sein, einen Blick auf aktuelle oder mögliche Entwicklungen von Schule zu werfen, um die Zukunft von Schule abschätzen zu können und um sich auf diese einzurichten. Bleibt Schule, wie sie ist, eine weitgehend veränderungsresistente bürokratische Institution? Oder öffnet sich Schule? Wie wird ihr gesellschaftlicher Stellenwert sein? Wie wird sich Schule weiterentwickeln?

6.1 Szenarien für die Schule der Zukunft

Antwort geben Zukunftsszenarien von Schulsystemen in den nächsten zehn und zwanzig Jahren. Sie sind veröffentlicht in dem von der OECD herausgegebenen Werk "Schooling for Tomorrow — What Schools for the Future?" (OECD 2001b). Es handelt sich dort um verschiedene Prognosen bzw. Szenarien. Ein Bonmot sagt zwar, dass Prognosen vor allen Dingen dann unsicher werden, wenn sie von der Zukunft handeln, doch mag es interessant sein, zu erfahren, wie sich Experten die Entwicklung der Schulen in den nächsten Jahrzehnten vorstellen. Die Szenarien wurden durch die OECD entwickelt und 2001 veröffentlicht. Sie wurden durch Fachkonferenzen in Rotterdam und St. Gallen eingeschätzt. Anschließend ist zu berichten, welche Veränderungen bereits heute sichtbar sind. Was ist demnach zu erwarten?

6.2 Die Kernaussagen der Szenarien

In den Szenarien tauchen folgende neun Aspekte regelmäßig auf, nämlich:

1. Schule als Teil lebenslangen Lernens;
2. Teambildung: Zusammenwirken verschiedener an Schule Beteiligter, also der Mitglieder des gesamten Systems einschließlich Eltern, Träger, Schulumgebung, selbstverständlich Schüler, Lehrkräfte und Schulleitung wie auch Schulverwaltung;
3. Netzwerke: Netzwerke zwischen Schulen, zwischen Wissenschaft und Schulen, zwischen Wirtschaft und Schulen. Schulen agieren nicht mehr individuell, sondern sind einbezogen in einen Zusammenschluss verschiedener Experten, Interessenten, Förderkreise etc.;
4. Zunahme der Informations- und Kommunikationstechnologien, die voraussichtlich Teile des unterrichtlichen Lernens übernehmen oder ergänzen;
5. Öffnung von Schulen: Schulen gelten als soziale Zentren, nicht nach außen abgeschlossen ("keine hohen Schulwände"), leichtere Durchlässigkeit

- keit zwischen Schulen sowie Schulen als Knotenpunkte gesellschaftlicher Interessen und gesellschaftlichen Lebens;
6. Steigender Einfluss der "Bildungsindustrie": Marktbeherrschende Unternehmen, auch internationaler Dimension, stellen Software bereit, "help lines", sogar verbunden mit Hausbesuchen, Nachhilfe oder Paukinstituten, Einfluss des Bildungsmarktes auf Lehr- und Lernmittel wie Einrichtungen der Schule;
 7. Zunehmende Privatisierung: Immer mehr Teile von Schulen werden privatisiert, der Staat verliert Einfluss als zentrale Autorität. Bestimmte Aufgaben werden ausgelagert und privatisiert, das geht bis zur Privatisierung ganzer Einzelschulen und Schullandschaften, wie wir dies heute bereits in den USA vorfinden, evtl. mit Einführung von Bildungsgutscheinen (Vouchers);
 8. Abschied vom Beamtenstatus: Der Lehrerberuf löst sich allmählich aus dem Beamtenstatus. Er gilt (in fünf von sechs Szenarien) nicht mehr als ein lebenslang ausgeübter Beruf, der Einsatz von Lehrkräften wird flexibler, es können Personen auch aus anderen fachlich einschlägigen Bereichen eingesetzt werden, wie auch Lehrkräfte häufig ihren ursprünglich erlernten Beruf aufgeben und in andere Aufgabengebiete einsteigen;
 9. Flexiblere und flachere Organisationsformen.

Auffällig ist, dass zwar über das Schicksal und die Zukunft von Lehrkräften gesprochen wird, jedoch nicht über Schulleitung. Es wäre nämlich in Wirklichkeit in allen Szenarien unabdingbar, dass die Aufgabe der pädagogischen Führung oder des Schulmanagements oder der Leitung von Schulen, wie auch immer man das unter verschiedenen Blickwinkeln nennen will, eine weitaus größere Bedeutung erhält. In praktisch allen neun Aspekten spielt in Wirklichkeit die Qualität der Führung einzelner Schulen eine entscheidende Rolle. Mittlerweile sind drei Jahre nach der Veröffentlichung der Studie vergangen. Welche Tendenzen lassen sich heute bereits verfolgen?

6.3 Aktuelle nationale und internationale Reformentwicklungen

Wenn wir die aktuellen Entwicklungen im Bereich des Schulsystems untersuchen, so können wir national, auf jeden Fall aber international, bereits jetzt bestimmte Bestrebungen und Tendenzen kennen lernen, die sich abzeichnen. Denn eines ist klar geworden: Schule wird auf keinen Fall so bleiben, wie sie ist. So verdienstvoll Schule historisch gesehen auch ist, sie befindet sich nicht erst seit heute in einem Wandel, nur die Zeiträume, in denen sich Schule verändert, werden immer kürzer.

Was sind die wichtigsten schulpädagogischen Entwicklungen, die sich zurzeit national und vor allem international ablesen lassen?

1. Das traditionelle, statische Wissen, das in der Schule ehemals erworben wurde, war ein stabiler Kanon von Inhalten, die über viele Jahrzehnte unverändert blieben, es reichte, einmal gelernt, für eine Generation aus. Nun weicht es unabgeschlossenem, dynamischem, stets zu ergänzendem und erneuerndem Wissen und lebenslangem Lernen im Hinblick auf eine sich exponentiell entwickelnde Wissensakkumulation. Und dieses lebenslange Lernen bezieht sich nicht nur auf die nachwachsende Generation, sondern auch auf das pädagogische Personal, in der Klasse, in der Schule und den Behörden.
2. Passives, nur aufnehmendes Lernen ist weitgehend passé, aktives Lernen ist gefragt, also ein Wissenserwerb, der durch möglichst selbstständiges, aktives, neugieriges, handelndes Bemühen entsteht und dessen Ergebnisse operativ anwendbar sind.
3. Schule als ehemals unterste Behörde der Schulverwaltung, als eine "verwaltete Addition von Unterricht", wird zur pädagogischen Handlungseinheit, d.h. einer weitgehend eigenständigen Institution, die sich aktiv um Entwicklung, Qualität, Modernisierung, Effizienz bemüht. Mehr Eigenständigkeit der Schule wird verbunden mit der Betonung der Rechenschaftspflicht.
4. Ökonomische Aspekte von Schule und Ausbildung gewinnen an Bedeutung, sowohl makroökonomische als auch mikroökonomische (Schule als wirtschaftliches Unternehmen).
5. Der Adressat der Schulaufsicht ist weniger die einzelne Lehrkraft, sondern das Personal der Schulleitung und die Schule als Einheit.
6. Schulleiterinnen und Schulleiter, ehemals Lehrkräfte mit Verwaltungsaufgaben, werden zu Angehörigen eines eigenen Berufs, der wissenschaftlich und politisch großes Interesse geweckt hat.
7. Übliches Verwaltungsdenken im Bereich der Schule weicht "organisationspädagogischem" Denken. Es ist weniger an Vorschriften, sondern an der schulischen Zieltätigkeit, nämlich erfolgreichem Erziehen und Unterrichten, orientiert.
8. Die Halbtagsschule in Deutschland wandelt sich langsam, aber sicher zur Ganztagschule, zumindest im Bereich der Primar- und Sekundarstufe I.
9. Nationale Bezugspunkte schulischer Erziehung, die oft genug auch regional bis provinziell waren, weichen europäischen, internationalen, ja globalen. Jedes Schulsystem, das heute existiert, zumindest in den entwickelten Ländern, steht in ständigem Vergleich und Konkurrenz zu anderen Bildungssystemen der Welt.
10. Schule verlässt ihren Schonraum und wird mehr und mehr zu einem Gegenstand öffentlichen Interesses bei Eltern, Wirtschaft, Politik und Medien.

Die Zieltätigkeit von Schule, nämlich Erziehung und Unterricht, wird mehr und mehr zum Ausgangspunkt der Überlegungen. Die Organisation wird zunehmend als im Dienste der Zieltätigkeit stehend gesehen, weniger in einer übergeordneten Position in einer linearen Hierarchie. Dies ist eine organisationspädagogische Sichtweise. Es ist in Wirklichkeit nichts anderes als die Umsetzung pädagogischer Zielvorstellungen, der Bildungsprinzipien der Mündigkeit und Selbstständigkeit, die nun auf die Institution selbst Anwendung finden. Und dieser Sachverhalt hat Konsequenzen. Übergeordnete Instanzen werden zunehmend als Förderungs-, Diagnose- und Beratungsagentur angesehen.

7. Die Tätigkeit von Lehrkräften im systemischen Kontext

Die Zieltätigkeit von Schule ist Unterrichten und Erziehen. Das heißt, der nachwachsenden Generation

- einen Wissens- und Könnensfundus zur Verfügung zu stellen, bzw. genauer: mit ihr zu erarbeiten, der hilft, sich möglichst selbstständig weiter zu entwickeln und am politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, kulturellen, wissenschaftlichen Leben aktiv zu partizipieren und
- Haltungen anzubahnen, die selbst- und sozialverantwortliches Handeln ermöglichen.

Beide Aspekte finden vor allem innerhalb der Unterrichtstätigkeit der Lehrkräfte Berücksichtigung. Sie stehen untereinander in engem Zusammenhang und sind nur in ihrer doppelten Zielrichtung pädagogisch legitim. "Wissen und Werte in Einklang miteinander (zu) bringen" (J. Rau)¹¹, sollte das Ziel jeder Erziehung sein. Zunächst müssen jedoch Werte vorgelebt und Wissen muss vermittelt bzw. erarbeitet werden. Dazu ist Lernen erforderlich.

Da schulisches Lernen vor allem durch Eigentätigkeit erfolgt (man kann eigenes Wissen weder genetisch weitergeben, noch kann man es kaufen oder implantieren), ist der Erfolg der Lehrkräfte davon abhängig, inwieweit ihre Klientel bereit ist, Wissen zu erarbeiten, aufzunehmen, weiterzuentwickeln, d.h. sich aktiv am Unterrichtsprozess zu beteiligen. Hilbert Meyer (2004) trennt konsequent zwischen Unterrichtsstruktur und Lernstruktur: Unterricht kann nur Lernofferten bereitstellen. Lernen müssen die Schüler/-innen selbst. Ist das nicht der Fall, weigern sich Schülerinnen und Schüler dauerhaft, mit der Lehrkraft zusammen Wissen zu erwerben, tritt das "*pädagogische Scheitern*" ein: Alle pädagogischen Bemühungen der Lehrkraft sind anhaltend vergeblich. Dieser Effekt kann durch massive Ablehnung der Lehrkraft, ständiges aggressives Verhalten

¹¹ Rede auf dem 52. Hochschullehrerverbandstag in Koblenz 2002.

der Schüler, ungewöhnliche, nicht zu stoppende Unruhe in der Klasse oder totale Abstumpfung (Null-Bock) und Rückzug der Klientel eintreten.

Deutlich wird, dass Lehrkräfte nicht nur von Vorgesetzten, Eltern, gesellschaftlichen Gruppen, Medien und vom Staat abhängig sind, sondern vor allem von Schülerinnen und Schülern. Der Erfolg der Berufstätigkeit von Lehrkräften ist primär auf die Zustimmung und Akzeptanz der Adressaten, also der Kinder oder Jugendlichen, aufgebaut. Freilich konnte man früher diese Zustimmung und Akzeptanz mit Prügeln und Karzer erzwingen, heute noch z.T. durch Notendruck und Androhung von Schulstrafen, doch kann dies nicht die Lösung sein. Denn Lernen aus Angst ist sowohl wenig erfolgreich als auch pädagogisch nicht legitim, wie wir auch aus der neuesten Gehirnforschung wissen (vgl. Spitzer 2003). Es heißt also, Schülerinnen und Schüler für die gemeinsame Arbeit zu gewinnen. Dadurch unterscheidet sich der Lehrerberuf von fast allen anderen Berufen. Eine Ausnahme ist der Beruf des Geistlichen, der ähnliche Voraussetzungen hat.

Es wird deutlich, dass die Lehrtätigkeit – im Unterschied zu vielen anderen Berufen – eine äußerst fragile, gefährdete und subtile ist. Ein Lokomotivführer steuert seinen Zug genau nach Bedienungsanleitung und Fahrplan, ein Chirurg schneidet präzise krankes Gewebe aus dem Körper, ein Verwaltungsbeamter bearbeitet eine Akte. Alle diese Tätigkeiten, die ebenso wie die von Lehrkräften professionelles Können erfordern, sind jedoch überwiegend eindimensional. Sie erfolgen mit Technik, die gehorcht, mit dem Skalpell, mit rechtlichen Vorlagen. Bei keiner dieser Tätigkeiten ist zu erwarten, dass z.B. die Lokomotive plötzlich über die Autobahn fahren möchte, das Skalpell eine Scheibe Brot abschneiden will oder die Akten sich in Konfetti verwandeln wollen. In der Klasse ist es jedoch nicht ungewöhnlich, wenn einzelne Schüler statt konzentriert im Unterricht mitzuarbeiten, lieber SMS an Freunde verfassen, Comics lesen, dem Vordermann einen Brief zustecken, eine Unterhaltung führen – also Nebenengagement betreiben, das den Unterricht selbst in die zweite Reihe schiebt oder überhaupt ignoriert.

Um es zusammenzufassen: Unterricht – also die Haupttätigkeit in der Schule – ist ein interaktiver Prozess, der nur gelingen kann, wenn sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler dafür bereit sind und aktiv daran mitwirken. Die Unsicherheit des Gelingens der Berufstätigkeit, dazu das Fehlen objektiver methodischer Standards (eine Maßnahme kann von dem einen Vorgesetzten als Nonplusultra, vom anderen als gefährliche Liberalität eingeschätzt werden) führen häufig zu persönlichen Krisen und gesundheitlicher Anfälligkeit des Lehrpersonals.

Das Gefühl völliger Ohnmacht und Versagensangst dürfte in Lehrerkreisen häufiger als in anderen Berufen anzutreffen sein, das dauerhafte Gefühl: "Du hast alles perfekt, optimal hingekriegt" dagegen seltener. So ist auch die besonders bei deutschen Lehrkräften bekannte Scheu einzuschätzen, Dritte (seien es Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzte oder Eltern, Studierende und Referendare) ihren Unterricht unmittelbar im Klassenzimmer verfolgen zu lassen. (Bei deutschen Lehrkräften kommt noch die reformpädagogische Vorstellung von schulischer Erziehung dazu als einem unwiederholbaren, einmaligen, persönlichen, eigentlich dyadischen Verhältnis, dessen Scheitern weniger eine falsche Methodenwahl als ein persönliches, geradezu existentielles Versagen darstellt.)

Dieser Zusammenhang ist auch ein Grund für den Einfluss der Schulleitung, der sichernd und verstärkend oder verunsichernd sein kann, je nachdem, wie über den jeweiligen Unterricht gesprochen wird. Dazu kommt häufig zwischen einzelnen Lehrkräften neben der Offenbarungsscheu der eigenen Arbeit ein eher mikropolitisch zu erklärendes stärkeres oder schwächeres Konkurrenzdenken ("Die Klasse freut sich auf den Unterricht des Kollegen, der Biologie lehrt, während mein Deutschunterricht als notwendiges Übel betrachtet wird."). Besonderes Ansehen bei der Schulleitung, öffentliches Lob der Eltern, positive Erwähnung in der Presse, vorzeitige Beförderung anderer sind ebenfalls Aspekte, die das Verhältnis der Lehrkräfte untereinander beeinflussen können.

Wenn wir dies theoretisch betrachten, so haben wir also das System Klasse (Lehrkräfte und Schüler), das System Lehrkräfte einer Schule (Lehrkräfte unter sich), sowie das System Schule als Ganzes (dazu gehören Schulleitung, Hausverwaltung, Sekretärinnen, sämtliche Schüler sowie alle Lehrkräfte einschließlich der Fachlehrer und lehrenden Geistlichen). Je mehr wir von der kleineren Einheit Klasse zu größeren vorstoßen, desto komplizierter wird es. Dazu kommen noch als Systemumwelt Elternschaft, Schulverwaltung, Schulträger, öffentliche Meinung in regionalen und überregionalen Medien (Presseorgane, Sender im Hörfunk oder Fernsehen).

Wir können also grob folgende Systemebenen trennen, z.B.:

1. ein Lehrer – ein Schüler,
2. Lehrkraft – Klasse,
3. Lehrkräfte untereinander (Kollegium),
4. alle Mitglieder der Institution Schule,
5. Einbezug der Systemumwelt (Schulträger, Medien, Eltern, gesellschaftliche Gruppen, Kirchen, Vereine).

Die Darstellung der Systemebenen macht auch die Kompliziertheit deutlich, die in der Theorie liegt, nämlich die einzelnen Ebenen bzw. Sub- und Teilsysteme sauberlich zu trennen. Dadurch besteht die Schwierigkeit, in diesem vielschichtigen sozialen Komplex eine klare Linie für Analysen und Entscheidungen zu finden. Es würde sicherlich eine kleine Bibliothek füllen, würde man alle Ereigniseventualitäten beschreiben. So könnte man – ähnlich wie in der Chaostheorie, wo angeblich ein Schmetterlingsflügelschlag einen Wirbelsturm auslösen kann oder ein Händeklatschen eine Lawine – Parallelen in der Schule finden, falls nicht vor dem schrecklichen Ende ein kluger Schulleiter Einhalt gebietet. Zwei Beispiele aus der Praxis, wo das nötig gewesen wäre:

Beispiel 1: Ein heftiger Streit entstand in einer Hauptschule zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen, der auf die Zeitungsüberschrift "Türken unter Deutschen" zurückging. Diese wurde von Türken nämlich so gelesen, als müssten Türken immer unten und die Deutschen oben sein, jene also diesen dienen. Der Streit artete in der Klasse in eine Schlägerei aus, bei dem nicht nur leichtere körperliche Verletzungen, sondern auch tiefgehende verbale Auseinandersetzungen erfolgten. Ergebnis: Vorwürfe des Ausländerbeirats an die Schule, Rüge der Lehrkraft durch Schulleitung und Schulaufsicht, Presseberichte über Ausländerfeindlichkeit an deutschen Schulen, Anfrage im Landtag. Inzwischen war die auslösende Fehlinterpretation der Zeitungsüberschrift längst vergessen.

Beispiel 2: Der häusliche Streit eines Lehrerehepaars führte zu einer Aggressionsverlagerung des Lehrers, die sich gegen eine unbeteiligte Lehrerin richtete. Diese erbat ein Buch zurück, das sie ihrem Kollegen geliehen hatte, wurde von diesem aber brüsk abgewiesen. Sie beschwerte sich beim Schulleiter über das unangemessene Verhalten ihres Kollegen, der ausgeliehene Bücher nicht zurückgibt. Die Vorhaltungen des Schulleiters verstärkten noch die innere Anspannung des Lehrers, der nun seinerseits den Schulleiter verbal angriff, worauf sich das Kollegium in eine Pro-Schulleiter-Fraktion und eine Pro-Lehrer-Fraktion ("der lässt sich wenigstens nicht alles gefallen") aufspaltete mit länger anhaltenden Folgen.

So können Störungen innerhalb des Systems der Schule entstehen (sprachliches Missverständnis unter Schülern) oder aus dem System des Lehrerkollegiums, wobei sicher in beiden Beispielen die Atmosphäre bereits vor den beschriebenen Vorfällen belastet war. Auch wurden notwendige Regeln verletzt, wie "geliehene Bücher gibt man mit freundlichem Dank zurück", oder "in der Schule darf es keine Bevorzugung oder Benachteiligung wegen der sozialen, konfessionellen, ethnischen Herkunft oder wegen des Geschlechts geben".

Beides sind Negativbeispiele, die Systemzusammenhänge (den Wechsel von einer Systemebene auf die nächste) und die Wirksamkeit von Regelverletzungen deutlich machen.

Umgekehrt gibt es Beispiele dafür, dass Ereignisse innerhalb einer Systemebene positive Auswirkungen haben. Ein besonders wirksames Element könnte in einer Problemschule die Installierung einer neuen Schulleitung sein, die offensichtlich wahre Wunderdinge ermöglichen kann ("endlich wird man ernst genommen und anerkannt", "er/sie achtet auf Leistung, geht aber mit gutem Beispiel voran", "wir können wieder stolz auf unsere Schule sein" etc.). *Nicht umsonst steht in praktisch allen nationalen und internationalen Untersuchungen zur Schulqualität die Führung der Schule an erster Stelle oder zumindest ganz weit vorne* (vgl. Huber 1999a, 1999b, 2003).

Viele soziale Situationen sind mit Hilfe der Systemtheorie nach Bateson gut durchschaubar. Die grundlegende Auffassung von der Einzelperson als kleinster Systemeinheit ermöglicht es – was pädagogisch geboten ist – das Individuum als Ausgangspunkt zu wählen, wie z.B. den Lehrer, der die Rückgabe des Buches verweigerte, um dann die systemischen Zusammenhänge zu klären. Das Verhalten dieses Lehrers rührt aber nicht allein von dieser Eigenschaft her (will Leihgabe behalten), sondern vom Konflikt mit seiner Frau, also aus dem kleinstmöglichen System Ehemann und Ehefrau. Sein Verhalten in der Schule hat eine Geschichte, d.h. es geht auf vorhergehende Erfahrungen (hier: zu Hause) zurück, wobei sicherlich auch der Ehestreit nicht aus dem Nichts entstand, sondern ebenfalls eine Geschichte hatte (z.B. der Lehrer drückt sich vor jeder Arbeit zu Hause).

Wenn nun Personen die kleinsten Elemente des jeweiligen Systems sind, so ist klar, dass sie im Unterschied zu Elementen in technischen oder biologischen Systemen mit Bewusstsein ausgestattet sind, d.h. sich ein Bild von ihrer Situation machen und sich dementsprechend verhalten. Allerdings handelt es sich um "subjektive Deutungen" (König/Volmer 1996). Diese müssen nicht immer der Wirklichkeit entsprechen. Dies zeigt sich beim ersten Beispiel deutlich. Die subjektiven Deutungen der türkischen Schüler (es waren nur Jungen) liefen scheinbar auf einen Fall eklatanter Diskriminierung wegen ihrer Herkunft hinaus, während es sich in Wirklichkeit um eine eher harmonisierende Darstellung handelte, die das Recht der Türken gleichberechtigt unter (im Sinne von zwischen oder mit) Deutschen zu leben, betont hatte. Die Gedanken, Einschätzungen, subjektiven Interpretationen der einzelnen Systemmitglieder bestimmen den Zustand eines sozialen Systems. Die kommunikativen Austauschprozesse zwischen den Systemmitgliedern stellen ein zentrales Element für den Zustand des sozialen Systems dar.

Es dürfte klar geworden sein, dass im Bereich der Schule neue Überlegungen angebracht sind, um diesen Aspekten (komplexe Hierarchie, Spezifik des Lehrerselbstverständnisses und der Lehrertätigkeit) Rechnung zu tragen.

8. Pädagogische Führung durch Schulleitung

8.1 Internationale Entwicklungen

In den meisten Ländern der Welt ist Schule ein "hot political subject" (vgl. dazu OECD 2001a). Reformbemühungen sind nahezu in allen Ländern zu registrieren. Dabei bilden sich neue Strukturen heraus. So werden die Außenbeziehungen der Schule gestärkt, horizontale Beziehungen gewinnen gegenüber vertikalen an Bedeutung, vor allen Dingen Beziehungen mit den Kommunen, der Wirtschaft, den "Abnehmern" und mit den Eltern. Dies bedeutet auch einen gewissen Bedeutungsverlust vorgesetzter Behörden. Stiftungen, Firmen, Gruppen der sozialen Umgebung, besonders in benachteiligten Gegenden, werden in die Schulkonzepte als Partner mit aufgenommen. Die Einbeziehung der Eltern wird oft als schwieriges Problem empfunden.

Zur Zeit erleben wir in der gesamten industrialisierten Welt eine enorme Aufwertung der Schulleiterinnen und Schulleiter, nachdem man im Zuge der Schulqualitäts- und Schulverbesserungsforschung die herausragende Bedeutung des Schulleitungspersonals erkannt hat (vgl. Fend 1998, Huber 1999a, Wissinger 2000).

So entwickelt sich die Rolle der Schulleiter vom praktizierenden Lehrer, der zusätzlich einige technische und verwaltungsmäßige Verpflichtungen hatte, zum Full-Time-Manager und Entwickler von humanen, finanziellen und sachlichen Ressourcen. Mit der Dezentralisierung und damit der Kompetenzverlagerung an Einzelschulen geht eine "closer inspection" einher. Zentrale Tests werden z.B. in skandinavischen Ländern, den USA wie auch in England durchgeführt, auf freiwilliger Basis auch in den Niederlanden (CITO-Tests). Dort werden durch die Schulinspektion zusätzlich "quality cards" erstellt, die Ergebnisse werden in Tabellen in der Presse oder im Internet veröffentlicht, wo z.B. die fünf besten und schlechtesten Schulen vorgestellt werden. In England kommen speziell ausgebildete Inspektoren des OFSTED (Office for Standards of Education), die bis ins Detail gehen; in Flandern werden Selbstevaluationen durch externe Evaluationen ergänzt; in Griechenland werden vor allem Selbstevaluationen durchgeführt (vgl. OECD 2001a). In Nordirland besucht das Inspektorat Schulen im Abstand von etwa fünf Jahren in Form von Generalinspektionen (Full-Inspections), Fokusinspektionen mit bestimmten Schwerpunkten oder Quality-Assurance-Inspektionen, die vor allem die Selbstevaluation der einzelnen Schule prüfen und von der Schule angefordert werden können (vgl. Knauss/Loos 1998, Huber 2003).

Dabei zeigt sich laut OECD, dass die Schulautonomie im Inneren, also die Dezentralisierung, offensichtlich alleine keine Erfolgsgarantie ist. Eine Untersuchung des "Consortium for Policy Research in Education" ergab, dass von 27

Schulen in drei US-Schulbezirken, einem kanadischen und einen australischen Staat, die mit School Based Management (SBM) vier Jahre gearbeitet hatten, lediglich etwa die Hälfte erfolgreicher war im Hinblick auf Curriculum und Unterricht. Bei den anderen hatte sich fast nichts verbessert. Vier Schlüsselvoraussetzungen waren für den Erfolg entscheidend: die Kraft der Durchsetzung der Idee, die Information aller Beteiligten, Wissen und skills und Belohnungen im Hinblick auf bestimmte Ergebnisse (vgl. OECD 2001a).

Die Veränderungen bewirken, dass die Schulleiter der Kopf einer breiteren Koalition von Schulinteressen werden als in der Vergangenheit. Dabei zeigt sich, dass es in keinem Land einfach war, den Wandel herbeizuführen. "Bottom up"-Innovationen waren schwieriger zu universalisieren als "top down"-Strategien. Ein Grundanliegen war vor allem, den Schulleitern Zeit und Raum zu geben, um Führungspersönlichkeiten zu werden, anstatt sie mit "endlosen Zirkularen und Regulierungen zu quälen" (a.a.O).

Werden auf der einen Seite die Rechte der Schulen gestärkt, geht das auf der anderen Seite einher mit einer Betonung der Rechenschaftslegung. Dies bedeutet für die Schulaufsicht neue und wichtige Aufgaben, z.B. im Verbund mit Schulen externe Evaluationen durchzuführen, bei denen die Systemqualität, also die Schule als Ganzes den Fokus der Untersuchung bildet. Hierbei zeigt die Erfahrung, dass umfassende Transparenz erforderlich ist, dass also die Qualitätskriterien bereits vor der Evaluation bekannt sind und nicht erst während der Evaluation oder hinterher klar werden. Darüber hinaus sind Offenheit und Vertrauen Voraussetzungen, damit einvernehmliche Kooperationen stattfinden (OECD 2001a).

Wie wir allerdings seit längerem im Ausland sehen, wird dort häufig die traditionelle Schulaufsicht aufgelöst oder ist bereits aufgelöst, wie seit vielen Jahren in Schweden oder seit 1994 auch in Finnland (auf Antrag der Schulaufsicht selbst). Auch in Deutschland gehen Ministerien oder Senate dazu über, die Rechenschaftslegung aus der Schulverwaltung herauszunehmen und sie neuen Einrichtungen anzuvertrauen, wie z.B. Qualitätsagenturen in Bayern oder Baden-Württemberg, ähnlich ist es in Schleswig-Holstein (dort soll jeweils ein Mitglied des Landesinstituts im Evaluationsteam vertreten sein), in Hamburg, Bremen, Sachsen, Thüringen (dort mit "dialogischer" Schulaufsicht). Diese Institutionen sind nicht in die Verwaltungshierarchie eingefügt, sondern direkt dem Ministerium unterstellt, wie das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht in Baden-Württemberg (LEU) oder das ehemalige ISP in Bayern, das in "Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung" umbenannt worden ist. Damit folgt man internationaler Praxis.

Das erste deutsche Bundesland, das weitreichende Versuche gestartet hatte, war der Stadtstaat Bremen (mit der Einrichtung einer "Schulinspektion" seit 1996). Durch ständigen politischen Wechsel und einige unglückliche Umstände ist das Vorhaben nicht zum gewünschten Erfolg gekommen und eingestellt worden (vgl. Rosenbusch 2002). Jetzt unternimmt man einen zweiten Anlauf.

8.2 Die veränderte Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in Deutschland

In der traditionellen Rollenteilung zwischen Schulleiterinnen bzw. Schulleitern und Beamten der Schulaufsicht in Deutschland erhielten Schulleiter durch Vorgesetzte aus der Schulverwaltung Anweisungen, Regeln und Vorschriften, die sie umzusetzen hatten und deren Vollzug überprüft wurde.

In den meisten Fällen wurde die *Dienst-, Fach- und Rechtsaufsicht* über die Schulen in der Form ausgeübt, dass Schulaufsichtsbeamte Unterrichtsbesuche in einzelnen Schulklassen, genauer: bei einzelnen Lehrkräften, durchführten, um sich ein Bild von deren Arbeitsleistung, z.B. ihrer Methodik, ihrem fachlichem Niveau, aber auch von administrativen Belangen, wie Lehrplan, Listenführung, Lehmachweis zu machen. Meist wurden die jeweiligen Erkenntnisse in Form einer dienstlichen Beurteilung der Lehrkraft niedergelegt, also einer schriftlichen Darstellung und Bewertung der Feststellungen mit einer Einstufung auf einer Skala mit bis zu 16 Punkten (wie z.Z. noch in Bayern) in den einzelnen Bewertungsbereichen. Diese dienstlichen Beurteilungen, insbesondere als Regelbeurteilungen (z.B. alle vier Jahre in Bayern), sind jedoch seit längerem in der Diskussion.

Derartige Beurteilungen einzelner Lehrkräfte durch externes Personal, die noch in einzelnen Ländern und Schularten stattfinden, über den Kopf der Schulleitung hinweg, als Eingriff in deren Aufgabenbereich, sind problematisch. Einmal, weil durch die punktuell stattfindenden Unterrichtsbesuche kein umfassendes Bild der Tätigkeit der Einzellehrer, geschweige denn der gesamten Schule, gewonnen werden kann und andererseits die Autorität des Schulleitungspersonals untergraben wird. Kein Wunder, dass dort ein "strukturell gestörtes Verhältnis" von Lehrkräften und SchulleiterInnen zu den Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamten anhält, wenn es auch Schulaufsichtsbeamte gibt, die trotz dieser organisationstheoretisch und psychologisch problematischen Konstellationen ein gutes Verhältnis zu Schulen und Lehrkräften herstellen konnten. Mittlerweile sind diese Beurteilungen zunehmend an Schulleitungen delegiert oder durch Leistungsberichte bzw. Ziel- und Aufgabengespräche zwischen Schulleitung und Lehrkraft ersetzt (zur pädagogischen und juristischen Proble-

matik der Regelbeurteilung durch Schulaufsichtsbeamte vgl. das fachliche Gutachten von Rosenbusch/Vogelsang 1997).

Die Aufwertung der Schulleitung im Hinblick auf die Zuweisung neuer Verantwortlichkeiten, neuer Handlungsspielräume, Fortbildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten geht einher mit der Vernachlässigung der Schulaufsicht. In fast allen deutschen Ländern versucht man Einsparungen beim Personal der Schulverwaltung bzw. Schulaufsicht durchzuführen (vgl. Rolff 1998). Außerdem gerät die Schulaufsicht zunehmend in ein pädagogisches Legitimationsdefizit. Dies hängt vor allem mit der bisher eher defensiven Haltung der Verbände der Schulaufsichtsbeamten zusammen. Sie hatten sich meist angepasst verhalten. Sie leiteten ihre Legitimation eher juristisch als pädagogisch ab und engten ihren Blickwinkel zu sehr auf regionale und standesbezogene Aspekte ein, anstatt offensiv pädagogisch und gesamtverantwortlich zu argumentieren, was ihnen auf Grund ihres übergreifenden Erfahrungswissens über den Zustand schulischer Erziehung ohne weiteres zugekommen wäre. (Eine pädagogisch ausgerichtete, gesamtverantwortliche Schulaufsicht hätte längst auf die Probleme aufmerksam machen können, die durch die internationalen Vergleiche wie TIMSS und PISA offenkundig geworden sind.)

Eine pädagogische Offensive könnte in der Festsetzung gemeinsamer pädagogischer Ziele mit den Schulen erfolgen, indem man sich auf zentrale pädagogische Ziel- und Wertvorstellungen einigt und diese auch im gemeinsamen Handeln und im Umgang miteinander wirksam werden lässt. In Wirklichkeit kann Schulaufsicht im Zuge der erhöhten Rechenschaftspflicht von Schulen nämlich um so wichtiger werden, je größer die Handlungsspielräume und Verantwortungsbereiche der einzelnen Schulen werden. Man muss kein Prophet sein, um eine wachsende Ergebnis- und Kontrollvororientierung im Schulbereich vorherzusagen, die die Schulaufsicht neu aufwerten kann, und zwar im Hinblick auf die Sicherung bzw. Verbesserung von Qualität, von Gerechtigkeit und Kontinuität (im Wandel), wie vor allem auch im Bereich der Unterstützung von Schulen.

8.3 Ein schulhistorisch fundamentaler Wandel in Deutschland

Die Schule in Deutschland war mehr oder minder auf den Status quo ausgerichtet, über sich das gewaltige bürokratische Gebäude der Schulverwaltung eines Landes. Innovationen aus Schulen wurden im Grunde nicht erwartet, da sie ja die eingespielten Verwaltungsabläufe stören oder gar in Frage stellen konnten.

Dieses System, das in einer Gesellschaft entwickelt wurde, in der das einmal erworbene Schulwissen praktisch für eine Generation reichte, hatte eine stati-

sche Grundkomponente. Erst relativ spät – vor allem im internationalen Vergleich – haben sich die deutsche Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und vor allem das Bildungssystem auf die neue Situation eines unaufhaltsamen Wandels und rasche, oft nicht vorhersehbare Veränderungen eingestellt. Als schon längst zahlreiche europäische Verträge in Kraft waren und grundsätzliche Schulreformen in anderen Ländern umgesetzt wurden, begnügte man sich in Deutschland selbstgerecht mit regionaler Politik. Während die deutsche Wirtschaft bereits immer stärker international dachte und handelte, war es noch in den neunziger Jahren ein unlösbares Problem, eine Lehrerin von Berlin nach Bayern zu versetzen, wo ihr Mann eine bundespolitische Aufgabe übernommen hatte (Das Problem konnte nicht gelöst werden, die Ehe ging in die Brüche). Viel zu lange hielt man in den deutschen Bundesländern bildungs- und vor allem schulpolitisch an einer Kirchturmpolitik des Rechthabens fest, während außerhalb Deutschlands bereits internationale Kooperationen, Austauschverfahren und Kongresse stattfanden, wo deutsche Vertreter selten oder überhaupt nicht auftraten.

Als internationale Vergleichsstudien vielen die Augen öffneten, als erkannt wurde, dass Deutschland schulpolitisch auf "untere Ränge" gerutscht war, erst dann wurden Vorschläge, die schon länger auf dem Tisch lagen, genauer angesehen und es wurde über Reformen nachgedacht. Nun sollten Schulen, – wie in anderen Ländern der Welt – selbst Initiativen entwickeln, zwar nicht zu viele und im staatlich verantwortbaren Rahmen, doch ist der Trend unverkennbar.

Für die deutsche staatliche Schulpolitik stellte dies ein Ereignis ersten Ranges dar. Schulen – bisher unterste Behörde einer umfassenden Staatsbürokratie, mit Vorschriften, Kontrollen und Regeln bestens eingedeckt – sollten plötzlich selbst Vorschriften, Kontrollen und Regeln entwickeln, was bisher völlig unüblich und geradezu undenkbar war. Die Rahmensetzung war zwar immer noch eng und unzulänglich, doch war dieses Ereignis bemerkenswert. Innovationen, die bisher nahezu ausschließlich von oben (aus den Ministerien, Senaten, Regierungsbehörden) kamen, sollten nun von "unten" im Rahmen der einzelnen Schule entwickelt werden, *ein Stück verordneter Emanzipation der Schulen*.

Es ist klar, dass diese prinzipielle und bildungspolitisch fundamentale Veränderung insbesondere die Verantwortlichen in der einzelnen Schule betraf, in erster Linie die Schulleiterinnen und Schulleiter. Diese sollten sich nun als "change agents", "Entwicklungshelfer", "Innovatoren" mit "leadership" zeigen. Sie sollten die bisherigen eher statischen, verwaltungsmäßigen Aufgaben ergänzen oder ersetzen durch Führungsaufgaben. Es wurde erwartet, dass sie mit dem Kollegium gemeinsam versuchen, die eigene Schule – soweit immer noch bestehende Vorschriften dies zulassen – auf die neuen Anforderungen einzustellen. Dabei waren neue Aufgabenbereiche wahrzunehmen, wie Budgetverwaltung, Schulentwicklung, schulinterne und -externe Fortbildung, Einschwören des Kollegi-

ums auf neue Konzepte der Kooperation, Unterrichtsverfahren, die vom reproduktiven zum selbstständigen, möglichst "selbstorganisierten Lernen" (vgl. Sembill 2000) führen mit all dem notwendigen Handwerkszeug.

Dazu kamen neue Formen der Konferenzleitung, Entwicklung von Schulprogrammen, Ziel-, Aufgaben-, Konfliktgesprächsführung, um nur einiges zu nennen. Außerdem wurden Maßnahmen der Rechenschaftslegung, z.B. durch interne Evaluation, Kritikgespräche, Fragen der Außendarstellung der Schule, verbunden mit der Hoffnung auf wohlwollende Schulträger und Sponsoren aus der Wirtschaft, gefordert.

Die Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter hat sich durch diese neuen Anforderungen entscheidend gewandelt. Zwar sind die Verantwortlichkeiten und Handlungsspielräume deutscher Schulleiter im internationalen Vergleich immer noch gering, was z.B. Gestaltung des Curriculums, Lehrereinsatz, Verfügung über finanzielle Mittel, Einstellung von Personal betrifft, doch finden wir in Deutschland eine neue Situation: Während es vordem hieß: "Hier, Herr Schulleiter, hast Du eine Beförderung. Leite nun eine Schule nach den bestehenden Vorschriften!", heißt es jetzt: "Hier hast Du eine Schule mit vierzig Lehrkräften, einer Sekretärin, einem Hausmeister, ein Millionen teures Gebäude mit kostspieligen Einrichtungen, sowie die Verantwortung für 500 Schüler. Mach etwas daraus!"

So wechselte die Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern "vom pädagogischen Buchhalter zum pädagogischen Unternehmer" und die Erwartungen sind die an einen "neuen Beruf", der sich weitgehend von dem einer Lehrkraft wie auch dem der Schulleitung alter Art unterscheidet. Gefragt sind Persönlichkeiten, die im Zenith ihrer Leistungsfähigkeit mit Optimismus und Zuversicht mit ihrem Kollegium Schule entwickeln, Ressourcen erschließen, pädagogisch argumentieren und handeln wie auch professionell als Führungspersonal agieren.

Für diese vielfältigen neuen Aufgaben wurden Schulleiter in Deutschland bisher nicht ausgebildet. *Nun muss dafür gesorgt werden, dass Schulleitungspersonal, das bisher nach der Ernennung häufig mit "Versuch und Irrtum" arbeiten musste, sorgfältig ausgewählt und umfassend ausgebildet wird, bevor es seinen Dienst an der Spitze einer Schule antritt.* Es gibt in Deutschland bereits hoffnungsvolle Ansätze, doch steht die voll befriedigende Lösung des Problems noch aus (vgl. Rosenbusch/Huber 2002, Storath 1995). Überdeutlich wird dies erst im internationalen Vergleich (vgl. Huber 2003).

8.4 Schulleitung und Deregulierung

Es besteht in Fachkreisen Einigkeit darüber, dass ein bürokratisch geprägtes und eng geführtes Schulsystem den Anforderungen einer veränderten Welt nicht mehr gewachsen ist. Im Hinblick auf eine sich exponentiell entwickelnde Wissensakkumulation taugen die alten Denkmuster nicht mehr. Durch den raschen Wechsel gesellschaftlicher Situationen, wirtschaftlicher Entwicklungen, neuer Qualifikationsanforderungen brauchen Schulen zunehmend Spielräume für flexibles, differenziertes, situationsgemäßes Verhalten, das sich aus den spezifischen Bedingungen gesellschaftlicher, politischer, wirtschaftlicher und regionaler Situationen ergibt (wie z.B. in dem Konzept "Schule in der Region", Dannhäuser 1986). Dies hat nicht nur Vorteile wegen der spezifischen Entwicklung von Schulen im Hinblick auf ihre "Kunden", sondern entspricht auch, wie wir gesehen haben, den formalen Zielen der Erziehungsarbeit, den Zielen der Mündigkeit und Selbsttätigkeit.

So können wir, wie bereits ausgeführt, im internationalen Überblick den Trend zu Deregulierung feststellen. Und Deregulierung bedeutet vor allem eine Vereinfachung von Verfahrensabläufen. Es müssen nicht umständliche Antrags- und Genehmigungsverfahren eingeleitet werden, um Veränderungen durchzuführen, sondern es können an Ort und Stelle situationsgerechte Entscheidungen getroffen werden.

Bei der Verfügung über das Budget war es häufig notwendig, dass Schulleitungen auch bei kleinen Anschaffungen erst über die Kämmerei der Stadt oder des Landkreises Genehmigungen einholen mussten mit langatmigen Begründungen. Nach längerer Zeit erfolgte eine Genehmigung – oder auch nicht – und die notwendigen Anschaffungen, die noch dazu oft nicht den spezifischen Bedürfnissen der Schule entsprachen, konnten getätigt werden. Dies kann nun die Schule durch einen Telefonanruf sofort in eigener Regie erledigen. Ebenso Freistellungen, Stundenplanänderungen, Fortbildungsmaßnahmen, Gruppenbildungen, Lehrereinsatz etc.

Dies sind alles Vereinfachungen, doch wäre es eine Illusion, wenn man die zusätzlichen Belastungen und Verantwortlichkeiten bei Deregulierungsmaßnahmen übersehen würde. Wie Wolfgang Böttcher (2002) herausarbeitet, müssen auch gleichzeitig "gewisse Einbußen der individuellen Autonomie in Kauf genommen werden". Es seien Lehrer, die normalerweise "nur" ihren Unterricht verantworten müssten, die nun zumindest im Prinzip die Verantwortung für die gesamte Schule mit zu übernehmen hätten, d.h. sie müssten kooperieren, die "Politik" ihrer Schule und des Schulbudgets mitbestimmen sowie die eigene und die Arbeit der Schule bewerten. Dazu kämen noch verstärkte Abstimmungen mit der Elternschaft, dem Schulträger, dem Fachpersonal etc. Außerdem würde

ihre Arbeit dadurch, dass sich die Schule selbst evaluieren solle, durchsichtiger und öffentlicher. Kurz zusammengefasst haben wir den Befund, dass größere Entscheidungsmöglichkeiten und ein Ansehensgewinn verbunden sind mit einem Mehr an Arbeit und Verantwortungsbereitschaft.

Wie wir allerdings auch wissen, erleichtert sich die Unterrichtsarbeit erheblich, wenn Lehrkräfte aus ihrer Klassenzimmerisolation heraustreten, sich mit Kolleginnen und Kollegen absprechen und mit Eltern kooperieren. Außerdem findet durch die Möglichkeit der erhöhten Mitbestimmung eine stärkere Identifikation mit der Schule statt. Insofern wird die erhöhte Beanspruchung in der Regel durch ein angenehmeres Umfeld, gegenseitige Unterstützung und höhere Berufszufriedenheit aufgewogen.

Die neue Rolle der Lehrkräfte wird aber in ihrem Umfang weit übertroffen durch die Veränderung im Bereich der Schulleitung. Hatte das Schulleitungspersonal bislang klar geregelte Entscheidungsbefugnisse und Verfahrensabläufe – die Verantwortung für den Unterricht lag primär bei den Klassenlehrern –, so hat sich dies nun grundlegend geändert. Der Schulleiter oder die Schulleiterin ist verantwortlich für die Arbeit der gesamten Schule, für die Qualität des Unterrichts, für das Niveau der erreichten Leistungen, für die Fragen der Kooperation mit außerschulischen Gruppen und Vereinigungen, mit Vorgesetzten und Partnern. Und stets wird auch bei der Evaluation durch externes Personal die Schulleitung der Hauptansprechpartner für erbrachte oder fehlende Leistungen sein.

Während bisher häufig die Verantwortung für den Unterricht fast ausschließlich bei den einzelnen Klassenlehrkräften lag, die sich den Dienstvorgesetzten, also meist Schulaufsichtsbeamten (in wenigen Fällen auch Schulleitungen, wie z.B. bei Gymnasien und Realschulen in Bayern) gegenüber zu verantworten hatten, die in großem Abstand den Unterricht überprüften, liegt nun die Verantwortung bei der Schulleitung. D.h. Schulleiterinnen und Schulleiter müssen sich regelmäßig und zuverlässig über die Qualität der unterrichtlichen Arbeit an ihrer Schule informieren, sie müssen steuernd eingreifen, wenn sie Fehlentwicklungen oder Schwachstellen entdecken, sie haben die Aufgabe, das Kollegium zu einer Gemeinschaft zusammenzuführen, für gemeinsame Ziele zu gewinnen und diese umzusetzen. Dies dürfte die komplizierteste und anspruchsvollste Tätigkeit sein. Aber auch gemeinsam Schulprogramme zu entwickeln und umzusetzen, weniger motivierte Schüler und Lehrkräfte zur Mitarbeit zu bewegen, Kollisionen zu neutralisieren, sozusagen als "godfather", wie eine englische Lehrerin es ausdrückte, zu fungieren, fordert Einsatz und Kompetenz.

Damit vergrößert sich der Arbeitsradius von Schulleitungspersonal enorm, es steigt der Anspruch an die Kompetenz und Professionalität, von den Aufgaben

der Suche und Pflege von Partnerschaften, dem Umgang mit einem großen Budget, Verantwortung für Gebäude, Lehrmittel, Bezahlung von Hilfspersonal, Öffentlichkeitsarbeit noch gar nicht zu sprechen. Im sogenannten Modell "Neue Steuerung" (vgl. Böttcher 2002) ergibt sich, wie wir sehen, eine grundsätzliche Veränderung der Aufgabenreichweite, der Einstellung zur eigenen Arbeit, der professionellen Beanspruchung.

Nun ist zu fragen, ob dieses Modell der *Deregulierung* (= weniger Vorschriften) und *Dezentralisierung* (= weniger Instanzen, Verlagerung von Entscheidungen an die Basis) und der damit höheren Verantwortungszuweisung an Schulen diesen höheren Beanspruchungsgrad und Aufwand rechtfertigt. Bis heute haben wir noch keine unmittelbaren empirischen Erkenntnisse darüber, ob erhöhte Autonomie der Schule in der Tat zu größeren schulischen Leistungen führt. Zumindest ist dies durch einschlägige empirische Ergebnisse nicht zweifelsfrei nachgewiesen. Allerdings werden meist nur messbare Leistungen, also fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten abgeprüft. Die Ergebnisse von Schuluntersuchungen hingegen deuten auf die Notwendigkeit von Deregulierung hin.

Auch wenn kein direkter Zusammenhang bestehen sollte, wofür relativ wenig spricht, ist es doch ein zentrales Motiv schulischer Erziehung und Bildung, dass nicht nur Schüler befähigt werden, selbstständig zu agieren und Entscheidungen zu treffen, zu kooperieren, sondern dass dies in der Institution, die sie besuchen, Praxis ist, es also nicht nur eine theoretische Vorgabe des Lernens darstellt, sondern eine geübte erfahrbare und mitgestaltbare Praxis. Wie lassen sich die Führungsaufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern beschreiben?

8.5 Führungsaufgaben von Schulleitern

8.5.1 Führungsrollen nach Mintzberg

Henry Mintzberg unterscheidet zehn Führungsrollen. Zwar hat er primär größere Organisationen im Blick, doch lassen diese sich auch problemlos auf das System der Schule anwenden. Er nennt zunächst

1. interpersonale Rollen,
2. informationelle Rollen und
3. Entscheidungsrollen.

Diese werden noch detailliert aufgeschlüsselt:

Zu 1.) Die interpersonalen Rollen werden aufgegliedert in die Aufgaben als:

1. Repräsentator: Gemeint ist Handeln als symbolische Spitze der Organisation und die Erfüllung zeremonieller Aufgaben gesetzlicher und sozialer Art.
2. Führer: Hier geht es um die Aufgaben von Stellenbesetzungen, Schulungen, Motivation; im Mittelpunkt stehen die direkten Beziehungen zu den Mitarbeitern.
3. Liaison: Dies bedeutet die Herstellung von Kontakten außerhalb der vertikalen Kompetenzen, also Kontakten zu einer Vielzahl von Personen und Institutionen außerhalb der Organisation.

Zu 2.) Zu den informationellen Rollen gehören Aufgaben als:

1. Beobachter: Die Führungskraft sucht ihre Umwelt und das persönliche Kontaktnetz nach Informationen ab und erhält sowohl gewünschte als auch nicht nachgefragte Informationen. Ein hoher Anteil ist verbal und besteht aus Gerüchten, Spekulationen und Hörensagen.
2. Verteiler: Die Führungskraft gibt bestimmte Informationen an Personen weiter, die sonst nicht (ohne weiteres) an diese herankommen könnten.
3. Sprecher: In der Rolle des Sprechers gibt die Führungskraft Informationen an Personen außerhalb ihrer Organisationseinheit weiter und hat die Aufgabe, Personen, die auf ihre Einheit Einfluss ausüben, zu informieren. Ein Teil dieser Rolle besteht in der Formulierung von Zielen, Anforderungen, Plänen und Werten gegenüber der Umwelt.

Zu 3.) Innerhalb der Entscheidungsrollen ist die Führungskraft:

1. Unternehmer: Die Führungskraft muss Wandel (Innovation) einleiten, indem sie "die Organisation und Umwelt nach neuen Produkten und Gelegenheiten absucht", die den Bestand bzw. die Weiterentwicklung ihrer Organisation gewährleisten sollen.
2. Störungsregler: In dieser Rolle muss sich die Führungskraft mit Problemen zwischen Personen innerhalb ihrer Einheit bzw. zwischen Organisationen und Umwelt beschäftigen.
3. Ressourcen-Zuordner: Die Führungskraft entscheidet über die Zuordnung von Ressourcen an Personen und Gruppen. Damit werden Entscheidungen in der und für die Organisationseinheit autorisiert, bevor sie implementiert werden.
4. Verhandler: Die Führungskraft repräsentiert die Organisation, trifft mit anderen Verhandlern (Repräsentanten) gemeinsame Entscheidungen. Sie verpflichtet ihre Organisation zu bestimmten zukünftigen Aktivitäten (Mintzberg zit. in Neuberger 2002, S. 328).

Diese zehn Führungsrollen lassen sich ohne große Probleme auf pädagogisches Führungspersonal, insbesondere Schulleiterinnen und Schulleiter oder deren Stellvertreter, anwenden.

Als Repräsentator fungiert ein Schulleiter oder eine Schulleiterin beispielsweise bei der Einführung neuer Kollegen, bei der Durchführung von Schulfesten, Jahrestagen, Überreichung von Abschlusszeugnissen etc.

Entscheidend ist in unserem Zusammenhang, mehr als im Bereich der Wirtschaft, die Rolle des Führers, nicht nur wegen der Stellenbesetzung, Schulung etc., sondern im Hinblick auf direkte Interaktionen mit den Mitarbeitern. Wie wir gesehen haben, verfügen pädagogische Führungskräfte zumindest innerhalb der Schulen hauptsächlich oder nahezu ausschließlich über weiche Führungsmittel. Unterstützung, Stimulierung, Motivation, Schaffung einer produktiven Atmosphäre, Gewinnung für Innovationen sind Ziele, die fast nur durch professionelle kommunikative Kompetenz erreicht werden können, da harte Führungsmittel (Incentives, Geldzuwendungen, Strafen, Versetzung) praktisch nicht zur Verfügung stehen.

Auch der Aspekt der Liaison ist in der neueren Schulforschung von Belang, denn die Kontakte außerhalb der vertikalen Kompetenzen und außerhalb der Organisation, also die Schaffung von Partnerschaften oder Netzwerken mit Wissenschaft, Wirtschaft oder gesellschaftlichen Gruppen, gelten als Voraussetzung für den Erfolg von Schulen (vgl. OECD 2001a).

Auf die Rolle als Beobachter ist ebenfalls hinzuweisen. Denn wenn Führungskräfte Entscheidungen treffen oder Innovationen einführen wollen, ist es notwendig, zuvor die subjektiven Deutungen und Vorstellungen der Mitglieder der Institution, auch der mikropolitischen Entwicklungen, zu kennen, um Initiativen zu entwickeln, die auf Akzeptanz stoßen und als gerecht, fair und fachlich qualifiziert erkannt werden.

Als Verteiler kann die pädagogische Führungskraft Informationen weitergeben, die aus Politik oder Administration stammen, die das System Schule berühren und für Transparenz sorgen. Beispiele wären: Eine externe Evaluation steht ins Haus, Kollegen werden versetzt, ein "runder" Geburtstag ist zu begehen, ein Zuschuss zum Kauf neuer PC's kann gegeben werden etc.

Die Rolle des Sprechers impliziert die Aufgabe, beispielsweise Schulaufsicht und Schulträger über Entwicklungen der Organisation, deren Schwierigkeiten und Erfolge und Zwangsläufigkeiten zu informieren sowie mit der Gemeinde oder der Schulaufsicht Ziele und Pläne zu formulieren, die im Folgenden angestrebt oder erreicht werden sollen.

Als *Unternehmer* fungiert die Führungskraft, wenn sie Innovationen einleitet, also den gesellschaftlichen Wandel berücksichtigt und beispielsweise durch Schulentwicklung oder Unterrichtsentwicklung auf die Veränderungen der Umwelt und deren Bedürfnisse bzw. Bedarfe reagiert.

Die übrigen Punkte müssen nicht weiter expliziert werden, sie sind aus sich heraus einleuchtend und problemlos auf Schule übertragbar.

Was in der Auflistung von Mintzberg nicht erscheint, sind zwei Aspekte, die zumindest genannt werden sollen, nämlich die *Rolle als Vorbild* und die *Rolle als Administrator*.

Die Rolle als *Vorbild* ist keine Rolle, die sich materiell klar definieren lässt, sondern eine Aufgabe, die sich praktisch zwangsläufig als nachahmenswertes, die Ziele der Organisation verkörperndes Verhalten ergibt. Doch hat diese Rolle im Bereich jeder Organisation eine nicht zu übersehende Bedeutung. Wenn die Verhaltensweisen der Führungskräfte zu den definierten Zielen der Organisation im Widerspruch stehen, lassen sich diese Ziele nicht problemlos erreichen. Wenn beispielsweise eine Schulleiterin von ihren Lehrkräften zusätzliche Arbeitsleistungen verlangt und stets als erste die Schule verlässt um anderswo Tennis zu spielen, so dürfte die Motivation für die zusätzlichen Aufgaben gering sein bzw. diese Maßnahme auf Ablehnung stoßen. D.h. um die Ziele der Organisation verwirklichen zu können, ist es notwendig, dass auch die Führungskraft eine Vorbildwirkung anstrebt.

Der Aspekt der *Administration* hat eine andere Qualität als Führung oder Management. Er muss nicht unbedingt vom Führungspersonal wahrgenommen werden. Es geht dabei primär um die Anwendung von vorliegenden Vorschriften und Bestimmungen. Doch lässt sich auch durch geeignete Administration eine Führungsrolle ausfüllen, denn Führung und Management sind nicht so problemlos zu trennen, wie das manche gerne hätten. Besonders im Bereich der Entscheidungsrollen spielt der Umgang mit administrativen Akten eine Rolle. Ob bestimmte Vorschriften eng oder weit interpretiert werden, ob der Ausgangspunkt von Handlungen die pädagogische Entscheidung oder das Dickicht der Vorschriften darstellt, ist von enormem Belang. Und wie wir wissen, ist durch möglichst unaufwendige, präzise Administration eine oft immense Zeiterparnis für Führungspersonal und die Mitglieder der Organisation möglich, die anderen pädagogischen und Führungsaufgaben zugute kommen kann (vgl. Dubs 1994).

8.5.2 Probleme und Chancen der Schulleitungsarbeit

Die Aufgabenvielfalt von Schulleitungspersonal wird deutlich, wenn man die Übersicht herannimmt, die die ASD (damals: Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände Deutschlands; heute Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands) 1999 zusammengestellt hat. Dort werden verschiedene Ebenen der Schulleitungstätigkeit unterschieden, nämlich:

- Schulprogrammarbeit
- Schülerinnen und Schüler
- Erziehungsberechtigte
- Lehrkräfte und Lehrkräfte in der Ausbildung
- pädagogisches Personal
- schulische Mitarbeiter
- Mitwirkungsgruppen und Konferenzen
- Schulträger
- staatliche Schulverwaltung
- weitere an der Ausbildung Beteiligte
- Öffentlichkeit.

Dabei sind weitere Partnerschaften z.B. in Sport, Wissenschaft, Wirtschaft etc., mit denen Kooperationen möglich sind, noch gar nicht genannt. Bei der folgenden Aufschlüsselung (auf 27 Seiten klein gedruckt) werden die unterschiedlichen Aktivitäten aufgelistet und es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass die Beanspruchung an das Schulleitungspersonal eine erstaunliche Vielfalt an Aufgaben unterschiedlichster Provenienz ausweist. Doch unter welchen Bedingungen arbeitet das Führungspersonal in Schulen?

Auf den ersten Blick wirken die Bedingungen für die Schulleitungstätigkeit keineswegs verlockend. Einige wurden bereits angesprochen, andere im Detail dargestellt. Hier noch einmal eine Zusammenschau:

- eine komplexe Hierarchie innerhalb der Schule mit verschiedenen Entscheidungswegen und verzweigter Zuständigkeit der Entscheidungsträger;
- ein traditionelles Berufsverständnis der Lehrkräfte als Individualisten, häufig wenig Reformbereitschaft; auf die eigene Klasse und das eigene Curriculum fixiert;
- die Scheu bei der Mehrzahl der deutschen Lehrkräfte, Unterricht öffentlich zu machen, da gesicherte Maßstäbe für pädagogisches Handeln fehlen;
- Lehrkräfte können sich auf ihre "Pädagogische Freiheit" berufen und Anregungen für den Unterricht abweisen;

- der Beamtenstatus, also Lebenszeitstatus der Lehrkräfte, denen das gleiche Geld auch bei schwacher Leistung überwiesen wird, geradezu eine "Sanktionspanzerung";
- überalterte Lehrerkollegien (in den letzten fünf Jahren stieg das Durchschnittsalter der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen von 45,9 auf 47,3 Jahre. Laut OECD hat Deutschland damit im internationalen Vergleich die ältesten Lehrkräfte; vgl. sm 3/2003);
- meist Halbtagschule, in der Konferenzen außerhalb der Unterrichtszeit oft als unzulässiger Entzug von Freizeit bzw. häuslicher Arbeitszeit gesehen werden;
- ein traditioneller Verwaltungsrahmen der Schulverwaltung;
- steigende Erwartungen an die Aufgaben von Schulleitungspersonal;
- zu wenig Zeit für Schulleitungsaufgaben, manchmal ganz fehlend, ein besonders schwerwiegender Umstand;
- nur geringe materielle Führungsmittel (z.B. Vergabe von Prämien, Zuschlägen, Incentives im positiven Sinne oder Gehaltskürzungen, Versetzungen an eine schlechtere Stelle im Negativen);
- eine nur unzulängliche Vorbereitung auf den "neuen Beruf".

All dies scheinen keine optimalen Voraussetzungen für irgendeine Art von Vorgesetztentätigkeit oder Führung zu sein.

Trotzdem kann Schulleitung ein schöner, erstrebenswerter und erfüllender Beruf sein. Zum einen ist allgemein die Berufszufriedenheit bei Personen höher,

- die aufgestiegen sind,
- einen größeren Gestaltungsspielraum übertragen erhielten,
- besser bezahlt werden und
- höheres Ansehen in der Gesellschaft genießen. Nach Untersuchungen von Wirtschaftswissenschaftlern und Psychologen der britischen Universität Warwick hat die Position eines Mitarbeiters einen um 50 – 60% höheren Effekt auf die Zufriedenheit als sein Lohn (dpa-wissenschaft 6.10.2003).

8.5.3 Die "Macht" der Schulleiter und Schulleiterinnen

Wie ist es aber zu erklären, dass, wie wir aus der internationalen Schulforschung wissen, Schulleiter eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung der Qualität von Schule einnehmen, obwohl sie rechtlich und materiell nur über geringe Führungsmittel verfügen? Offensichtlich gibt es doch einen erheblichen Einfluss auf die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer in der einzelnen Schule.

Wenn wir uns überlegen, worin eigentlich dieser Einfluss oder die "Macht" der Schulleitung besteht, so kommen wir auf sieben Aspekte. (Unter Macht wird im Folgenden nicht wie bei Max Weber das "Durchsetzen des eigenen Willens auch gegen Widerstreben" aufgefasst, sondern ein erhöhter Einfluss im Vergleich zu den anderen Mitgliedern des Systems Schule.) Wir finden folgende Aspekte der "Macht":

1. **Amtsmacht:** Das ist die der Berufshierarchie entsprechende Macht (rechtlich geregelte Befugnisse). Der Schulleiter kann Kraft Gesetzes bestimmte Dinge entscheiden, unterschreibt Zeugnisse und Beurteilungen über Lehrerinnen und Lehrer. Deshalb ist er, wie auch Hilbert Meyer (1997a) feststellt, deutlich mehr als *primus inter pares*, auch wenn gerade viele Lehrer an Grund- und Hauptschulen ein solches Amtsverständnis vorziehen würden.
2. **Expertenmacht:** Schulleiter sind in der Regel besser qualifiziert als Klassenlehrer. Dazu kommt das Betriebswissen aus der Organisation und über Außenbeziehungen. Durch die im Vergleich zahlreicheren Kontakte zu Vorgesetzten, der Schulaufsicht, mit Schulträgern und Politikern ist in der Regel ein Schulleiter besser informiert als normale Klassenlehrer. Außerdem kennt er sich besser im Schulrecht oder in den Organisationsabläufen der Schulverwaltung aus.
3. **Definitionsmacht:** Schulleiter können Vorschriften und Situationen für die Schule interpretieren und z.B. Vorschriften als eng oder flexibel erleben lassen. Sie können Vorschriften geradezu selbstquälerisch bis zum letzten Buchstaben kultivieren oder flexibel im Sinne der Schule einsetzen. Schulleiter entscheiden, ob die Schulaufsicht einzuschalten ist oder nicht. Viele Vorgaben sind nur scheinbar eindeutig und klar, deswegen muss Schulleitung häufig Entscheidungen treffen und verantworten.
4. **Belohnungsmacht:** Jedes Mitglied einer Organisation (auch das Führungspersonal) legt Wert darauf, dass seine Arbeit als notwendig und sinnvoll eingeschätzt wird. Durch Anerkennung und Lob können Arbeitszufriedenheit und Motivation positiv beeinflusst werden, wenn sie nicht übertrieben oder unglaubwürdig sind.
5. **Sanktionsmacht:** Gemeint ist die Möglichkeit, Regelverletzungen auf informelle oder formelle Weise zu sanktionieren – vom Stirnrunzeln bis zur Vorladung ins Direktorat.
6. **Identifikationsmacht:** Arbeit in einer Organisation erfordert die Aufopferung eines Teiles der Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Einzelnen; er delegiert sozusagen ein Stück eigener Identität an die Organisation. Diese wird durch Leitungspersonen repräsentiert, die durch ihr Verhalten die Mitglieder der Organisation tangieren, die entweder stolz auf ihre Institution sein können oder beschämt, wenn der Schulleiter eine blamable Vorstellung vor einem größeren Publikum im Namen der

Schule gibt. Dazu kann die Vorbildwirkung von Führungspersonal kommen, die Maßstäbe setzt, denen man sich anschließen kann.

7. Kommunikative Macht: Dies ist die Möglichkeit häufiger Kontakte, jederzeit mit jedem reden zu können. In dieser werden alle oben genannten Aspekte wirksam. Schulleiterinnen und Schulleiter haben eine Entlastung von Pflichtstunden und sind deswegen häufiger in Kontakt mit allen anderen Lehrkräften, dem Hausmeister, Personal, Schülern oder die Schule berührende Gruppen. Baumert/Leschinsky (1986) berichten, dass Schulleiter zu etwa 70% ihrer Arbeitszeit vielzählige, in der Regel aber nur kurze oder beiläufig zustande kommende direkte Kontakte mit Lehrern und Schülern haben. Diese Kontakte sind offensichtlich im Sinne der kommunikativen Macht ein wesentliches Steuerungsinstrument in einer Schule. Die möglichst allgegenwärtige Präsenz und Gesprächsbereitschaft des Schulleiters, die rasche und bereitwillige Erfahrungsaufnahme und interpretierende Weitergabe von Informationen sind nach den Studien von großer Bedeutung, zumal sich in diesen Gesprächen Anteilnahme und persönliches Interesse zugleich mit der Sorge um die sachliche Arbeit und deren Erfolg verbinden (vgl. Rosenbusch 1989, Poschardt 1978). Empirische Belege dafür finden sich auch in neueren empirischen Untersuchungen (vgl. Bensen/von der Gathen/Igelhaut/Pfeiffer 2002).

Wir sehen, dass der pädagogische Einfluss oder die Macht von Schulleiterinnen und Schulleiter weniger durch deren Amtsmacht konstituiert ist, sondern eher subtil auf vielen unterschiedlichen offenen und diskreten Wegen. Dies zeigt Barbara Loos, Leiterin eines großen Gymnasiums in ihrem Erfahrungsbereich "Kommunikation ist alles!" sehr schön auf (Loos 2002).

Hilbert Meyer ergänzt diese Angaben durch "reflexive Mechanismen" des Schulleiters: "Er erhöht seine Macht durch Delegation von Macht. Er organisiert nicht alles selbst, sondern lehrt die anderen, intelligent zu organisieren. Er spart Zeit, indem er Zeit aufwendet, um die Kolleginnen und Kollegen zu motivieren. Er erringt Anerkennung durch das Anerkennen der Leistungen der anderen." (Meyer 1997a) So kommt er zu der These: "Das wichtigste Kapital des Schulleiters ist seine Persönlichkeit." (Damit befindet er sich in der Gesellschaft des Reformpädagogen Hugo Gaudig, der ebenso argumentierte.)

Sicherlich ist es in linearen Strukturen in einer Verwaltung (z.B. beim Militär) einfacher, Entscheidungen durchzusetzen. Der Hauptmann, der einer Kompanie einen exakten Einsatzbefehl erteilt, hat es sicherlich leichter als eine Schulleiterin, die eine schulinterne Lehrerfortbildung ansetzt, bei der Lehrkräfte außerhalb der Unterrichtszeit (allerdings innerhalb ihrer Arbeitszeit) aktiv mitarbeiten sollen.

Schulleiterinnen und Schulleiter haben allerdings einen Vorteil gegenüber den meisten anderen Führungspersonen: Alle Lehrkräfte haben eine zumindest im Grundsatz gleiche (akademische) Ausbildung wie das Führungspersonal selbst, man spricht die gleiche (Fach-) Sprache, hat in etwa gleiche wirtschaftliche Voraussetzungen – und vor allem: die gleiche Zielsetzung, nämlich guten Unterricht und erfolgreiche Erziehung in der Schule. Alle Mitglieder des Kollegiums, einschließlich der Schulleitung üben die Zieltätigkeit aus. (Dies praktizieren oft sogar Schulleiter von sehr großen Schulen, die dies eigentlich gar nicht bräuchten.)

In der Schule, wo es unter anderem Experten für Geschichte, Deutsch, Fremdsprachen, Musik, Theologie, Sport, Naturwissenschaften, Kunst, Ethik, Psychologie und Pädagogik gibt, kann man von einem wirklichen Reichtum an Perspektiven, Fachwissen, Begabungen, Fähigkeiten, Interessen und Erfahrungen sprechen. *Schule ist ein Kompetenzzentrum ersten Ranges.* Dazu kommen unterschiedliche persönliche Stärken und Begabungen einzelner Mitglieder des Kollegiums, seien es solche mit kabarettistischen Fähigkeiten, Helfer in sozialer Not, Verwaltungsexperten, die "gute Seele" der Schule, der unbestechliche Beobachter, Künstler, Organisationstalente, "Privatgelehrte", Spaßvögel, Menschen mit Charme, Ausstrahlung und großen kommunikativen Fähigkeiten, Mitglieder mit hilfreichen Außenbeziehungen, die für die Schule nutzbar gemacht werden können. Hier liegt die Chance von Führungspersönlichkeiten, diese fachlichen und persönlichen Stärken für die Formen der Identitätsgestaltung des Schulprofils, der Gemeinsamkeit und der Gewinnung von neuen Ideen für die tägliche Arbeit nutzbar zu machen (im Sinne von "Schatzsuche") und so – unter eigener persönlicher Zurückhaltung – dem Schiff Schule geblähte Segel zu verschaffen. Und wie erfüllend und begeisternd dies sein kann, wissen diejenigen, denen dies gelungen ist, sei es im Ansatz oder in einer optimalen Form (vgl. Beispiel am Ende des Buches).

In Wirklichkeit ist jede Schule eine kleine Welt für sich mit eigenem unverwechselbarem Personal, einer berechenbaren Klientel, eigenen Symbolen, Ritualen, einer eigenen Ästhetik, mit Regeln formeller und informeller Art, bestimmten Markenzeichen wie z.B. Musikabenden, Dichterlesungen, Fachvorträgen, Sport, Partnerschaften mit anderen Schulen national und international, Öffentlichkeitsarbeit in verschiedenen Formen, inhaltlichen Schwerpunkten, besonderen Außenbeziehungen zu gesellschaftlichen Gruppen z.B. des Sports, der Wirtschaft, des Naturschutzes, zu Medien, zu speziellen kulturellen Einrichtungen, wie Theater, Volkshochschule, Universität, Kirchen. Insofern tun sich für Schulleitungspersonal viele verheißungsvolle Optionen auf, wenn sie über die Alltagsprobleme hinausdenken. Zwar spielt der Zeitdruck eine scheinbar blockierende Rolle. Doch bringt im Erfolgsfall das Engagement Früchte durch

Verringerung von lästigen und zeitraubenden Konflikten und Problembearbeitungen und eine weitaus höhere Berufszufriedenheit.

8.5.4 Der "Gesamtgeist" einer Schule

Erstrebenswert ist, einen Zustand herbeizuführen, in dem die unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Möglichkeiten der Systemmitglieder in einer gemeinsamen Zielorientierung (als gemeinsame subjektive Deutung) zusammenfließen, in etwas, was der Reformpädagoge Hugo Gaudig den "Gesamtgeist" einer Schule nannte.¹² Gaudig, einer der wenigen Reformpädagogen, die sich mit der Schulleiterthematik, wenn auch nur am Rande, befassten, versteht darunter "den Inbegriff der Dispositionen aller Einzelnen, die bei den inneren und äußeren Gemeinschaftshandlungen wirksam werden" (Gaudig 1917, S. 243).

Hugo Gaudig (1860 – 1923) war einer der herausragenden Vertreter des Arbeitsschulgedankens. Während aber dessen Hauptrepräsentant Georg Kerschensteiner (1854 – 1932) vor allem die manuelle Tätigkeit und die staatsbürgerliche Erziehung betonte, trat Gaudig vor allem ein für die geistig-selbstständige, lebendige Persönlichkeit, für "freie geistige Schularbeit". Selbsttätigkeit ist das Grundprinzip der Gaudig'schen Pädagogik. Jedes Fach, jede einzelne Aufgabe im Unterricht solle auf Selbsttätigkeit ausgerichtet werden. Er argumentiert erstaunlich modern, sowohl was Unterricht betrifft als auch Schulleitung. Auf einem Vortrag beim Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde in Dresden 1911 führte er aus: "...in dieser Arbeitsschule soll der Schüler während der gesamten Arbeitsvorgänge selbsttätig sein, selbsttätig beim Zielsetzen, selbsttätig beim Ordnen des Arbeitsganges, selbsttätig bei der Fortbewegung zum Ziel, selbsttätig bei den Entscheidungen an den Kreuzwegen, selbsttätig bei der Kontrolle, bei der Korrektur usw. Kein Hörsaal, sondern eine Werkstatt soll die Schule sein, eine Stätte, wo der Schüler sich Erkenntnis und Fertigkeit arbeitend erwirbt, nicht eine Stätte, in der ihm Wissen eingedrillt wird, wo man an ihm arbeitet, ihn 'bearbeitet'; eine Stätte, wo er unter Anleitung des Meisters die Arbeitstechnik gewinnt, vor allem die Technik mit (arbeitendem) Wissen neues Wissen zu erwerben." (zit. bei Reble 1965, S. 282)

Bei Gaudig ist die höchste Aufgabe für Lehrer nicht ein Auswirken der eigenen Persönlichkeit, sondern ein Wirksammachen der persönlichen Kräfte der Zöglinge. Diese Maxime überträgt er auch auf die Aufgabe der Schulleitung. So sei es für Schulleiter nicht entscheidend, eigene Ideen und die eigene Persönlichkeit zu verwirklichen, sondern Lehrerpersönlichkeiten die Möglichkeit indi-

¹² Den Hinweis auf Hugo Gaudig verdanke ich einem Gespräch mit Albert Reble (†) im Jahre 1995.

vidueller Betätigung im Dienste des Erziehungszwecks zu ermöglichen, ein freies und starkes Spiel individueller Kräfte. Gleichwohl sei es erforderlich, den Geist der Schule zu beachten. Dieser Geist sei "gleichsam materialisiert in Ordnungen und Sitten; vor allem aber waltet er als unsichtbare Gewalt im Handeln der Lehrenden und auch der Lernenden" (Gaudig 1917). Auf allen von der Schule organisierten Lebensgebieten wirkt er. Die Formel, der Direktor ist verantwortlich für das Ganze, der einzelne Lehrer verantwortlich für seine Klasse, sei falsch, denn der einzelne Lehrer ist für das Ganze mitverantwortlich und das Ganze, somit auch der Direktor, ist für den einzelnen Lehrer mitverantwortlich.

Hugo Gaudig, selbst ein herausragender Lehrer und exzellenter Schulleiter (Direktor der ersten höheren Mädchenschule und des Lehrerinnenseminars in Leipzig) sagt, in seinem Denken, Wollen und Fühlen müsse der Direktor von der Idee des Schulganzen bestimmt sein, und dies Schulganze umfasst für ihn einmal den Kreis der werdenden Persönlichkeiten der Zöglinge, sodann den Kreis der Lehrerpersönlichkeiten, die sich im Lehrerkollegium mit ihm zu einer "Arbeitsgenossenschaft" zusammenschließen. Das heißt für den Schulleiter, dass es nicht darum geht, überall mit eigenen Ideen zu wirken, sondern auch fremden Ideen zur Wirksamkeit zu helfen. "Das Persönliche eines Direktors zeigt sich auch in der Wertschätzung und der Auswahl der Ideen, denen er seine Kraft zur Verfügung stellt sowie in der Art, wie er zur Verwirklichung der fremden Ideen mitwirkt."

Die Spannung zwischen der individuellen Autonomie des Lehrenden und der homogenisierenden Wirkung des Gesamtgeistes fasst er wie folgt zusammen: "Die Lehrerpersönlichkeit besitzt einerseits Recht und Pflicht ihrer individuellen Eigenart Spielraum und Geltung zu verschaffen, auch durch energischen Kampf gegen die Hemmnisse; andererseits erkennt sie die in der ideal gedachten Lebenssphäre der Schule liegenden regulativen Normen an. In dieser Durchdringung der individualen Triebkräfte mit den idealen Normen der Lebenssphäre der Schule beweist sich eben die Persönlichkeit." (a.O. S. 233f)

Die Rolle des Schulleiters ("Direktors" im Original) sieht Gaudig nicht darin, dass er im Kollegium ein Organ seines Willens gewinnt, ebenso wenig wie das Kollegium in seinem Schulleiter ein Organ seines Willens haben sollte. Innerhalb der Grenzen, die der Tätigkeit des Kollegiums gesteckt sind, sollte das Kollegium das Recht freier Selbstbestimmung üben. Nach Gaudig müsse dem Direktor das Recht zustehen, Beschlüsse, die er für schädlich hält, vor die höhere Behörde zu ziehen, im Übrigen aber müsse er in seinem Verhältnis zum Lehrerkollegium die Funktion eines Helfers zur Selbstbestimmung und zu möglichst starker besonnener einheitlicher Aktion ausüben. Direktoren, die ihren Triumph darin sehen, ihr Kollegium "am Bändel" zu haben, brächten das Direktorat in Misskredit und ständen im Widerspruch zu dem Geist der Zeit. Wenn allerdings

das Kollegium versagen würde, müsse der Direktor agieren "und zwar mit allen Mitteln, die ihm zur Verfügung stehen".

Den "Nur-Direktor", der sein ganzes persönliches Dasein auf sein Amt zusammenzieht und alle übrigen Lebensgebiete allenfalls als Direktor beachtet, aber ohne ein selbstständiges Leben zu führen, lehnt Gaudig ab. Nur wenn er neben seinem Berufsleben auch ein politisches und soziales Leben, ein Leben in Kunst und Wissenschaft, ein religiöses Leben führe, so stünde er so im Leben, dass er unter und mit seinen Mitarbeitern, die auch ein vollmenschliches Dasein führen sollten, die werdenden Persönlichkeiten der Schüler in den Zusammenhang des wirklichen und vollen Lebens einzuführen vermöge. Und: "Als Persönlichkeit wird der Direktor, um das noch zum Schluss zu bemerken, die rechte Stellung zu seinen Vorgesetzten gewinnen. Als Persönlichkeit ist er gleich gut vor einem illoyalen Widerstreben wie vor einem würdelosen 'lößlichen' Sichunterwerfen gesichert" (vgl. unser Prinzip der Selbst- und Fremdanerkennung).

Ähnlich dachte Helmut Fend siebzig Jahre später, der "die jeweilige Modalität der gemeinschaftlichen Aufgabenbewältigung angesichts vorgegebener Ziele und vorhandener Ressourcen" als die "Kultur" einer Schule bezeichnete (Fend 1986). Obwohl die Fend'sche Beschreibung jünger ist, möchte ich den Gaudig'schen Begriff des "Gesamtgeistes" favorisieren. Einerseits aus historischen Gründen, andererseits, weil der Kulturbegriff mittlerweile vielseitig und in vielen Zusammenhängen verwendet wurde und somit weitgehend verbraucht ist.

8.5.5 Die Erweiterung der Vorstellungen von Hugo Gaudig

Hugo Gaudig hatte bei seinen Überlegungen ausschließlich das Lehrpersonal der Schule im Auge. Dies war in der damaligen Zeit ein wegweisender Entwurf, weil bis fast in die Neuzeit, Lehrkräfte als Individualisten (isolierte Einzelkämpfer) fungierten, die dem Fach, dem Curriculum und der Klasse verpflichtet waren, aber nicht dem System Schule. Insofern sind die Vorstellungen von Gaudig auch heute aktuell, seitdem man von "Schule als Handlungseinheit" spricht (vgl. Fend 1986).

Wir wissen jedoch heute, dass die Idee vom Gesamtgeist einer Schule nicht nur das Lehrpersonal und die Schulleitung umfassen darf, sondern breiter angelegt sein muss. Deshalb ist sie zu erweitern. So würde in Schulen mit einem Gesamtgeist moderner Prägung nicht nur das Personal einbezogen, das Unterricht in der Klasse erteilt, sondern alle, die unmittelbar mit der Schule als System zu tun haben. Dies sind beispielsweise die Fachlehrer, die nur einige Stunden an der Schule unterrichten, dies sind die Mitglieder des Sekretariats, dies ist die

Hausverwaltung, ja in Teilen sogar das fest angestellte Reinigungspersonal in der Schule. Alle diese Personen sollten sich mit "ihrer" Schule identifizieren können. Das heißt, zumindest das Sekretariat und die Fachlehrkräfte sind in der Regel über Vorhaben, Probleme und Erfolge der Schule regelmäßig zu informieren, möglicherweise auch in bestimmte Entscheidungen mit einzubeziehen. So können beispielsweise Fachlehrer, die auch an anderen Schulen unterrichten, Erfahrungen von dort mit einbringen, seien sie positiver oder negativer Natur, so könnte das Personal im Sekretariat Vorschläge im Hinblick auf die Administration und Organisation der Schule vorbringen und es könnte das Hauspersonal auf bestimmte Beobachtungen und Erfahrungen hinweisen, die für die Schulleitung relevant sind. Auf jeden Fall müsste ein Verhältnis gegenseitigen Vertrauens und einer gemeinsamen Zielstellung erkennbar werden. Auch Sekretärinnen und Hausverwalter möchten stolz auf ihre Schule sein und dazu beitragen, dass sie ein gutes Renommee in der Öffentlichkeit hat.

Meist schreiten Chefs von Organisationen stolz und stumm an dem Personal vorbei, das täglich die Schule reinigt und pflegt. Diese Schweigsamkeit und Unhöflichkeit widerspricht nicht nur der Prämisse der Anerkennung, sie kann sich auch ungünstig auswirken, in dem dieses Personal, das in der sozialen Umgebung verwurzelt ist, ungünstige Aussagen über die Schule macht. Durch das Gefühl, ständig übergangen und ignoriert zu werden, kann sich eine gleichgültige, bis aggressive Stimmung gegenüber dem Schulleitungspersonal, wie der Schule als Ganzem, entwickeln. Es können oft peinliche oder unangenehme Dinge, die in der Schule passiert sind, weitergegeben und verbreitet werden, während positive Ereignisse unterdrückt werden. Es kann oft hilfreicher sein, einer altbewährten Reinigungskraft zum 50. oder 60. Geburtstag eine Belobigung auszusprechen und einen Blumenstrauß zu überreichen als einer beliebigen Lehrkraft, obwohl auch diese Unterlassung ungünstig wäre.

Um dies allgemein zu formulieren: Zum System Schule gehören nicht nur Schüler, Lehrkräfte und Schulleitung, sondern alle diejenigen, die mit der Schule in irgendeiner Weise zu tun haben und einen Einfluss auf das soziale Miteinander, auf technische Belange, Organisation, Hygiene und Sauberkeit haben, so dass nicht nur gegenseitige Tolerierung und gutes Einvernehmen besteht, sondern ein Gesamtgeist, der all die Menschen umfasst, die bei der Verwirklichung der Zielstellung von Schule in irgendeiner Weise mittelbar oder unmittelbar mitwirken.

Wie wir nämlich bereits gesehen haben, hängt die Reputation einer Organisation auch davon ab, wie die Mitglieder des Systems über diese Organisation in der Öffentlichkeit und untereinander sprechen, ob sie sich dieser Organisation verpflichtet fühlen und versuchen Schaden von ihr abzuwenden und Erfolge publik zu machen.

Dieser Aspekt ist nicht nur bedeutsam für die Reputation der Schule nach außen, sondern auch im Hinblick auf die Berufszufriedenheit und Motivation nach innen. Die Lehrkraft, die vom Hauspersonal, bzw. dem Reinigungspersonal und Hilfsdiensten freundlich begrüßt wird, geht mit einer anderen Stimmung in die Klasse, als jemand, der beim Durchschreiten des Schulganges oder beim Eintritt in das Schulhaus unfreundliche, teilnahmslose oder giftige Blicke erntet. Denn sowohl gute Laune als auch Miesepetrigkeit können ansteckend sein. Das zentrale pädagogische Ziel der gegenseitigen Anerkennung ist folglich nicht nur auf Schülerinnen und Schüler, auf Eltern und Lehrkräfte zu übertragen, sondern in gleicher Weise auf die Menschen, die in der Schule arbeiten.

Ähnlich sollte es auch sein, wenn die Schule Besucher hat, seien es Vorgesetzte, seien es Kollegen, seien es Vertreter der Elternschaft, der Stadt oder Gemeinde sowie auch der Presse oder anderer Medien. Ein Ziel sollte jeweils sein, dass diejenigen, die die Schule wieder verlassen, das Gefühl eines gut funktionierenden und abgestimmten Systems haben, in dem der einzelne geschätzt und anerkannt wird, weil die Ziele schulischer Erziehung in der Alltagspraxis Gültigkeit haben. Dies gilt auch für Vertreter von Lernmitteln oder von Verlagen, die oft zeitraubende Gespräche wünschen. Auch hier ist darauf zu achten, dass einerseits die Arbeit der Schule, insbesondere die der Schulleitung, nicht zusätzlich belastet wird, auf der anderen Seite sollte aber auch darauf geachtet werden, dass sich dieses Personal, das von Schule zu Schule geht, und oft einmal eine Art stille, konspirative Post zwischen einzelnen Schulen darstellt, einen Eindruck von der Professionalität der Organisation der Schule und vom gegenseitigen Respekt erfährt. Dabei müssen die Erfolge der Schule und ihre Stärken keineswegs schamhaft verschwiegen werden, sondern durchaus in einer unaufdringlichen Weise mitgeteilt werden, denn Trommeln gehört nun mal heutzutage zum Geschäft.

8.5.6 Schülerschaft und Gesamtgeist

Schule hat eine einzige Legitimation: die Schülerinnen und Schüler. Nur sie liefern die Existenzberechtigung für Schulhäuser, Lehrpläne, Lehrpersonal, Schulverwaltung, einschlägige Wissenschaft – und dieses Buch. Kämen in Zukunft Kinder fertig auf die Welt, wäre also Wissen und Können vererbbar oder könnte man es medikamentös oder gehirnchirurgisch übermitteln, wären alle diese Berufe, Institutionen und Bemühungen überflüssig.

Wenn aber Schülerinnen und Schüler die einzige Legitimation von Schule darstellen, so ist auch ihrer Entwicklung, ihrer Betreuung, ihrem Lernen Priorität zuzugestehen. Schulleiterinnen und Schulleiter sollten sich noch vor amtlichen Bestimmungen, Vorgesetzten, Elternerwartungen und anderen Erwartun-

gen der Systemumwelt vor allen Dingen den Schülerinnen und Schülern verpflichtet fühlen. Nach Schülerinnen und Schülern ist alles andere sekundär, so wichtig es auch sonst sein mag. Deshalb ist es für Schulleiterinnen und Schulleiter konsequent, nicht nur für die Organisation von Schule, die Kooperation der Systemmitglieder, für einen pädagogischen Gesamtgeist der Lehrerschaft Sorge zu tragen, sondern in ihre Überlegungen stets Schülerinnen und Schüler mit einzubeziehen. Die Beteiligung von Schülerinnen und Schülern bei der Organisation schulischen Lebens darf nicht als zusätzliche Last, sondern sollte als ein Gewinn für die Qualität schulischer Arbeit angesehen werden. Viele in Schulleitungen sind überrascht, welchen Elan, welche Ideen und welches Engagement die jüngsten Mitglieder des Systems Schule entwickeln können. Ein Schatz, der in vielen Schulen nicht gehoben wird, weil amtliche Bestimmungen, der Druck der Lehrpläne, Zeitmangel dies nicht zu erlauben scheinen. Vorbildlich sind in dieser Hinsicht preisgekrönte Schulen wie auch die meisten Schulen in privater Trägerschaft (wie z.B. die Landerziehungsheime etc.).

Was ist zu tun? Hilfreich ist in jedem Fall der unmittelbare Kontakt mit einer möglichst großen Anzahl von Schülerinnen und Schülern, sei es in kleinen Schulen mit vielen einzelnen Schülerinnen und Schülern wie in größeren oder großen vor allem über die Klassensprecher oder die Schülermitverwaltung (SMV). Der regelmäßige Gedankenaustausch mit Schülerinnen und Schülern, die Entgegennahme ihrer Erfahrungen und Einschätzungen wie auch deren Information durch die Schulleitung über anstehende Entwicklungen, Veränderungen und Innovationen der Schule sind ohne Zweifel für den Gesamtgeist von Schule hilfreich und notwendig, wenn man die Zieltätigkeit von Schule, Erziehung und Unterricht, und die Wichtigkeit der einzelnen Person ins Auge fasst. Die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern bereits im Grundschulalter sehen wir im abschließenden Beispiel dieses Buches.

Mit ansteigendem Alter können Schülerinnen und Schülern zusätzliche Aufgaben angeboten und übertragen werden, beispielsweise Planung, Organisation und Durchführung von sportlichen Turnieren, Diskoveranstaltungen in der Oberstufe, Teilnahme am Straßenfest oder Weihnachtsmarkt oder Übernahme von Ordnungsdiensten, Mitwirkung bei der Planung und Durchführung der Ausgestaltung von Klassenräumen und von Schulhäusern, Anhörung und Mitwirkung in den Gremien der Schule, insbesondere der Schulkonferenz. So gibt es im Gymnasium St. Anna (bei Augsburg) Arbeitskreise wie AK Hobby: "Schule", AK Schülercafé, AK grüne Pause, AK Tutoren, AK Erstellung einer Schülerzeitung, um nur einige Beispiele zu nennen. Die Geschwister-Scholl-Schule in Tübingen etwa hat regelmäßige Treffen der Schüler in Schülercafés, es finden SMV-Vollversammlungen statt, in denen die Klassensprecher berichten, ältere Schüler kümmern sich um jüngere (Patent), sie veranstalten eine AIDS-Benefiz-Gala (Ergebnis: 2000 €).

Um es zusammenzufassen: Es sind sehr vielfältige Aktivitäten möglich, die Schülerinnen und Schüler in die Abläufe und Schwerpunkte von Schule mit einbeziehen. Das Ziel ist ein offener vertrauensvoller Kontakt zwischen Schulleitung, Lehrerschaft und Schülerschaft, so dass sich die Schüler mit ihrer Schule identifizieren und gemeinsam mit den Lehrkräften, der Schulleitung und dem übrigen Personal den Gesamtgeist der Schule prägen im Sinne einer optimistischen, leistungsbezogenen Kooperation im Geiste gegenseitiger Anerkennung und Unterstützung (vgl. auch Burkard/Eikenbusch/Ekholm 2003).

Der "Gesamtgeist" einer Schule, der die Stärken und Schwächen einzelner Systemmitglieder berücksichtigend doch eine klare pädagogische Zielorientierung aufweist, durch Übersumation (das Ganze ist mehr als die Summe der Einzelnen) ein Zusammengehörigkeitsgefühl erzeugt und so in gemeinsamer Verantwortung und Überzeugung agiert, scheint ein lohnenswertes Ziel. Und wenn dieser "Gesamtgeist" durch einsichtige Ideen, Engagement, gegenseitige Anerkennung und Unterstützung beflügelt wird, können Schul- und Unterrichtsentwicklung erfolgreich stattfinden und Schule kann, als Modell dafür, wozu sie erzieht, fungieren – im Interesse der Schülerinnen und Schüler. Ein "Geist" des Vertrauens, der Zuversicht, des Stolzes auf gute Leistungen von Schülern und Lehrkräften – all dies gebündelt zu einem "Gesamtgeist" dürfte das Nonplusultra der Arbeit jeder Schulleitung sein.

Zu differenzieren wären die Ebenen des "Gesamtgeistes" bzw. der Schulkultur in Anlehnung an Schein. Edgar Schein, Professor an der Sloan School of Management in Cambridge/Massachusetts, unterscheidet drei Ebenen (vgl. Rudzio 2003): Die erste umfasst die sogenannten *Prämissen* – Grundüberzeugungen, die nicht mehr bewusst hinterfragt werden. Die zweite Ebene ist die der *"bekundeten Werte"*, zu der etwa Führungsgrundsätze gehören, auf die man sich explizit beruft. Und schließlich gibt es die Ebene der *Artefakte*, die alle sichtbaren Strukturen, Prozesse oder Umgangsformen beinhaltet. Nur wenn man diese Prämissen, Werte und Artefakte sorgfältig betrachtet, kann man die Kultur einer Institution oder den Gesamtgeist einer Schule in unserem Zusammenhang verstehen.

In unserem Falle wäre die erste Ebene die Ebene der Frage nach der Schule als Modell dafür, wozu sie erzieht, also die Ziele der Mündigkeit, der Selbstständigkeit und der Anerkennung wie der Kooperation einschließend. Die "bekundeten Werte" entsprächen den Führungsgrundsätzen. Die Artefakte wären die kommunikative Alltagspraxis der Schule.

8.6 Organisationspädagogische Führungsprinzipien

Aus diesen Überlegungen entspringen folgende organisationspädagogische Führungsprinzipien (vgl. auch Rosenbusch 1997).

8.6.1 Organisationspädagogische Perspektivenjustierung

Verstanden wird darunter eine Ausrichtung der organisatorischen Maßnahmen nach der Überlegung, inwieweit sie die pädagogische Zieltätigkeit von Schulen, nämlich Unterrichten und Erziehen positiv oder negativ beeinflussen. Pädagogische Zielstellungen sollten einen Primat vor Verwaltungsaspekten haben, wo immer möglich. Auch notwendige rein administrative Akte berühren häufig die pädagogische Zieltätigkeit direkt oder indirekt (indem sie z.B. Lehrkräften Zeit stehlen).

8.6.2 Logik des Vertrauens zu sich und zu anderen

Gemeint ist eine Haltung, die sich nicht durch Misstrauen und Selbstzweifel auszeichnet, sondern Vertrauen zu sich selbst und zu anderen in den Vordergrund rückt. Dadurch unterscheidet sie sich von der bisherigen Misstrauens- und Fehlerorientierung in den meisten Schulen, die dem Scientific Management von Taylor (1911) in der Wirtschaft ähnelt, wo man versuchte, in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in Industrieunternehmen optimale Leistungen durch möglichst detaillierte Vorschriften, Kontrollen, Messungen und Vergleiche zu erreichen, ein Verfahren, das besonders bei anspruchsvolleren Tätigkeiten nicht erfolgreich war.

Besser ist eine Logik, die Vertrauen in die Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten des Anderen setzt und den Mut zu selbstverantwortlichem eigenem Handeln hervorruft. Konkret bedeutet dies, dass auch vom notwendigen Prinzip der Delegation von Aufgaben hinreichend Gebrauch gemacht wird, und zwar nicht primär als Arbeitslastung, sondern als Teilung der Verantwortlichkeit. Das heißt allerdings auch, dass Missstände und Fehlentwicklungen von allen Beteiligten klar und offen angesprochen werden und vereinbarte Stichprobenkontrollen stattfinden.

Reinhard Sprenger bringt die Situation des Fehlens von Vertrauen prägnant auf den Punkt. Er meint, es sei alles wie verhext, wenn es an Vertrauen fehle. Die Beziehung zwischen Personen, die kein Vertrauen zueinander hätten, wäre gleichsam wie ein Minus vor der Klammer. "Alles verkehrt sich ins Gegenteil. Auch ihre hochherzigste Geste steht dann im Verdacht, Schlimmes im Schilde

zu führen. Alle Initiativen und Bemühungen, die Beziehung zwischen Schulleitung und Kolleginnen/ Kollegen positiv zu gestalten, werden dann als besonders raffinierte Formen der Manipulation aufgefasst. Nichts kann dann mehr wirken, keine Maßnahme mehr greifen. Eigentlich kann man die Zusammenarbeit dann nur noch beenden." (Sprenger 2003)

Freilich, darauf weist Sprenger auch hin, ist es einfacher für Lehrkräfte, einer Person, nämlich der Führungskraft zu vertrauen, umgekehrt muss jedoch die Führungskraft mehreren, oft sogar zahlreichen Mitarbeitern vertrauen. Dies ist zwar schwieriger, doch auch zwangsläufig, denn eine Schulleiterin, die selbst in einem oder zwei naturwissenschaftlichen Fächern ausgebildet ist, muss darauf vertrauen, dass die Mitarbeiter (Lehrkräfte, die andere Fächer unterrichten, beispielsweise Fremdsprachen, die die Schulleiterin nicht beherrscht) fachgemäß und erfolgreich lehren.

Dass das Prinzip Logik des Vertrauens mit der Betonung der Selbstverantwortung eine Rolle spielt, zeigt sich nicht nur in der Schule, sondern auch in der Industrie. Ein verantwortlicher Wirtschaftsmanager berichtet: "Als 1989 die Mauer fiel, wurde das Fernsprechnetz in den neuen Bundesländern erneuert. Ich war im operativen Management maßgeblich daran beteiligt. Aus heutiger Sicht waren es unvorstellbare Zustände: Die Familien hatten oft mehr als 10 oder 15 Jahre auf einen Telefonanschluss gewartet – trotz Beziehungen und 'Handgeld'. Mit engagierten Kräften wurde in den neuen Bundesländern in kürzester Zeit das modernste Kommunikationsnetz der Welt erstellt. Woher nahmen die Mitarbeiter die Energie? Ganz sicher nicht von äußeren Anreizen wie Prämien und Incentives. Damit lässt sich nämlich nur ein Strohfeuer entfachen. Es war das Prinzip 'Selbstverantwortung', das sie beflügelte. Es waren Freiräume zur Improvisation. Die Mitarbeiter merkten, dass man ihnen viel zutraut, und sie sahen, dass sie etwas bewegt hatten. Sie 'erlebten' ihre Arbeit hautnah und unmittelbar. Das, was sie taten oder veranlassten, mussten sie auch selbst verantworten. Kontrolle war kaum möglich, aber auch nicht nötig. Man hatte etwas Besseres: Vertrauen! Auf das Wichtigste beschränkt, ist Kontrolle nicht schlecht, aber Vertrauen ist bei weitem besser und effizienter." (Lütz 2000)

An diesem Beispiel zeigt sich deutlich, wie wir es auch aus mustergültigen Schulen kennen, dass klare Zielvorstellungen, die im Konsens getroffen worden sind, die Herausforderung der anspruchsvollen Aufgabe, die Möglichkeit der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung wie auch das Gefühl der Gemeinsamkeit derartige Ergebnisse ermöglichen. Dazu kommt, dass durch den Wegfall einer engmaschigen und misstrauischen Kontrolle Kräfte freigesetzt worden sind, die über das Normalmaß weit hinausgehen. Vielleicht spielte dabei auch noch das Gefühl eine Rolle, die Überlegenheit westlicher Technik und Kompetenz zu zeigen, doch dürfte dies nach Angaben des Autors wohl keine große

Konsequenzen einer organisationspädagogischen Neuorientierung

Bedeutung gehabt haben. Der Stolz auf das Erreichte, Genugtuung über den Vertrauensvorschuss und die Sichtbarkeit der Ergebnisse mögen entscheidend gewesen sein.

Eine überaus hilfreiche Grundlage für gemeinsame Reformüberlegungen bietet der Coverdale-Zielkreis. Die daraus entspringenden Klärungen liefern die Vorgabe für vertrauensvolle Zusammenarbeit.



(aus: Smolka 2000)

Abbildung 2: Der Coverdale Zielkreis nach Lütz

Er beginnt mit der Frage nach dem Sinn und Zweck einer Tätigkeit, nämlich: *Wozu tun wir das?* Dann schließt sich die Frage nach den Adressaten an: *Für wen tun wir das?* Die nächste Frage ist: *Was soll in der zur Verfügung stehenden Zeit erreicht werden?* Und am Ende wird gefragt: *Woran messen wir das Ergebnis* letztendlich, und was sind die Erfolgskriterien?

Dieser Coverdale-Zyklus ist besonders deswegen wichtig, weil ein wichtiges Bewusstsein dafür geschaffen wird, was eigentlich der Zweck des Tuns ist, nämlich in unserem Fall nicht nur den Lehrplan abzarbeiten, sondern junge Menschen zu unterstützen, sich in der Welt, in die sie hineingestellt worden

sind, zu orientieren und notwendige Kompetenzen zu erwerben, um ihr Leben sinnvoll und erfüllend zu gestalten.

Wichtig ist auch der zweite Aspekt, die Frage nach den Adressaten: Für wen tun wir das? Tun wir das zum höheren Ruhm der Schulleiterin oder des Schulleiters, um bei Vorgesetzten Ansehen zu erwerben, oder tun wir das als eine notwendige pädagogische und gesellschaftspolitische Aufgabe, indem wir die Welt von morgen als eine humane friedliche mit vorbereiten, im Interesse der uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen?

Die weiteren Aspekte zielen nach den Erfolgskriterien und nach den klaren Aufgaben, die in einer bestimmten Zeit zu erreichen sind. Dies führt zu vertrauensbildender Planungsklarheit, sowohl bei Gruppen, also in der ganzen Schule, als auch bei Einzelnen, z.B. den Klassenlehrern. Diese Aspekte sind nicht nur im normalen Unterricht wichtig, sondern auch in besonderer Weise bei Schulreformprojekten.

8.6.3 Motivation durch Kooperation

Damit ist gemeint, dass durch praktizierte Kooperation – also das interaktive Miteinander – durch gleiche Zielvorstellungen wie durch gruppendynamische Aspekte Motivation entstehen kann. Durch persönliche Wertschätzung, durch das Entdecken von gemeinsamen Interessen oder Ergänzungsmöglichkeiten kann sich ein starker Antrieb für die Arbeit an der Schule ergeben. (Ein unerreichtes Musterbeispiel der Anwendung dieses Prinzips wurde in der Arbeit des Durham Board geliefert; vgl. Durham Board for Education 1996.) Auch in den bekannten Konstanzer Schulforschungen zeigte sich die Bedeutung kollegialer Zusammenarbeit, indem viel und wenig kooperierende Lehrer und Lehrerinnen gegenübergestellt und hinsichtlich einiger schulischer Binnenverhältnisse verglichen wurden. Die Ergebnismuster waren klar: "Viele kooperierende Lehrer/innen beschrieben weit weniger Alltagsprobleme, berichteten von einem größeren pädagogischen Konsens, erlebten einen größeren Zusammenhalt im Kollegenkreis, sahen das arbeitsorganisatorische Funktionieren der Schule besser gelöst und wiesen dem Schulleiter ein besseres Managementverhalten zu." (Steffens 1991)

Die größten Unterschiede zwischen den viel und wenig kooperierenden Lehrern und Lehrerinnen zeigten sich bei der emotionalen Verständigung zwischen den Kollegen: "Je intensiver das gegenseitige Verständnis, die gegenseitige Hilfsbereitschaft und persönliche Nähe erlebt wurde, desto häufiger wurde von einer ausgeprägten Zusammenarbeit in Kollegien berichtet." (Steffens 1991)

Konsequenzen einer organisationspädagogischen Neuorientierung

Diese Ergebnisse sind plausibel, denn wie wir wissen, entsteht Motivation vor allem auch durch Kooperation (vgl. Liebel 1991), d.h. dass durch gemeinsame Aktivitäten ein höheres Engagement zu erwarten ist als durch isolierte Einzelaktivitäten, die noch dazu sehr unterschiedlich und widersprüchlich sein können, so dass dadurch ein enormer Zeitverlust für den Abgleich und die Konsensbildung entsteht.

Die Vorteile kooperativen Handelns können bestehen

- im Fehlerausgleich;
- in der Addition von Kompetenzen;
- in der Erhöhung der Gruppenkohäsion;
- meist in einer Arbeitszeitersparnis (bei Beachtung von Regeln);
- in einer Konsensbildung, die Ziele gemeinsam angehen lässt und gefundene Ergebnisse akzeptiert und
- allgemein in einer gruppendynamisch bedingt höheren Motivation etc.

Freilich sind diese Aspekte idealtypisch zu sehen und es ist nicht in jedem Fall mit Erfolg zu rechnen, besonders wenn Kooperation von den Betroffenen oder zumindest einem Teil abgelehnt wird. Das heißt also, dass der Sinn der Kooperation, die Vorteile kooperativen Arbeitens und der persönliche Gewinn bei produktiver Kooperation erst hervorgehoben und verdeutlicht werden müssen, um zum Ziel zu kommen. Denn wie Steffen (a.a.O.) darstellt, gibt es auch Hemmnisse in der Zusammenarbeit mit Kollegen, nämlich

- in der organisatorischen Anordnung und in den Ablaufmustern von Schule,
- in der Eigentümlichkeit erzieherischer Verhältnisse (besonders in der dyadischen Vorstellung von Erziehung, H.R.),
- in den daraus resultierenden subjektiven Verarbeitungs- und Bewältigungsmodalitäten des einzelnen Lehrers bzw. des Kollegiums.

Schule ist offenbar so konstruiert, dass sie ohne engere Kommunikation und Kooperation existieren kann. Auch Konferenzen könnten ritualisiert, formal, nur pro forma, inhaltsleer und ohne innere Beteiligung der Lehrkräfte stattfinden oder auch ausfallen. Kooperation ist ein freiwilliger Akt von Lehrern, sie kann nicht eingeklagt werden, d.h. es muss auch Konsens für Kooperation hergestellt werden.

Kooperation bedeutet allerdings nicht, sich einfach nur zusammzusetzen und gemeinsam ohne klares Ziel und ohne Regeln zu diskutieren. Sie bedeutet auch nicht, dass Vorgesetzte keine Entscheidungsspielräume mehr besitzen. Allerdings entscheidet der Vorgesetzte nicht allein, seine Zustimmung ist zwar

erforderlich, aber er entscheidet im Konsens, er bindet seine Entscheidung an die Zustimmung der übrigen Beteiligten. Wenn keine Einigung erzielt wird, werden neue Möglichkeiten gesucht, ein Vorgehen, das nach König (1991) in der Praxis weitaus unproblematischer und besser verläuft, als manche Theoretiker meinen.

Kooperation bedeutet aber auch nicht endloses Hin- und Herreden, *Kooperation ist ein streng regelgeleitetes Verfahren*, z.B. mit der Regel, Lösungsvorschläge an der Tafel oder einer Flipchart aufzuschreiben, um Wiederholungen auszuschließen. Kooperation fordert, dass Moderatoren das Gespräch strukturieren und auf Einhaltung der Regeln achten.

Kooperation ist nach König eine Systemeigenschaft. Ein System ist definiert durch die Elemente, die Relationen zwischen den Elementen und bei einem sozialen System sind die Elemente die Personen (z.B. eine Kollegin). Relationen zwischen den Elementen sind bestimmt durch die Verhaltensweisen der Personen (manche können vielleicht einfach nicht miteinander arbeiten). So ergibt sich der Erfolg einer Kooperation

- aus ihren Einstellungen, Empfindungen und Gedanken (aus dem, was sie von Kooperation halten),
- aus ihren Verhaltensweisen (wie sie miteinander diskutieren),
- aus den offiziellen oder inoffiziellen Regeln, die das soziale System Schule bestimmen.

So kann Kooperation oder die Etablierung von Kooperation die Veränderung der einzelnen Elemente (der einzelnen Personen) bedeuten, sie kann zum Lernen neuer Verhaltensweisen führen und sie kann die Abänderung von Regeln bedeuten.

8.6.4 Schatzsuche statt Defizitfahndung

Der Slogan "Schatzsuche statt Defizitfahndung" (Rosenbusch 1995, 1997) ist mittlerweile ein vielzitiertes Motto geworden. Es meint nichts anderes als eine Abkehr von alten, eher bürokratischen Vorstellungen, nach denen Vorgesetzte Untergebenen mit Misstrauen und Vorsicht begegnen, primär Fehler suchen und zu eliminieren versuchen, also bei Defiziten ansetzen, um Verbesserungen zu erreichen.¹³ Ein genuin pädagogisches Verfahren würde vom Positiven ausge-

¹³ H. Vogelsang lieferte das einprägsame Bonmot "Was ist der Unterschied zwischen einem Schulrat und einem Hahn? Der Hahn sucht in einem Haufen Mist nach einem Korn, der Schul-

hen. Neuartige Unterrichtsverfahren, gute Kooperationsmöglichkeiten mit Eltern, mit der Wissenschaft, der Wirtschaft sollen entdeckt und gefördert werden. In Wirklichkeit ist jede Schule auch eine "Schatzinsel", auf der nicht nur Arbeit und Probleme warten, sondern vielfältige "Schätze" zu entdecken und zu fördern sind. Beispiele sind besondere Fähigkeiten, Interessen und Kompetenzen bei Schülern (in Sport, Kunst, Sprache, IT etc.).

Bei einem Hospitationsbesuch in einer der schwierigsten Hauptschulen Nürnbergs (70% Schüler nichtdeutscher Muttersprache) erlebten die Studierenden und ich mit Erstaunen, welche sprachlichen und literarischen Leistungen die Schüler zustande brachten, Schätze, die in vielen anderen Schulen nicht entdeckt wurden. Doch auch unter den Lehrkräften finden sich Schätze, seien sie methodischer oder fachlich-wissenschaftlicher Art, seien es künstlerische herausragende Fähigkeiten oder Organisationstalente. Zu nennen sind auch angehende Führungskräfte. Im Sinne der Personalentwicklung können hervorragende junge Kolleginnen und Kollegen herausgesucht und allmählich für Führungsaufgaben qualifiziert werden.

Dass dieses Vorgehen der Schatzsuche nicht nur pädagogisch legitimiert, sondern auch erfolgreich ist, zeigen unter anderem auch psychotherapeutische Verfahren, die sich auf das Positive ausrichten und eher "lösungsorientiertes" als "problemorientiertes" Vorgehen empfehlen (vgl. Walter/Peller 1992).

Statt das Selbstwertgefühl durch mäkelnde Kritik zu beschädigen, wird eher Mut gemacht und Zuversicht verbreitet. Andernfalls können durch Misstrauen und überflüssige Kontrolle bei den Betroffenen Zweifel an den eigenen Fähigkeiten entstehen, wie Rückgang von Motivation und Entscheidungsfreude. Dadurch sinkt die Leistung, und Druck und Überwachung erhöhen sich weiter (Set-up-to-fail-Syndrom; vgl. Manzoni/Barsoux 2002). Die Autoren, die 50 Chef-Mitarbeiter Paare für mehrere Wochen intensiv beobachtet und befragt hatten, empfehlen

- zu Beginn einer Arbeitsbeziehung intensives Kümern um jeden Untergebenen, wobei Prioritäten und Leistungskriterien klar werden,
- schrittweises Zurückziehen und Hinterfragen der eigenen Bewertungen, Untersuchen von Leistungsschwächen,
- Schaffen einer offenen und vertrauensvollen Atmosphäre, in der gegenseitige Kritik möglich ist (zit. in Schäfer 2003).

rat in einem Haufen guter Körner nach einem Stück Mist." Das ist sicherlich überholt, zeigt jedoch die Tendenz.

8.6.5 Kollegialität trotz Hierarchie

"Kollegialität trotz Hierarchie" (Rosenbusch 1994a) bezieht sich auf Formen des Umgangs Einzelner innerhalb des Kollegiums mit Vorgesetzten. Strukturell gesehen, herrscht sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule (in der Schulverwaltung) eine Hierarchie mit Vorgesetzten und Untergebenen, ein Schulleiter ist Vorgesetzter einer Lehrerin und eine Dezernentin die Vorgesetzte eines Schulleiters. Dieses hierarchische Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnis hat in Deutschland nicht nur seit der Kaiserzeit eine feste Tradition, wie sie in der Soziologie durch Max Weber dargestellt wurde. In der speziellen komplexen Hierarchie der Schule müssen wir neu überlegen. Zwar sind die gegenseitigen Verantwortlichkeiten zu respektieren, doch sollte die kollegiale Verpflichtung auf gemeinsame Ziele einschließlich der gegenseitigen persönlichen und fachlichen Wertschätzung dominieren.

Es handelt sich bei Lehrkräften um professionalisiertes Personal, das die gleiche vollakademische Ausbildung aufweist wie seine Vorgesetzten – von der jüngsten Referendarin bzw. Lehramtsanwärterin bis zum Leiter der Schule und des Schulamts.

Kollegiale Kommunikationspraxis heißt praktisch ausgedrückt: nicht ein Vorgesetzter spricht mit einem Untergebenen, sondern ein Fachmann für Schulführung mit einem Fachmann für beispielsweise Geographieunterricht. Es geht um eine Form der persönlichen und fachlichen Anerkennung, in Wirklichkeit um nichts anderes als um die *"selbstlose" Bündelung der jeweiligen Kompetenzen und Möglichkeiten im Dienste der Zieltätigkeit von Schule: Erziehung und Unterricht*. Dies ist im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen auch fruchtbar, weil hierarchische Schranken, Empfindlichkeiten, Blockaden wegfallen und dadurch die gemeinsame Sache in den Mittelpunkt treten kann und damit raschere und fachlich bessere Lösungen zu erwarten sind.

8.6.6 Resumé

Wenn wir zusammenfassen, so sehen wir im Hinblick auf die formalen Erziehungsziele von Schule sowie im Hinblick auf moderne organisationspsychologische Führungstheorien in pädagogischer Führung, also Führung mit pädagogischen Zielen und pädagogischen Mitteln, die zentrale Kategorie schulleitenden Handelns. Freilich machen rasch zu entscheidende Alltagsanforderungen in der Schule auch präzise Anweisungen und Regelungen durch Vorgesetzte nötig. Der möglichst reibungslose, zeitökonomische Ablauf im Bereich des Schulmanagements ist ebenfalls ein Kennzeichen erfolgreicher pädagogischer Führung, da häufig durch umständliche, überflüssige Verfahren Zeit für die eigentliche

pädagogische Arbeit verloren geht. Doch sollten auch diese im größeren pädagogischen Gesamtzusammenhang gesehen werden.

Insgesamt können wir – nach nationaler wie internationaler Erfahrung (vgl. OECD 2001a) – davon ausgehen, dass die Beachtung dieser Fundamente pädagogischer Führungstätigkeit zu mehr Berufszufriedenheit bei Lehrkräften und damit mehr Engagement und Motivation führt, wie auch zu größerer Qualität von Schulen – nicht nur im Hinblick auf formale, sondern auch auf materiale Bildungsziele.

8.7 Schulleitung und Schulentwicklung

Ein zentrales Problem der Schulreform und der Schulentwicklung besteht im oft noch sehr spezifischen und traditionellen Selbstverständnis von Lehrkräften, die Schulleiterinnen und Schulleiter beachten müssen. Empirisch sichtbar wurden solche Reformblockaden oder -hindernisse bei Schulreformbemühungen in Österreich (Einführung von Qualitätssicherungssystemen), die Herbert Altrichter auf den Punkt bringt (vgl. Altrichter 2000), die sich häufig auch in ähnlichen Projekten wieder finden und fast typisch sind. Im Gegensatz zu oft beschönigenden Berichten anderer Schulentwickler stellt Altrichter seine Erfahrungen in großer Klarheit und Offenheit dar.

In Interviews mit beteiligten Lehrkräften wurden folgende Problemstellen deutlich:

1. Es bestand Reserviertheit, weil Evaluationsinformationen nach Meinung der Lehrkräfte durch Vorgesetzte zu ihrem Nachteil verwendet werden könnten.
2. Lehrkräfte sahen in den Reformmaßnahmen eine Entwertung ihrer bisherigen Arbeit und eine indirekte Kontrolle.
3. Es wurde der zusätzliche Arbeitsaufwand beklagt.
4. Es gab Widerstand gegen Versuche vorgesetzter Instanzen, in die autonome Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern einzugreifen.
5. Es gab Vorbehalte gegenüber Konzepten und Begriffen aus der Wirtschaft.
6. Externe Berater wurden des Öfteren als arrogant empfunden.

Die Reformmaßnahmen bedeuteten für viele Lehrkräfte eine Verabschiedung vom eingefahrenen Modell von Schule und von altgewohnten Regeln, in dem sie vor allem für sich – also weitgehend isoliert – arbeiten. Die Steuerung der inhaltlichen Qualität stammte aus der Berufsausbildung und der Professionstra-

dition. Unterricht und Verwaltung (Schulleitung) hatten wenig inhaltliche Berührungspunkte. Deshalb rührten die Widerstände

- aus der Einschränkung der individuellen Lehrerautonomie,
- aus der Bedrohung des Prinzips der Gleichheit der Lehrkräfte,
- aus der großen Einflussmöglichkeit der "schulischen Verwaltung" auf die Unterrichtsebene (Verstöße gegen das Autonomie-Polaritätsmuster vgl. Lortie 1972),
- sowie aus dem Einsatz formeller und verbindlicher Kooperationsformen.

8.7.1 Reformschäden und Sättigungsgrenzen

Systemtheoretisch gesprochen wurden sowohl vorhandene subjektive Deutungen, eingefahrene soziale Regeln wie Interaktionsstrukturen verletzt. ("Begriffe aus der Wirtschaft sind mit dem pädagogischen Handeln unvereinbar.", "Niemand darf sich in meinen Unterricht einmischen." und "Schulische Verwaltung kennt nicht die Probleme der Schule und soll sich deshalb zurückhalten.")

Die Aporie war: Neue Ansprüche wurden an Schulen herangetragen, ohne dass alte aufgegeben wurden. Neue Praxis wurde gefordert, ohne dass ihr entsprechende Ressourcen mitgegeben wurden. Eine neue "Kultur" soll entstehen, während die Rahmenbedingungen für die alte weiter in Kraft bleiben.

Erklärlich sind die Beobachtungen von Herbert Altrichter auch aus folgenden Gründen: In vielen Fällen finden sich in Lehrerkollegien sogenannte "Reformschäden" und "Sättigungsgrenzen". Deutsche wie österreichische Lehrkräfte fühlen sich – trotz Halbtagsschule – beruflich stark beansprucht. Die Arbeit in einer oft schwierigen Klasse, Korrekturarbeiten, Vorbereitungen einschließlich Material- und Lehrmittelorganisation, Lehnachweise, Statistiken, Listenführung beanspruchen ihre Arbeitskraft erheblich (vgl. Arold/Schaarschmidt/Kieschke 2000). Dazu kommen Konferenzen, Absprachen, Fortbildung, Vorbereitung von Exkursionen und Wandertagen, so dass die tägliche Terminplanung meist knapp ausfällt und die notwendige, rekreative Freizeit oft zu kurz kommt. Deswegen sind Mehrbelastungen wenig geschätzt und zusätzliche Sitzungen, Konferenzen und Arbeitsgruppen gelten häufig primär als Entzug der eingeplanten Freizeit und der Verringerung der Zeit für den zweiten Arbeitsplatz deutscher Lehrer, den Schreibtisch in der Privatwohnung. Im geplanten Verlauf des Schulvormittags, in dem von einem Klingelzeichen zum nächsten meist Klassen, Themen, Fächer, Räume verlassen werden müssen und neue Themen, Schüler, Fächer etc. warten, ist in Halbtagsschulen wenig Raum für Absprachen, Austausch, Besprechung mit Kollegen, Einzelschülern, Schulleitung, technischem Personal. Das heißt, ein deutscher Schulalltag ist meist eng

reguliert und voll gepackt mit anspruchsvollen und genau bemessenen Herausforderungen. Dies führt dazu, dass sich nach dem letzten Klingelzeichen die Klassenräume, Lehrerzimmer, die gesamten Schulhäuser fast schlagartig leeren und höchstens noch im Schulleiterzimmer ein einsamer Schulleiter arbeitet. Jede zusätzliche Stunde in der Schule wird daher meist mit Missvergnügen betrachtet, besonders, wenn die Modalitäten und Zielsetzungen nicht unmittelbar einsichtig sind.

Ein weiterer Scheiternsgrund ist häufig, dass viele aufwendige Initiativen gleichzeitig oder in kurzem Rhythmus aufeinander folgen oder angefangene durch die Schulverwaltung als nicht mehr opportun dargestellt werden. Ein klassisches Beispiel für Reformschäden war die Einführung der Mengenlehre im Mathematikunterricht der Grundschulen. Tausende von Lehrkräften hatten in allen (alten) deutschen Bundesländern sich darauf eingestellt und in zahllosen Konferenzen, Arbeitsgruppen, Fortbildungsveranstaltungen oder im Selbststudium sich diese neue Variante des Mathematikunterrichts eingeprägt – und begonnen, das neue Wissen in den Klassen zu praktizieren – als plötzlich "amtlich" mitgeteilt wurde, dass offensichtlich eine falsche Vorstellung zu Grunde lag. Damit war die Mühe umsonst. Ähnliche Beispiele ließen sich bis in die jüngste Zeit anführen. Sie haben alle eines gemeinsam: Sie rufen einen "Reformschaden" hervor, der die übliche Skepsis gegen Neuerungen vergrößert und für die weitere Motivation schädlich ist.

Oder: Man stelle sich das etwa 30-köpfige Kollegium einer norddeutschen Grundschule vor, das voller Begeisterung in Dutzenden von Sitzungen über ein- einhalb Jahre unter Einsatz aller denkbaren Varianten der Schulentwicklungstechnologie wie Kartenabfragen, Moderation, Steuergruppen, Plenumsitzungen, Blitzlichtern und was es alles gibt, die Neugestaltung des Lehrerzimmers und des Schulhofs diskutierte (z.B. Pflaster oder Teer?). Eine skeptisch gewordene Lehrerin meinte, das Problem hätte ein Architekt innerhalb eines Tages eventuell besser lösen können, so dass nur eine Abstimmung für eine der vorgeschlagenen Varianten notwendig gewesen wäre. Freilich gab die Mehrzahl der Lehrkräfte an, positiv sei es gewesen, dass man sich besser kennen gelernt habe. Nun gibt es zwar den Slogan "Der Weg ist das Ziel", der auch für das berühmte "Hornberger Schießen" gültig ist, doch sollten Aufwand (man berechne die Lehrerstunden, die ein halbes Tausend überschritten) und Ertrag ein rationales Gleichgewicht ergeben. Die skeptische Lehrerin meinte, dass in Zukunft ein derartiges Projekt eher auf Ablehnung im Kollegium stoßen würde. Eine Sättigungsgrenze war erreicht, eventuell sogar überschritten.

8.7.2 Das zentrale Motiv der Lehrkräfte

Wie wir aus Untersuchungen zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften wissen, ist ein Hauptgrund für die Berufszufriedenheit (bei Grund- und Hauptschullehrkräften noch stärker als bei Lehrkräften in Gymnasien und Realschulen) die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (die gemeinsame Arbeit mit Kolleginnen und Kollegen wurde nicht untersucht; vgl. Ipfling/Peez/Gamsjäger 1995). Wenn das so ist, dann wird folgender Mechanismus deutlich:

Deutsche Lehrkräfte sind wohl in der Überzahl nicht oder nur ungern bereit, zusätzliche Aufgaben auf sich zu nehmen, wenn sie das Gefühl haben, für den Ruhm der Schulleitung, den Arbeitsplatz von externen Moderatoren oder die Vorstellungen der Schulverwaltung tätig zu sein. Falls sie aber die Gewissheit zu haben glauben, dass dies im Interesse der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen oder im Interesse ihrer besseren Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen geschieht, also auch das Betriebsklima, die gegenseitige Unterstützung, Hilfsbereitschaft etc. betrifft, ihnen persönlich hilft, dürfte die Bereitschaft für Innovationen weitaus größer sein. Das Autonomiemuster spielt eine geringere Rolle, wenn man von sich aus Entscheidungen treffen und sich engagieren kann, und das Paritätsgebot wird weniger verletzt, wenn mehrere Mitglieder gleichzeitig und gleichsinnig Initiativen ergreifen. Annette Scheunpflug empfiehlt in diesem Zusammenhang nicht zu Unrecht: "Die Befriedigung von persönlichem Egoismus sollte deshalb auch ein Entwicklungsmotor für Schulentwicklung sein." (Scheunpflug 2000)

Die Konsequenzen aus der Erfahrung mit Reformschäden und Sättigungsgrenzen – also der Erfahrung, dass der Einsatz völlig umsonst war oder dass der Aufwand der Reformmaßnahmen oder -methoden im Vergleich zum Erreichten unverantwortlich hoch war (eine Lehrkraft: "Wenn ich schon das Wort Kartenabfrage wieder höre, komm ich in Weißglut!") – sind einfach: nämlich Reformschäden und Sättigungsgrenzen zu vermeiden. Folglich ist es opportun,

1. klare und langfristig überlegte Projekte auszuwählen, die "eine Zukunft" haben und
2. das Maß an gleichzeitigen oder hintereinander folgenden Maßnahmen zu begrenzen und mit der Zielstellung in Einklang zu bringen.

Das Gegenteil davon ist "Flickschusterei". Manche Schulen haben diese klaren und langfristigen Zielvorstellungen nicht. Sie sind initiativ, weil andere auch initiativ sind und sie sich Reformen verpflichtet fühlen – ohne jedoch ein Gesamtkonzept zu haben und die systemtheoretischen Implikationen zu bedenken. Die Folge ist meist, dass vielerlei unzusammenhängende, episodische Einzelprojekte gestartet werden, die z.T. nach einiger Zeit im Sand verlaufen und

leichtere oder mittlere Reformschäden hervorrufen. Michael Fullan spricht in diesem Zusammenhang von "Christmas-Tree-Schools": "Glitter from a distance – so many innovations, so little time – many decorations, lacking depth and coherence." (2001, S. 35)

Es kann auch sein, dass die Vielzahl der Einzelaktionen langsam aber deutlich feststellbar zum Erreichen oder Überschreiten der Sättigungsgrenze führt. Indikatoren dafür sind a) quantitativ und b) qualitativ oft schleichend feststellbar. Zu a) die Meldungen für freiwillige Arbeitsgruppen, Sonderaufgaben, Vorbereitungsteams werden immer weniger. Am Schluss sind es nur noch Einzelne, die von sich aus Aufgaben übernehmen, zuletzt überhaupt niemand mehr, es bildet sich eventuell sogar eine passive Ablehnungsfront oder ein geschlossener Protest des Kollegiums gegen weitere Maßnahmen. Bei b) zerfällt die Eingangsbegeisterung allmählich, ablesbar an zunächst passivem Gleichmut bis später zum mürrischen "Wenn's unbedingt sein muss". Wenn es um weitere Aufgaben geht, folgen Blickabwendung, Ausreden, "Die anderen sollen auch mal was machen" oder offene Kritik, Zweifel am Sinn des Ganzen, am Inhalt oder der Methode.

Wenn Reformprozesse gelingen sollen, ist es folglich wichtig, dass der Schulentwicklungsprozess nicht von außen initiiert und durchgeführt, sondern aus dem Kollegium (mit der Schulleitung – also den Systemmitgliedern) selbst entwickelt und gestaltet wird. Ein weiterer Aspekt ist die Rolle der Schulleitung. Sie sollte darauf verzichten, sich neue Ideen, individuelle Leistungen, gute externe Bewertungen als eigene Erfolge selbst an den Hut zu stecken, sondern sollte sie als die Erfolge der Lehrkräfte, der Eltern, der Schüler darstellen. Erika Risse, eine bekannte, erfolgreiche deutsche Schulleiterin antwortete auf die Frage, weshalb ihre Schule so exzellent sei: "Das sind die Lehrerinnen und Lehrer."

Dabei ist das gute Beispiel der Schulleitung wichtig (vgl. Fullan 1999): Wenn Schule sich ändern soll, wenn sie zu einem "lernenden Unternehmen" werden soll, müssen nicht nur Schüler und Lehrkräfte lernen, sondern auch Schulleitungen – und zwar sichtbar. Herbert Altrichter (2000) zitiert einen Schweizer Unternehmensberater, der dies für Führungskräfte ebenfalls fordert, "...denn in einer leitenden Funktion entscheide nicht ich darüber, ob ich lernfähig bin oder nicht, sondern die Anderen."

In diesem Zusammenhang formulierte Barry Bannet (2002) acht Richtlinien für Schulleiter:

1. Versteh die Kultur (die Herkunft, Art und Weise, Erfahrungen).
2. Wertschätze deine Lehrer; unterstütze ihr professionelles Wachstum.
3. Vergrößere, was du für wichtig hältst.

4. Mache deutlich, was du für wichtig hältst.
 5. Unterstütze Zusammenarbeit, nicht Einzelaktivität.
 6. Formuliere Auswahlangebote, nicht Aufträge.
 7. Nütze Bürokratie zur Erleichterung, nicht zum Zwang.
 8. Suche Verbindungen zur weiteren Umgebung.
- (Übersetzung, H.R.)

Diese Richtlinien, die der kanadische Erziehungswissenschaftler Barry Bannet bei der Sommerakademie der Bertelsmann Stiftung in Irsee 2002 zusammenfasste, machen auch in unserer Logik Sinn, ja sie könnten geradezu dazu dienen, in Schulleiterzimmern aufgehängt zu werden.

8.7.3 Voraussetzungen für Schulentwicklungsarbeit

Der Kern pädagogischer Führung bedeutet, die fachlichen und persönlichen Ressourcen aller Beteiligten zu entdecken, sich entwickeln zu lassen, mit eigenen Überlegungen zu konfrontieren, zu bündeln und zum Vorteil des Einzelnen und des Systems zu aktivieren.

Das zentrale Systemziel von Schule sind qualitativ hochwertige Erziehung und erfolgreicher Unterricht, also die Förderung jedes einzelnen Schülers. Dies gibt die organisationspädagogische Leitlinie vor. Sie macht Sinn, wenn wir auf die zunehmende Komplexität der Welt und die sich exponentiell entwickelnde Wissensakkumulation verweisen. Um erfolgreich zu sein, brauchen wir alle verfügbaren personalen und qualifikatorischen Ressourcen. Unmöglich ist es, wenn Einzelne für sich beanspruchen, die eigene Meinung und das eigene Wissen seien völlig ausreichend, die Beteiligung und fachliche Ausschöpfung anderer dagegen überflüssig.

Wie kann das praktisch umgesetzt werden? Nach unserem systemtheoretischen Ansatz sind Lehrkräfte und Schüler eigenständige Persönlichkeiten, die sich ein Bild von ihrer Situation machen, subjektive Deutungen entwickeln, entsprechende Beschlüsse fassen und handeln. Für Schulleitungspersonal heißt dies, zunächst diese "Bilder" (Subjektiven Deutungen) möglichst weitgehend kennenzulernen, um auf dieser Basis bestimmte Folgerungen anzuschließen. Veränderungsbedarf entsteht nicht, wenn er von oben gewünscht wird, sondern vor allem dann, wenn für die Mitglieder des Systems ein gewisser Leidensdruck entstanden ist oder sie sich einen Vorteil versprechen (im Hinblick auf erfolgreicheren Unterricht, ein besseres Schulklima, größeres Ansehen der Schule etc.). Leidensdruck entsteht für Lehrer, wenn sie mit ihrem Unterricht nicht mehr erfolgreich sind, wenn sie die Schüler nicht hinreichend motivieren können oder die vorgegebenen Lernziele nicht erreichen. Die Angst vor dem "päda-

gogischen Scheitern" motiviert zum Nachdenken über Veränderungsmöglichkeiten.

Es wäre sicherlich eine Illusion, davon auszugehen, dass Lehrkräfte in der Regel nur auf Innovationen, Schulreformprozesse und Neuerungen an ihrer Arbeitsstelle warten. Es mag es einzelne Lehrkräfte geben, die überaus aufgeschlossen und engagiert sind, doch im Gros kann das sicherlich nicht vorausgesetzt werden. Das zeigen auch empirische Daten.

Hans Haenisch hat in einer kleinen Studie in Nordrhein-Westfalen untersucht, wie sich Lehrkräfte ihre Schulleiterinnen und Schulleiter wünschen. (Es wurden 14 Schulen aller Schularten untersucht; n=60) Es ist zwar eine explorative Studie, als solche wird sie auch präsentiert, doch ist der Trend, der sichtbar wird, überaus interessant. Genannt wurden 20 Merkmale, die Schulleiterinnen und Schulleiter aufweisen sollten, um den Vorstellungen der Lehrkräfte zu entsprechen. Die Aussagen, nach der Häufigkeit ihrer Nennungen gereiht, beginnen mit "Personal führen und entwickeln können", an zweiter Stelle "Mit Verwaltungskompetenzen Sicherheit vermitteln", dann "Immer ansprechbar sein", "Lehrkräfte als Fachleute wertschätzen", "Zeit nehmen für Gespräche" etc. So geht es bis 12. weiter im Sinne von eher beharrenden Vorstellungen, die Lehrkräften keine zusätzlichen Aufgaben auferlegen und kein besonderes Engagement erfordern, sondern eine sichernde, beruhigende Tendenz aufweisen, in der unübersichtbaren Wunschvorstellung, dass die einzelnen Lehrkräfte am liebsten in Ruhe ihre Arbeit verrichten können. Erst ab Nummer 12 zeigen sich, wenn auch sehr behutsam, Äußerungen, die in die Richtung einer Veränderung weisen können wie "Das Kollegium in Entscheidungen einbeziehen", "Teamarbeit herstellen", "Initiativen aus dem Kollegium aufgreifen" etc. Doch bereits bei 19. heißt es "Bewährtes nicht über Bord werfen" und 20. "Die Innovationen nicht überziehen" (vgl. Haenisch 2003).

Diese Ergebnisse aus Nordrhein-Westfalen zeigen deutlich, dass Lehrkräfte wohl das Gefühl haben, sie seien hinreichend mit ihrer täglichen Arbeit in der Klasse ausgelastet und könnten zusätzliche Erwartungen nicht akzeptieren. Wahrscheinlich nützen auch moralische Begründungen wenig, so dass Annette Scheunpflug mit ihren nüchternen Vorstellungen von Kooperation und Innovation weitgehend recht haben dürfte, wenn sie sagt, *"kooperatives Verhalten ist damit auf der Basis von Eigennutz angelegt und nicht auf moralischen Begründungen. Die Kooperation wird um die Ermöglichung eigener Ziele angegangen, ebenso Fragen wie Schulentwicklung etc."* (Scheunpflug 2000)

8.7.4 Erste Schritte zur Veränderung

Wie kann der erste Schritt aussehen? Zunächst ist auf die Form der Einzelgespräche hinzuweisen (vgl. König/Volmer 1996), aus denen sich wichtige Hinweise ergeben können, die eine Richtung des Veränderungsbedarfs aufweisen. Dazu besteht die Möglichkeit, Partner zu gewinnen im Sinne der "Schatzsuche": erste innovative Ansätze, die vielleicht noch nicht öffentlich geworden sind, zu erkennen, eine Vertrauensbasis aufzubauen, sich über fachliche Vorhaben, Erfolge und Probleme zu informieren (auch Interesse für den Privatmenschen zu zeigen) und besondere Interessen, Motive, Fähigkeiten, Netzwerkverbindungen herauszufinden.

Es wäre sicher zu zeitaufwändig, besonders in mittleren oder größeren Schulen mit allen Kolleginnen und Kollegen im Vorfeld eines Veränderungsvorhabens Einzelgespräche zu führen, doch könnte man sich u.U. auf Schlüsselpersonen beschränken. Falls sich bestimmte Förderungsnotwendigkeiten oder Innovationsansätze herausbilden, wären diese in einer Lehrerkonferenz zu diskutieren.

Es hat sich bewährt, eine Art *Steuergruppe* mit der Vorbereitung einer großen pädagogischen Konferenz zu betrauen, in der dem Kollegium die Möglichkeit gegeben wird, sich zu äußern. Dabei sollten auch die Ergebnisse der Einzelgespräche in einer Zusammenfassung vorgestellt werden. Methoden der Erwachsenenpädagogik, wie Kartenabfrage, Place-mat-Verfahren, Bewertungen könnten dazu verhelfen, dass offen oder anonym jedes Kollegiumsmitglied seine Meinung kundtun kann. Es wird dadurch so etwas wie eine Ist-Soll-Diskrepanz entstehen, die dann die Grundlage für das Entwickeln neuer Ideen darstellt. Auf dieser Basis können im weiteren einzelne Arbeitsgruppen konkrete Projekte erarbeiten. Die Aufgabe der Schulleitung wäre dabei vor allem die Verstärkung vielversprechender Ansätze, die Unterstützung der Arbeitsgruppen und die interessierte, sichtbare Verfolgung der Arbeit.

8.7.5 Erfolgreiche Wege

Sicherlich wäre es unsinnig, sich umfangreiche Zielsetzungen vorzunehmen, die von einem Tag auf den anderen umgesetzt werden sollen. Wichtig ist, die gemeinsame Zielrichtung festzulegen, die dann Schritt für Schritt verfolgt werden kann. Erfahrene Schulentwicklungsforscher wie H.-G. Rolff empfehlen, zunächst mit einsichtigen und gut lösbaren Aufgaben zu beginnen, die einen spürbaren Erfolg bringen, um zu demonstrieren, dass es sich lohnt, und dadurch weitergehende Vorhaben psychologisch zu erleichtern. Dies zeigen auch inter-

Konsequenzen einer organisationspädagogischen Neuorientierung

nationale Erfahrungen und Forschungsstudien, wie sie von Stephan Huber zusammengefasst werden (vgl. u.a. Huber 1999a).

Zum gleichen Ergebnis kommt Annette Scheunpflug, die systemtheoretisch argumentiert und im Anschluss an Untersuchungen von Dietrich Dörner feststellt, dass ein hoher Stabilitätsindex mit wenigen konsequent durchgeführten Innovationen für die Gesamtentwicklung eines komplexen Systems vorteilhafter ist als vielfältige Innovationen auf allen Gebieten. Dies werde in eindrucksvoller Weise auch für die schulische Situation bestätigt. So zum Beispiel durch eine Studie zur Schuleffektivität in Nordrhein-Westfalen, bei der sich gezeigt habe, dass die Konzentration auf wenige Ziele und ein gewisses Beharrungsvermögen dem Schulentwicklungsprozess förderlich sind. Auch Haenisch/Schuld (1994) stellen fest, es sei ein "wesentliches Kennzeichen entwickelter Schulen, dass sie Neuerungen gegenüber sehr offen" seien, ebenso charakteristisch sei es aber auch "dass sie sehr vorsichtig und sehr kritisch mit innovativen Dingen umgehen, insbesondere mit solchen, die nicht innerhalb der Schule selbst entstanden sind" (zit. bei Scheunpflug 1996).

Ein vorbildliches, erfolgreiches Beispiel ist das preisgekrönte Durham Board of Education in Kanada¹⁴. Dort wurden in einem "Gesamtgeist" des Aufbruchs hervorragende Ergebnisse erzielt. Die Schulen des Boards waren in der regionalen Rangliste der Provinz Ontario auf dem letzten Platz gelandet. Es drohten Schließungen und Sanktionen. Unter der Leitung des charismatischen Fortbildungsreferenten Norm Green wurde ein unglaublicher Reformprozess eingeleitet, der die Schulen vom letzten Platz auf Platz eins des nächsten Rankings brachte. Das Schlüsselwort war Kooperation. In kooperativen Fortbildungsverfahren wurden die Lehrkräfte auf kooperative Methoden im Klassenunterricht vorbereitet. Kooperation zwischen Board, Schulleitung und Klassenlehrern, Kooperation mit Eltern, Wirtschaft (v.a. General Motors, die in unmittelbarer Nähe ein großes Werk hatten), Kooperation mit Verwaltungen, freien Berufen, die Praktikumsplätze zur Verfügung stellten, vom Zahnarzt bis zur Autowerkstatt, all das hatte zur Folge, dass gemeinsam Wege gesucht und gefunden wurden, den Wert von Schule und die Kenntnis von Wirtschaft und Gesellschaft zu verstärken.

Die Kooperation setzte sich fort mit Modedesignern, Künstlern, vor allem auch mit Erziehungswissenschaftlern der Universität Toronto (v.a. Michael Fullan), so dass die Schule nicht eine hermetisch abgeschlossene Anstalt war, sondern ein in die relevante Umwelt integriertes, lebendiges, neugieriges und ko-

¹⁴ Das Durham Board of Education erhielt 1996 durch einstimmigen Beschluss eines hochkarätigen internationalen Fachgremiums den Carl Bertelsmann-Preis als innovativste Schule der Welt.

operatives System. Durch intensive kooperative Lernphasen, auch zwischen Klassen, Austausch und Anregung, gegenseitige Stimulierung, durch Sport, Theater, eine eigene Autowerkstatt, entstand eine vielseitige, anregende und kreative Arbeitsgemeinschaft.

Man könnte diese Schulentwicklung unter das Motto stellen "*Besser werden durch Kooperation*". Wenn ein derartiges Motto oder eine generelle Zielvorstellung vorliegt, können die weiteren Überlegungen, Schritte, Veränderungen in einen sinnvollen, kohärenten und logisch einleuchtenden Zusammenhang gebracht werden. Einzelmaßnahmen haben dadurch ihre inhaltliche Legitimation, sie machen Sinn.

Deutlich wird, dass das System Einzelschule in eine Symbiose mit Teilen der Systemumwelt (Wirtschaft, freie Berufe etc.) eintrat und diese nutzbar machte. Außerdem wurden sowohl die subjektiven Deutungen, wie auch die sozialen Regeln neu definiert und internalisiert (vom pädagogischen Einzelkämpfer zum Teammitglied, von der individuellen Autonomievorstellung zur gemeinsamen Verantwortung). Zwar haben Schulen in Kanada andere Rahmenbedingungen als in Deutschland, doch lassen sich deren erfolgreiche Maßnahmen auch hierzulande diskutieren. Anstatt mit Anordnung und Kontrolle arbeitete man mit pädagogischer Führung in folgenden Schritten:

1. Teilnahme einer Arbeitsgruppe an einem viertägigen Workshop;
2. Implementierung der gewonnenen Erkenntnisse;
3. Unterstützung durch die Schulleitung (gewähren von Zeitressourcen)
4. Austausch mit anderen, Erfahrungen teilen, Herausforderungen diskutieren;
5. Lernerfolg der Schüler würdigen;
6. weitere Personen ermutigen;
7. an Bedürfnissen orientierte Fortbildungen schaffen;
8. Bilden eines "Kerns von Zugpferden" (im Original "critical mass");
9. ein Schulverbesserungsteam bilden, das kooperatives Lernen unterstützt und Ressourcen zuweist;
10. Führungsstrategien in Lehrerkonferenzen anwenden;
11. mehr Zusammenarbeit fördern;
12. Heranziehen von wissenschaftlichen Arbeiten und eigenen Forschungsberichten (Schulevaluation);
13. neue Fortbildungsmöglichkeiten schaffen;
14. einen Geist von Wachstum, Zuversicht und Optimismus vermitteln.
(Informationen durch Durham Board 1998, Übers. H.R.)

Für deutsche Vorhaben könnte man daraus entnehmen: Es sollte ein konkretes Ziel angegeben werden (z.B. kooperatives Lernen). Die Durchführung der

Fortbildung sollte sich an den Maximen der formalen Bildungsziele orientieren. Dabei ist es notwendig, sowohl die Vorteile der Verwirklichung der konkreten Inhalte (z.B. im Hinblick auf Unterrichtserfolg und Zeitersparnis) wie die Beachtung der formalen Ziele (besseres Arbeitsklima, Stärkung des Selbstbewusstseins, der Erfolgszuversicht) herauszustellen.

Schulentwicklung und Fortbildung machen nur einen Sinn, wenn die Vorteile für die einzelne Lehrkraft klar ersichtlich sind. Andernfalls handelt es sich oft um reine Zeit- und Motivationsverschwendung. Maßnahmen der Schulentwicklung sind im Prinzip begrüßenswert und zu fördern, wenn sie zielgerichtet und nachhaltig durchgeführt werden. Es ist jedoch eine trügerische Hoffnung, wenn sich Schulen ausschließlich auf außerschulische Schulentwicklungsmoderatoren verlassen und nach einem Schulentwicklungsprozess die Hände in den Schoß legen. Bislang gibt es jedenfalls noch keine empirischen Belege dafür, dass sich solche Maßnahmen, die häufig zunächst organisatorische Veränderungen oder Verbesserung des Betriebsklimas zum Ziel haben, sich auf den Unterricht positiv auswirken.

Entscheidend sind Verhalten und Mitwirkung des Schulleitungspersonals. Wenn Schulleitungen gegen Schulentwicklungsmaßnahmen sind oder auch wenn sie sie nur wohlwollend tolerieren, bleiben noch so ausgeklügelte Schulentwicklungsprozesse häufig wirkungslos. Externe Moderatoren sind nur eine begrenzte – teure Zeit – an einer Schule, sie können Prozesse anstoßen und zum Laufen bringen, doch müssen Schulleitungsmitglieder kontinuierlich, langfristig und konsequent an der Umsetzung der beschlossenen Pläne mitarbeiten. Dadurch sind sie in der Lage, die Nachhaltigkeit der Maßnahmen zu befördern und das Durchsickern, bzw. Prägendwerden für den Unterricht über längere Zeit zu verfolgen und zu unterstützen. *Unterricht, genauer: die Unterrichtsqualität, muss Ausgangspunkt und Erfolgskriterium jeden Schulentwicklungsprozesses sein.*

Die University of Austin entwickelte ein Spiel, dessen einzelne Spielzüge durch sozialwissenschaftliche Erkenntnisse über die Wirksamkeit bestimmter Führungsmaßnahmen gesichert sind. Daraus kann man folgende Lehren ablesen (Change Game, University of Austin, für die Schule überarbeitet von Rogers Everett). Die Kernsätze heißen:

1. Veränderungsprozesse brauchen Zeit.
2. Individuen gehen während dieser Prozesse durch verschiedene Stadien und haben dadurch verschiedene Bedürfnisse zu unterschiedlicher Zeit.
3. Verbesserungsstrategien sind am effektivsten, wenn sie so angelegt sind, dass sie den Bedürfnissen der Menschen entsprechen.

4. Damit Veränderungen geschehen können, braucht es administrative Zustimmung und Unterstützung.
5. Genauso wichtig wie administrative Unterstützung zu haben, ist es, sich die Unterstützung der "Zugpferde" zu sichern.
6. Eine Person bzw. ein Team muss die Verantwortung dafür übernehmen, die Schulverbesserungsmaßnahmen zu organisieren.
7. Das Ziel ist es, dass Schüler von den Maßnahmen profitieren und nicht nur das Lehrerkollegium bekehrt wird.
8. Erfolgreiche Veränderungen werden geplant und geleitet, d.h. dass weder "top-down"- oder "bottom-up"- Strategien für sich alleine wirksam sind.

(Übers. H.R.; vgl. auch für Organisationen anderer Art König/Volmer 1996)

8.7.6 Professionelle Lerngemeinschaften (professional learning communities)

Professionelle Lerngemeinschaften sind kooperative Zusammenschlüsse von Personen, vor allen Dingen von Lehrerinnen und Lehrern einer Schule, die beständig nach Lernprozessen suchen, sich darüber austauschen und dann das umsetzen, was sie gemeinsam gelernt haben. Das Ziel ihrer Handlung besteht darin, ihre Effektivität zu steigern, so dass die Schülerinnen und Schüler davon profitieren. Dieses System wird auch als "Gemeinschaft des beständigen Hinterfragens und Verbesserns" (vgl. Astuto et al. 1993) bezeichnet.

Die Merkmale sind bereits aus der Bezeichnung abzuleiten: Es handelt sich um Gemeinschaften, also um Personen, die in einem beruflichen und persönlichen Zusammenhang stehen. Es handelt sich um Lernen, d.h. die Aufgabe dieser Gemeinschaft ist es, kooperativ selbst zu lernen. Lernen zu thematisieren, und professionell heißt, dass es sich um Personal handelt, das eine professionelle Qualifikation hat und außerdem nach professionellen Maßgaben handelt, nicht nur inhaltlich sondern auch methodisch.

Fünf Merkmale solcher professionellen Lerngemeinschaften werden häufig genannt (vgl. Green 2003):

1. unterstützende und gemeinsame Leitung,
2. kollektive Kreativität,
3. gemeinsame Werte und Visionen,
4. unterstützende Bedingungen und
5. gemeinsame persönliche Praxis.

Die Diskussion und Einrichtung professioneller Lerngemeinschaften erfolgte, wie Norm Green ausführt, nachdem das Buch "Die fünfte Disziplin" von Peter Senge (1990) inhaltlich aufgegriffen wurde und sich die Vorstellung von lernenden Organisationen entwickelte, "...indem Menschen beständig ihre Fähigkeiten erweitern, die Ergebnisse zu erreichen, die sie sich wünschen – wo kollektive Bestrebungen freigesetzt werden und wo Menschen kontinuierlich lernen zusammenzuarbeiten".

In Pädagogenkreisen wurde diese Idee aufgegriffen und mit dem Begriff "*Lerngemeinschaft*" etikettiert. Der Gedanke, der hinter dem Ansatz professioneller Lerngemeinschaften steht, ist die Abwendung der Auffassung von Schule als "verwaltete Addition von Unterricht", also eines sozialen Systems von isoliert nebeneinander arbeitenden Individuen, das nur durch administrative Regelungen zusammengehalten wird. Statt dessen geht der Ansatz der Lerngemeinschaft, wie der Name bereits aussagt, von Schule als einer Gemeinschaftsaufgabe, einer sozialen und pädagogischen Handlungseinheit aus, in der Aktivitäten, Zielvorstellungen, Kompetenzen und Planungen gebündelt und auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sind.

Erziehung und Unterricht werden nicht mehr als isolierte Tätigkeiten von einzelnen Lehrkräften in einer bestimmten Klasse, in einem bestimmten Fach betrachtet, sondern Erziehung und Unterricht gelten als eine Gemeinschaftsaufgabe mit gegenseitigem Austausch, gegenseitiger Anerkennung, Kooperation, mit der Idee der Verbesserung der Leistung der Schule, der Unterstützung von Schülern und der eigenen pädagogischen Handlungskompetenz.

Es ist klar, dass professionelle Lerngemeinschaften zunächst nur für kleine Schulen gedacht waren, weil sie nur dort praktikabel erschienen. In großen Schulen mit 50 oder 100 Lehrkräften dürfte es außerordentlich schwierig sein, in einer Weise zusammenzuarbeiten, in der jeder davon profitiert und die Schule als Ganzes ein Stück vorankommt.

Es gibt jedoch zwei Möglichkeiten, die die Durchführung professioneller Lerngemeinschaften auch in einer größeren Schule gestatten: Erstens können Untergruppen gebildet werden mit bis zu 15 Teilnehmern, deren Sprecher dann wieder zusammenarbeiten und eine weitere professionelle Lerngemeinschaft zweiten Grades bilden, wo die in den Lerngemeinschaften ersten Grades erarbeiteten und diskutierten Ergebnisse weiter reflektiert, bewertet und umgesetzt werden können. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, professionelle Lerngemeinschaften in Form von Steuergruppen zu installieren, also nicht von unten anzufangen, sondern quasi von oben und die Ergebnisse in Gesamtkollegiumsitzungen vorzustellen und zu diskutieren. Auch dann könnten Arbeitsgruppen als professionelle Lerngemeinschaften eingerichtet werden, die einzelne

Schwerpunkte, Aspekte oder Probleme gezielt bearbeiten und hinterher wieder der Steuergruppe und dem Plenum berichten.

Entscheidend für den Erfolg von professionellen Lerngemeinschaften ist Folgendes: Einmal müssen sie sozusagen eine *hierarchiefreie Zone* darstellen, in der nur nach Persönlichkeit, Fachwissen, Praxiserfahrungen, wissenschaftlichen Erkenntnissen gearbeitet wird und gegenseitige Anerkennung vorherrscht, wodurch hierarchische Positionen keine Rolle spielen ("*Kollegialität trotz Hierarchie*"). Eine weitere Bedingung ist, dass professionelle Lerngemeinschaften nicht nur professionelle Inhalte diskutieren, sondern auch nach professionellen Verfahrensweisen vorgehen. So ist es notwendig, feste Termine mit Anfangs- und Endzeit zu setzen, klare Regeln zu finden in Hinblick auf den Ablauf, auf die Regelung des Gesprächs bzw. der Diskussion, auf den Umgang mit den Ergebnissen (z.B. Protokollanwendung, Bericht etc.), Regeln im Hinblick auf die Zusammensetzung der Lerngemeinschaft.

Sinnvoll ist es, nicht nur Lehrkräfte und Schulleiter aufzunehmen, sondern auch Vertreter der Schulaufsicht oder der Schulträger oder der Wissenschaft, je nachdem wie die Schwerpunkte gesetzt sind. Weiterhin ist es notwendig, Wirksamkeitsüberprüfungen einzuführen, eventuell Peers von anderen Schulen oder die Schulaufsicht heranzuziehen oder gegenseitige Unterrichtsbesuche zu installieren. Die Zielsetzung von professionellen Lerngemeinschaften ist eindeutig und klar. Es geht darum, schulisches Lernen zu verbessern, eine gemeinsame Zielstellung zu entwickeln. Ausgangspunkt und Erfolgskriterium ist die Qualität schulischen Lernens in den Klassen, im Mittelpunkt stehen Kinder und Jugendliche.

In der amerikanischen Literatur werden einige Punkte hervorgehoben, die von Bedeutung sind (vgl. Green 2003). Einmal wird darauf hingewiesen, dass die Umformung eines Systems in eine Lerngemeinschaft nur mit der Zustimmung der Schulleitung und der aktiven Förderung der Entwicklung des gesamten Kollegiums zu einer Gemeinschaft hin erfolgen kann. L. Carmichael (Leiterin des Harvard University Principal Centre) weist auf die Schwierigkeiten der Schulleitungen hin. Offensichtlich fällt es pädagogischem Führungspersonal schwer zuzugeben, dass es selbst von professionellen Entwicklungsmöglichkeiten profitieren kann. Deshalb schlägt sie vor, dass Schulleiter und Schulleiterinnen gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern zu Lernenden werden, die im Blick auf die Verbesserung von Schulen "hinterfragen, forschen und nach Lösungen suchen".

Das traditionelle Muster, dass "Lehrer lehren, Schülerinnen und Schüler lernen und Schulleiter und Schulleiterinnen leiten" wird völlig verändert. "Es gibt keine Hierarchie mehr, in der der eine mehr weiß als der andere, sondern nur die

Notwendigkeit sich einzubringen." Deshalb ist es notwendig, dass Schulleiterinnen und Schulleiter den Willen haben, Autorität zu teilen, die Möglichkeit, dem Kollegium die Arbeit zu erleichtern, und die Fähigkeit, teilzunehmen, ohne zu dominieren.

Voraussetzungen für eine ertragreiche Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften sind einmal organisatorische Bedingungen wie beispielsweise die Frage der Zeit, um sich zu treffen und miteinander zu kommunizieren, physische Nähe der Kolleginnen und Kollegen, korrespondierende Lehrerrollen, gut entwickelte Kommunikationsstrukturen, Schulautonomie, Bevollmächtigung von Lehrerinnen und Lehrern. Boyd fügt hinzu "Verfügbarkeit von Ressourcen, Zeitpläne und Strukturen, die Isolation reduzieren, Verfahren, die größere Autonomie unterstützen, Zusammenarbeit fördern, effektive Kommunikation unterstützen und für ihre Entwicklung im Kollegium sorgen. Zeit sei dabei die wichtigste Ressource: Zeit oder genauer gesagt der Mangel daran ist eines der größten Probleme", denen sich Schulen gegenübersehen (zit. in Watts/Castle 1993).

Ein Vorteil von professionellen Lerngemeinschaften ist, dass die personalen und fachlichen Ressourcen zusammengefasst werden können, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Dazu kommt der soziale oder psychodynamische Effekt, der mit Kooperation verbunden ist, nämlich zusätzliche Motivation und das Entstehen von Respekt und Vertrauen unter den Kolleginnen und Kollegen auf Schul- und Bezirksebene.

Professionelle Lerngemeinschaften sind auch ein soziales Übungsfeld, in dem die pädagogischen Werte wie Mündigkeit, Anerkennung des anderen und Anerkennung von sich selbst, Selbsttätigkeit und Kooperation praktiziert werden können und damit internalisiert werden. Insofern haben professionelle Lerngemeinschaften, falls sie denn professionell gehandhabt werden, auch einen wesentlichen Einfluss darauf, dass Schule ein Modell dafür ist, wozu sie erzieht.

Aus der internationalen Forschung ergaben sich nach Hord (1997) durch professionelle Lerngemeinschaften folgende Ergebnisse:

- Reduktion der Isolation von Lehrerinnen und Lehrern,
- gemeinsame Verantwortung für die gesamte Entwicklung von Schülerinnen und Schülern,
- kollektive Verantwortung für den Erfolg von Schülerinnen und Schülern,
- wirkungsvolle Lernprozesse, die guten Unterricht definieren und neues Wissen und Glauben an lehrende und lernende Gemeinschaften schaffen,

- eine positive Wirkung auf die Bereitschaft zur Fortbildung,
- mehr Befriedigung, höhere Moral,
- geringere Abwesenheitsraten und größere Wahrscheinlichkeiten, Systemveränderungen herbeizuführen,
- geringere Schulabgänge und weniger Schwänzen,
- vermehrtes Lernen,
- größere akademische Erfolge in Mathematik, Wissenschaften und beim Lesen,
- geringere Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft.

Diese Ergebnisse dürften plausibel sein, wenn zutrifft, dass Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Bemühungen von professionellen Lerngemeinschaften sind. Austausch über einzelne Schüler, gemeinsame Überlegungen für Entwicklungsmaßnahmen und Fördermöglichkeiten erlauben eine bessere berufliche Selbstwahrnehmung, eine stärkere Erfolgszuversicht und höhere Befriedigung im Beruf.

8.7.7 Der menschliche Faktor

Dass "top-down"-Strategien allein wirksam sind, war der bürokratische Trugschluss der Schulverwaltung. Man ging davon aus, dass die gleichen Handlungsprinzipien, die in einer Behörde gut und reibungslos funktionieren, in gleicher Weise auf das anders geartete System der Schule anwendbar sein müssten. Man nahm also an, dass man nur in der Verwaltung entwickelte, möglichst präzise Vorschriften verkünden und als verbindlich erklären müsste, um bestimmte Ergebnisse zu erreichen. Dies war eine Fehleinschätzung, denn das funktioniert nicht. Solche Durchschaltmaßnahmen erreichen nur selten die erhoffte Wirkung. Auch reine "bottom-up"-Verfahren erweisen sich oft nur kurzfristig als erfolgreich, da sie meist nur an einer charismatischen Führungsfigur hängen und, wenn diese fehlt oder sich anderen Projekten zuwendet, häufig unverbindlich bleiben (vgl. Malik 2002).

Notwendig ist es, "bottom-up"- und "top-down"-Strategien in gleicher Weise einzusetzen, indem Entwicklungen aus dem Kollegium durch die Schulleitung und Schulaufsicht gestützt, gefördert und gesichert werden.

Zahlreiche Projekte scheitern, obwohl die entsprechenden technischen Verfahren angewandt wurden, wohl deshalb, weil die technische und inhaltliche Seite zu sehr im Vordergrund stand, die menschliche jedoch zu wenig im Blick war (vgl. König/Volmer 1996).

Es wird häufig zu wenig beachtet, dass Projekte nur dann gut laufen, wenn sich die Menschen, die daran mitarbeiten, verstehen. Zwei Kollegen aus verschiedenen Bereichen oder ein Vorgesetzter können z.B. Projekte unterlaufen und zum Scheitern bringen, obwohl alle Regeln der Technologie korrekt angewendet worden waren. Es wird übersehen, dass Veränderungsprozesse nicht im luftleeren Raum, sondern in einem sozialen System stattfinden, wo Sympathie und Antipathie der beteiligten Menschen und die Abläufe, die sich zwischen ihnen abspielen, letztlich über Erfolg oder Misserfolg entscheiden. Deshalb sind Aspekte wichtig wie "Wer kann mit wem, wer nicht? Wer will? Wer ist ein 'Innovator' oder eher ein 'Resister'?", um die Terminologie aus dem Change Game zugrunde zu legen. "Wer muss vor allen Dingen einbezogen werden?" Diese Fragen sind für den Erfolg von pädagogischem Führungshandeln im Allgemeinen oder bei schulischen Reformvorhaben überaus wichtig.

Was bedeutet dies für pädagogisches Führungspersonal? Zunächst einmal ist es erforderlich, dass es die sozialen Beziehungen und Einschätzungen der Lehrkräfte untereinander soweit möglich kennt. Also: Wie ist der Grad der Beliebtheit einzelner Lehrkräfte im Kollegium? Wie wird jemand fachlich eingeschätzt? Wer genießt wenig Vertrauen? (Das zeigt sich zum Beispiel bei Personalratswahlen.) Wer wird allgemein abgelehnt (obwohl er vielleicht fachlich gut ist)? (Die Ablehnung des Antrags einer Lehrkraft aus "fachlichen Gründen" durch einen Kollegen, muss nicht immer fachlichen Überlegungen entspringen, sondern möglicherweise der Tatsache, dass derjenige (diejenige) Entscheidung(er) den Antragsteller nicht ausstehen kann.)

Ich erlebte im Rahmen von Reformbestrebungen in einem deutschen Bundesland, dass Reformen weitgehend durch die Lehrerschaft und Berufsvertretungen boykottiert wurden. Was war der Grund? Der Initiator der Reformen war ein hochqualifizierter Spitzenbeamter, dessen Reformvorstellungen überaus durchdacht und überzeugend waren. Was war das Problem? Dieser entscheidende Beamte war zwar in der Lage, hervorragende Schriftsätze zu erstellen und darin überzeugend zu argumentieren, jedoch verfügte er nicht über die kommunikativen Gaben, seine Ideen so zu übermitteln, dass die Betroffenen überzeugt waren. So fanden viele die Vorstellungen zwar einleuchtend, doch traute man – unberechtigterweise – ihm nicht über den Weg. ("Man weiß bei ihm nie, was er noch in der Schublade hat, und wenn wir uns darauf einlassen, hat er uns am Wickel.") Das heißt, die persönliche und kommunikative Beziehung zwischen Reforminitiator und Betroffenen war gestört, ein Vertrauensverhältnis fehlte und deshalb gab es bei den Reformen die größten Schwierigkeiten.

Ähnlich ist es auch in der Schule. Auch dort kann es passieren, dass ein fähiger Kollege, der mit Aufgaben betraut wird, die die Mitarbeit von anderen Kollegen voraussetzen, scheitert, weil er als Person abgelehnt wird. Dazu kommen

noch Aspekte wie politische Rigorosität, private Beziehungsprobleme, die Information über das begonnene Promotionsstudium eines Kollegen ("Der wollte ja schon immer etwas Besseres werden", ein Phänomen, das wir an den Hochschulen nicht nur einmal beobachten mussten) oder das Problem von hervorragenden Referendaren oder Lehramtsanwärtern, die an der Schule, an die sie versetzt wurden, in kurzer Zeit Neuerungen einführen wollten und dabei auf den Widerstand fast des gesamten Kollegiums stießen ("Was bildet der sich ein?").

Wir können fast alle menschlichen Schwächen wie Neid, Eifersucht, Abwehr, aber auch Verbrüderung sowie sehr enge private, oft problematische Beziehungen feststellen wie auch hervorragenden Gemeinschaftsgeist, Zusammenhalt, Begeisterungsfähigkeit, Loyalität und Zuverlässigkeit.

Den Zusammenhang zwischen Sachaussage und Beziehungsaspekten hatten wir bereits bei der Darstellung der pragmatischen Axiome von Watzlawick/Beavin/Jackson (1969) kennen gelernt. Führungspersonal sollte im Vorhinein prognostizieren können, wie bestimmte Vorlagen, Auflagen, Ideen ankommen und warum, oder ob sie mit Sicherheit auf Ablehnung stoßen werden. Durch naive Vorschläge, das heißt solche, die die Dispositionen der Mitglieder eines Kollegiums ignorieren, kann der Autorität des Führungspersonals zumindest im Wiederholungsfall Schaden zugefügt werden. Es braucht jeweils realistische Einschätzungen des anvertrauten Kollegiums, von Gruppen innerhalb der Schule oder von einzelnen Personen, um erfolgreich die Führungsaufgaben wahrnehmen zu können. Dies ist sicherlich in kleineren Schulen einfacher als in großen Berufsschulzentren oder Gymnasien. Doch auch dort lassen sich – vielleicht nicht so im Detail – aber doch im Groben bestimmte Einstellungen, Stimmungen, Beziehungen untereinander lokalisieren, zum Beispiel in Konferenzen, bei Betriebsausflügen, in Einzelgesprächen beim Aufenthalt im Lehrerzimmer, wobei die Stellvertreter und Mitglieder des Führungspersonals eng zusammenarbeiten sollten.

Aus dem Gesagten wird deutlich, dass es innerhalb des sozialen Systems Schule durch schulleitendes Handeln, das vorwiegend durch Anordnung und Kontrolle dominiert ist, kaum Erfolge geben kann, aber dass durch pädagogische Führung – wie sie oben beschrieben wurde – ein Verfahren, das sich durch Takt, Festigkeit, Offenheit, Sympathie, Kooperation, Fairness, Umsicht und Mut auszeichnet und an den formalen pädagogischen Zielen der Mündigkeit, der gegenseitigen Anerkennung orientiert ist, gute Ergebnisse zu erwarten sind. Es dürfte klar geworden sein, dass die Leitung einer Schule, die neben der Fähigkeit der pädagogischen Führung vielfältige weitere Kompetenzen erfordert, heute eine sehr anspruchsvolle Aufgabe ist, die eine sorgfältige Vorbereitung auf diesen "neuen Beruf" nötig macht. Dazu gilt es von anderen europäischen Ländern eine Menge zu lernen (vgl. Caldwell 2000, Huber 2003).

8.7.8 Schulromanzen

Mit diesem eher charmanten Begriff werden besondere Formen der Beziehung von Systemmitgliedern innerhalb der Organisation Schule mit erotischem Hintergrund bezeichnet.

Es ist kein Wunder, wenn sich zwischen Menschen im besten Alter, die gemeinsam Probleme lösen, die täglich aufeinandertreffen, in Arbeitsgruppen sitzen, Absprachen treffen, auf Wanderungen und Skifreizeiten, Exkursionen, Studienaufenthalten und Tagungen – oft von der Öffentlichkeit getrennt – miteinander zu tun haben, des öfteren Beziehungen entwickeln, die über die allgemeinen kollegialen und beruflichen hinausgehen. Das heißt, es können sich Freundschaften, Affären, Flirts bis zu intimen Beziehungen entwickeln, die für die Steuerung von Schulen nicht unerheblich sind, zumal wenn Vorgesetzte involviert sind.

Schulromanzen, um diesen weiten, jedoch ausdifferenzierenden Begriff zu benützen, sind nicht nur für heranwachsende und jugendliche Schülerinnen und Schüler eine Tatsache, sondern auch für Lehrkräfte, Lehrkräfte und ihre Vorgesetzten wie auch zwischen Schülerinnen und Lehrern und Lehrerinnen und heranwachsenden Schülern. Auch hier ist die Berücksichtigung des "menschlichen Faktors" zu beachten. *In Wirklichkeit sind Schulen auch Heiratsmärkte, Begegnungsstätten, Kontaktbörsen.* Die Menschen, die dort arbeiten, entwickeln füreinander Gefühle, und zwar in der gesamten Spannbreite von Liebe bis Hass, sie haben Phantasien, Begierden und Sehnsüchte, oft jenseits jeder sachrationalen Funktion.

Leider gibt es zur Thematik keine empirischen Grundlagen, so bleiben hier nur illustrierende, authentische Beispiele anzuführen. Studierende konnten auf Anheb von einer oder mehreren Beobachtungen berichten.¹⁵ Überhaupt gewann das Thema im Laufe der Bearbeitung viel Resonanz, auch bei Lehrkräften.

¹⁵ Um nur eine Studierende zu zitieren:

1. Beispiel: Berufsoberschule: Englischlehrerin ist liiert mit BWL-Lehrer. Diese sind nicht verheiratet und leben nicht zusammen. Die Schüler der Schule wussten alle davon, da es immer wieder von Mund zu Mund weiter gegeben wurde. Nur ab und zu "Getuschel" über die beiden. In der Schule und auf schulischen Veranstaltungen verhielten die beiden Lehrer sich wie normale Kollegen und behandelten sich neutral. Trotzdem war diese Beziehung Gesprächsstoff bei den Schülern.
2. Beispiel: Gymnasium: Lehrer hat eine Beziehung zu einer volljährigen Schülerin und die beiden stellen ihre Beziehung offen zu Schau. Bei den Abiturprüfungen teilt der Lehrer der Schülerin die Fragen mit, die in ihrer Prüfung gefragt werden. Der Betrug wird aufgedeckt und der Lehrer wird strafversetzt.
3. Beispiel: Gymnasium: Ein verheirateter Lehrer wird auf einer Klassenfahrt von mehreren Schülern unter der Dusche mit einer Kollegin erwischt. Daraufhin gibt es unter den Schülern

Nach außen hin werden derartige Schulromanzen häufig dadurch öffentlich, dass zwei Lehrkräfte heiraten. Diesem Abschluss ging eine Schulromanze voraus, d.h. es hatten sich eventuell über Jahre hinweg enge und auch intime Beziehungen entwickelt, die unter Umständen, noch beschleunigt durch eine Schwangerschaft, zur Eheschließung geführt hatten. Andere in der Öffentlichkeit registrierte Vorfälle sind solche, in denen sich Lehrer strafbar gemacht hatten, weil sie sich mit einer Schülerin (mit oder ohne deren Einwilligung) eingelassen hatten. Es fällt allerdings schwer, das Wort "Schulromanze" beizubehalten, wenn die Lehrkräfte intime Verbindungen durch Missbrauch ihrer Position erzwungen hatten. Dies sind eindeutig kriminelle Verhaltensweisen, die unter die einklagbaren Kategorien Amtsmissbrauch, Nötigung oder den Straftatbestand des "sexuellen Missbrauchs von Schutzbefohlenen" fallen.

Andererseits gibt es nichts Schöneres und Wunderbareres, als wenn Menschen sich in Liebe zugetan sind, sich gegenseitig stützen, stärken und glücklich machen? Können derartige, legale und legitime Beziehungen überhaupt einen negativen Einfluss auf die Arbeit in der Schule haben, bei Schülern, Lehrkräften oder der Schulleitung? Oswald Neuberger, der sich mit "Büro-Affären" ("Office-Romances") in Wirtschaftsbetrieben auseinandersetzt, findet, dass durch derartige Affären charakteristische Steuerungsmöglichkeiten der Hierarchie außer Kraft gesetzt werden, besonders wenn Führungskräfte Teil einer solchen Relation sind. Aber auch enge erotische Beziehungen unter Gleichrangigen können durch die (meist zudem geheimgehaltene) "Koalitionsbildung" eine Beschränkung von Steuerungsmöglichkeiten darstellen. Außerdem sei durch zu enge Sozialbeziehungen die Arbeitsteilung gefährdet. Und weil "Verhältnisse" oft eine turbulente Entwicklung durchmachten und keineswegs auf Dauer eingestellt seien, kämen durch sie Momente der Unkalkulierbarkeit und Unplanbarkeit in die Organisation. Außerdem verletzen sie den Primat der Rationalität und Effizienz, weil ganz ausdrücklich nicht arbeitsbezogene Belange im Vordergrund stünden. Dies zeigt sich unter anderem durch Verheimlichung und Nichtprogrammierbarkeit (vgl. Neuberger 1993).

Das heißt, dass sich auch Schulleitungspersonal mit diesen Phänomenen auseinandersetzen muss. Dass es in fast allen Schulen zu derartigen mehr oder weniger offenen Verhältnissen zwischen einzelnen Mitgliedern des Systems kommt, dürfte nicht bestreitbar sein. Im Bereich der Wirtschaft ist man sich einig, dass in allen Firmen ein hoher Prozentsatz derartiger Beziehung beobachtbar ist und dass ein Drittel der Mitglieder derartige Beziehungen hatte oder hat (vgl. Neuberger 2002).

grobes Gerede und viele Lehrer versuchen die Sache so unauffällig wie möglich zu klären, damit nicht zu viel an die Öffentlichkeit gerät. Der Lehrer trennt sich danach von seiner Frau und zieht mit seiner Kollegin zusammen.

Zu unterscheiden sind grob

- stathomogene Beziehungen (also solche zwischen Schülerinnen und Schülern bzw. zwischen Lehrerinnen und Lehrern),
- statheterogene Beziehungen (zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter/innen),
- Beziehungen als Straftaten.

Stathomogene Beziehungen

Hier wären zunächst Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern zu nennen. Diese fungieren normalerweise unter dem Etikett Jugendliebe, sie sind bei Jugendlichen und Heranwachsenden normal und in ihrer Auswirkung eher für die Klassenleiter relevant, falls nicht schwerwiegende Entgleisungen auftreten (vgl. Budde 1999)¹⁶.

Etwas genauer möchte ich auf stathomogene Beziehungen zwischen Lehrkräften eingehen. Engere Beziehungen zwischen einzelnen Mitgliedern des Systems dürften normalerweise keine negative Rolle spielen. Im Gegenteil, in Schulen, die ohne Konflikte innerhalb des Systems arbeiten, können derartige engere Beziehungen dazu führen, dass die Identifikation mit der Schule wächst, die Kooperation zunimmt (Austausch von Vorbereitungen, von Erfahrungen, gemeinsame Fortbildungen etc.), dass dadurch das Betriebsklima angenehm und friedlich ist. Auch wird eine Lehrkraft, die mit anderen durch Sympathie, Zuneigung oder Liebe verbunden ist, weniger zu Aggressivität neigen als ein isolierter Solist. Deshalb wären enge positive Beziehungen zwischen den Mitgliedern des Lehrkörpers prinzipiell günstig zu beurteilen.

Statheterogene Beziehungen

Problematischer sind im allgemeinen Schulromanzen in statheterogenen Zusammensetzungen, also von Personen der Schulleitung mit Lehrkräften, von Lehrkräften mit Seminarleitern, Praktikumslehrern etc. Ich möchte nur beispielhaft auf enge Verhältnisse zwischen Schulleitungspersonal und Lehrkräften eingehen. Auch hier gibt es glückliche Verhältnisse, die zu einer echten Liebesbeziehung mit gegenseitiger Verehrung und Wertschätzung führen, die dann letztlich in eine Ehe oder eine dauerhafte Lebensgemeinschaft einmünden. Allerdings muss dann meist ein Ehepartner die Schule verlassen, weil man nicht zu Unrecht befürchtet, dass die enge Lierung des Führungspersonals mit einzelnen Mitgliedern der Schule zu Problemen führt. Zumindest ist die Befürchtung nicht

¹⁶ Nach einer telefonischen Auskunft von Wildwasser Nürnberg e.V. begann allerdings ein Drittel der sexuellen Straftäter die kriminelle Karriere bereits im Schulalter (13.07.2004).

von der Hand zu weisen, dass Führungspersonen ihren Partnern gegenüber im Schulalltag befangen sind.

Dillard & Miller (1988) gehören zu den wenigen Autoren, die sich vertieft mit der Thematik auseinandergesetzt haben. Sie haben drei prominente Motivkonstellationen dargestellt: Romanzen werden gesucht aus *Egomotiven* (Abenteuer, Genuss, Selbstbestätigung), *Liebe* (authentische, aufrichtige Zuneigung) und *Jobmotiven* (sich eine Gegenleistung erhoffend, z.B. eine Beförderung, Gehaltserhöhung, einen angenehmeren oder sicheren Arbeitsplatz). Dabei sind Jobmotive offensichtlich am seltensten zu finden.

Nur selten werden die Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern öffentlich gemacht, so dass Quinn recht haben mag, wenn er sagt: "Trotz der Tatsache, dass es jeder weiß und jeder weiß, dass es jeder weiß, fahren die Beteiligten fort, so zu tun, als sei die Beziehung geheim und die Organisationsmitglieder tun so, als würden sie davon nichts wissen." (zit. in Neuberger 2002) Dies führt konsequenterweise dazu, dass sich um die Beziehung Legenden und Gerüchte bilden und bestimmte Äußerungen oder Handlungen der betroffenen Führungsperson nicht im Hinblick auf ihre inhaltliche, fachliche Substanz bewertet werden, sondern im Lichte der Beziehungen zu einer bestimmten Lehrkraft.

Nicht selten können derartige Liebschaften auch von missgünstigen Kolleginnen oder Kollegen zur Erpressung benützt werden, wenn Ehepartner oder Vorgesetzte über das Verhältnis informiert werden, falls nicht bestimmte Vergünstigungen, Zusagen, Beförderungen oder ähnliche Möglichkeiten für den Preis des Schweigens zugesagt werden. Außerdem wird die Autorität des Führungspersonals unter Umständen einer Probe unterzogen, wie bei jenem Schulleiter, der in einem authentischen Fall mit einer Englischlehrerin im Direktorat, das zufällig nicht abgeschlossen war, in Unterwäsche entdeckt wurde, oder bei jenem, der eine heimliche Verabredung mit einer jungen Kollegin in der Nähe des versehentlich eingeschalteten Mikrophons der Schullausprecheranlage vornahm. Auch in der Fantasie von Jugendlichen ist dann der Schulleiter weniger eine Autoritätsperson wie gewohnt, sondern ein liebesdurstiger Mann, der versucht, seine Liebschaft geheim zu halten, und die Lehrkraft ein williges Opfer, das sich ihm zur Verfügung stellt, oder er ist ein verführbarer Trottel, der nicht merkt, wie er hereingelegt wird.

Notwendig wären umfassende empirische Erhebungen, um dem Phänomen eine breitere wissenschaftliche Grundlage zu liefern.

Beziehungen als Straftaten

Wir kommen zum üblen Teil des Themas. Es dürfte nicht überraschen, wenn sich zwischen Lehrern und Schülerinnen, seltener zwischen Schülern und Lehrerinnen, erotische Gefühle entwickeln.

Die Formel, dass Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler lieben sollten, ist nicht neu. Auch heute noch gibt es dieses Schlagwort. Herman Nohl sprach von der "leidenschaftlichen Hingabe" des Erziehers einem werdenden Menschen, damit sind Schüler gemeint, gegenüber. Auch Erich Weniger (1928) stellte den Zusammenhang zwischen Führen und Erziehung heraus: Das Wesen der Jugendführung beruhe auf einer "inneren, freiwilligen, aber rückhaltlosen Bindung zwischen Führer und Geführten, auf einem persönlichen Verhältnis, das man als erotische Bindung bezeichnen darf" (zit. in Rosenbusch 1973). Ohne eine solche "Liebesbeziehung" gäbe es kein wahres Jugendführertum, das man ja auch in der Schule sehen wollte. Noch deutlicher wird – im Rahmen der Jugendbewegung – der Reformpädagoge Kurt Zeidler: Er formulierte, "einen Menschen erziehen heißt ihn lieben". Er fährt fort, "diese Liebeskraft aber, die so Höchstes vermag, ist nicht Untertan meines Willens oder irgendeiner Einsicht, sie wurzelt in dem stolzesten aller Triebe, den eine gütige Natur in uns hineingelegt hat, in unserer Sexualität." Natürlich verwahrt er sich gegen sexuelle Handlungen. Er spricht von "Vor- und Zwischenstufen des erotischen Ausdrucks, die aber in vielen Fällen Endstufen sind, weil sie zu einer weiteren Steigerung nicht mehr drängen. Ein Händedruck, ein Gleiten durchs Haar, ein Streicheln der Wange, eine Umarmung, ein Lächeln können erschöpfender letzter Ausdruck sein" (vgl. Zeidler 1919). Diese erotischen oder libidinösen Aspekte von Erziehung finden wir häufig in der durch die deutsche Jugendbewegung beeinflussten Reformpädagogik, sie gehen allerdings in Form des Eros bis in die Antike zurück (z.B. bei Platon oder Plotin). In der deutschen Jugendbewegung waren die Adressaten allerdings meist männlichen Geschlechts, dies muss bei der Bewertung dieser Aussagen bedacht werden.

Heute stellt sich das Verhältnis von Lehrkräften und Schülern anders dar als in der Zeit der Jugendbewegung:

1. Der Umgang der Geschlechter miteinander ist freier geworden als in der Zeit der doch insgesamt pruden Jugendbewegung.
2. Die Geschlechtsreife von Schülerinnen und Schülern setzt Jahre früher ein als damals.
3. Der Umgang von Lehrkräften und Schülern ist zwangloser, offener, oft freundschaftlich geworden.

4. Insbesondere Schülerinnen im Alter ab etwa 14 Jahren kleiden, schminken und verhalten sich dem andern Geschlecht gegenüber fast wie Erwachsene.
5. Es wird mehr Wert auf Äußeres gelegt, auf eine gepflegte attraktive Erscheinung, Betonung der vorteilhaften körperlichen Eigenschaften und Vertuschung der weniger attraktiven, adrette Frisuren unter anderem mehr.

Wenn man noch zusätzlich oft stimulierende Umwelteinflüsse wie erotische Filme und Romane oder Pornografie hinzunimmt, so kann man festhalten, dass Aspekte der Attraktivität, der Erotik, der Sensibilisierung für geschlechtliche Aspekte zugenommen haben.

Deshalb war und ist es einsichtig, wenn Lehrkräfte, also junge Erwachsene oder jugendliche Erwachsene besonders bei Mädchen manchmal Sehnsüchte und Wünsche hervorrufen, da sie ja in vielen Fällen die einzigen Projektionsmöglichkeiten für ihre Gefühle darstellen. Und so kommt es, dass sich nicht selten Mädchen in männliche junge Lehrkräfte verlieben, allerdings auch männliche Jugendliche in attraktive Lehrerinnen. Umgekehrt ist es auch möglich, dass Lehrkräfte oft früh erblühten, erfrischend erotischen Jugendlichen erhöhtes Augenmerk schenken. Soweit so gut. Dies dürfte in den meisten Fällen bei Heranwachsenden und Jugendlichen der Alltag sein, und solange Schülerinnen nicht Lehrkräfte bedrängen oder Lehrkräfte ihre Position nicht ausnutzen, sondern Distanz bewahren, ist dies nicht nur Alltag, sondern oft auch ein stimulierendes Element für die Mitarbeit der Schüler oder zur erhöhten Anstrengung der Lehrkraft, um vor den geschätzten Jugendlichen gut dazustehen.

Problematisch wird es, wenn Gefühle eskalieren und beispielsweise Schülerinnen aus enttäuschter Liebe Rache üben, indem sie sich im Unterricht völlig daneben benehmen, heimlich intrigieren oder sogar fälschlicherweise einen Lehrer der sexuellen Belästigung bezichtigen. Dies befürchtet auch der Schulrechtler Avenarius, indem er warnt, "der Lehrer ist gut beraten, verhängliche Situationen gar nicht erst entstehen zu lassen" (Avenarius/Heckel 2000). Hierfür gibt es nicht nur ein Beispiel.

Noch bedenklicher ist es allerdings, wenn Lehrkräfte ihre Distanz aufgeben und sich mit Schülerinnen einlassen. Damit setzen sie das Vertrauen der Schule und der Eltern massiv außer Kraft und machen sich außerdem strafbar, wenn die Schülerinnen noch nicht volljährig sind. Zwar können derartige Fälle sich über Jahre hinziehen, bis es zur Gerichtsverhandlung kommt, doch ist es für die Lehrkraft ein Leben auf dem Vulkan und für das Opfer ein oft bleibender Schaden. Nach Hofmann/Wehrstedt/Stark (2003) sind zehn bis fünfzehn Prozent der Mädchen und vier bis sieben Prozent der Jungen durch sexuellen Missbrauch

betroffen, wobei Lehrkräfte insgesamt nur wenig über Zustandekommen, Problematik und Hilfsmöglichkeiten wissen.

Was ergibt sich aus dem Ganzen für das Schulleitungspersonal?

1. Schule ist ein Teil der Gesellschaft, so wie diese ist. Es wäre eine Illusion zu erwarten, dass sie sich als ein Ort hehrer, reiner Gefühle behauptet und sich als System von der Systemumwelt isolieren kann. Deshalb sind Schulromanzen, soweit sie nicht gegen Gesetze verstoßen, normal und zu tolerieren. Sie können sogar den Schulalltag beflügeln.
2. Schulromanzen sind Privatangelegenheiten, die das Schulleitungspersonal solange zu akzeptieren hat als nicht die Steuerung der Schule beeinträchtigt wird oder Schaden für Einzelne, besonders Schülerinnen und Schüler, entsteht.
3. Das Schulleitungspersonal muss sich selbst möglichst aus Schulromanzen heraushalten. Ein Schulleiter, der sich mit weiblichen Lehrkräften einlässt, wird es schwer haben, einem jungen Lehrer wegen mangelnder Distanz ins Gewissen zu reden.
4. Der Gesamtgeist, bzw. die Regeln der Schule, sollten erotische Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler(innen) als einen Tabubereich darstellen. Das Prinzip der Anerkennung meint, dass der Andere oder die Andere mit Respekt behandelt wird, das schließt Missbräuche aus. Und indem man auf derlei Versuchungen verzichtet, erkennt man sich auch selbst als pädagogische Fachkraft an, die ihre Position nicht zu Ungunsten anderer ausnützt.
5. Falls irgendwelche einschlägigen Gerüchte über problematische Beziehungen innerhalb oder außerhalb der Schule auftauchen, ist eine Unterredung mit der oder den Betroffenen ohne Verzug erforderlich. Es muss abgeklärt werden, ob diese Gerüchte zutreffen, auf jeden Fall ist auf die Konsequenzen eventueller sexueller Verfehlungen hinzuweisen.
6. Falls strafrechtlich relevante Ereignisse trotz aller Hinweise auftreten, ist mit allen Mitteln dagegen vorzugehen, zusammen mit dem Jugendamt, dann mit Polizei und Gericht, falls erforderlich. Allen Beteiligten muss allerdings bereits vorher klar sein, welche Maßnahmen der Schulleitung zu erwarten sind.
7. Falls Schulleiterinnen und Schulleiter die Notwendigkeit sehen, in privaten Angelegenheiten zu intervenieren, sollten sie mit Takt und Einfühlungsvermögen agieren und sich beraten lassen oder Dritte (z.B. Schulpsychologen) einschalten.

Ich möchte dieses Kapitel aber nicht in einer derartig martialischen Art und Weise abschließen.

Oswald Neuberger resümiert: "Etwas zugleich so Harmloses und Gewaltiges wie Sexualität aus der Organisation auszuschließen oder in ihr beherrschen zu wollen, belegt den buchstäblich vermessenen Anspruch auf Kontrolle, Disziplinierung und Instrumentalisierung, den Organisationen erheben. Führungskräfte sind die Agenten dieser Kontrolle; umso problematischer für sie, wenn sie sich plötzlich selbst im Widerspruch zwischen Abstraktion und Leben verheddern." (Neuberger 2002)

Wir sehen auf der einen Seite die Chancen von zwischenmenschlichen, positiven Beziehungen, von Zuneigung, Sympathie bis zu Erotik und Verlangen, die den Alltag in ein schönes, angenehmes Licht tauchen können und zu mehr Motivation, Engagement, Berufszufriedenheit und positiver Einstellung führen, aber auch die Grenzen, deren Überschreitung alles brutal zunichte macht.

8.7.9 Problemfälle im Kollegium

In der Literatur zur Schulleitung, Schulentwicklung wie auch in der Organisationstheorie allgemein finden sich kaum Bücher oder systematische Abhandlungen, die sich mit Problemfällen in einer Organisation befassen. Damit wird für viele Schulleiterinnen und Schulleiter ein belastendes Stück Wirklichkeit ausgeblendet.

Denn wie ein einzelner Schüler den Unterricht für eine Lehrkraft zur Qual machen kann, kann auch ein Mitglied des Kollegiums Schulleitungen zur Verzweiflung bringen. Das Problem ist dann nicht nur, dass ein einzelnes Mitglied innerhalb eines Systems mit vielen Mitgliedern problematisch ist, sondern dass dadurch das ganze System tangiert wird. Sei es, dass in der Klasse kein geordnetes gemeinsames Arbeiten mehr möglich ist, sei es, dass die gesamte Schule durch das Verhalten einer einzelnen Person in Verruf gerät ("In der XY-Schule sitzt der Mathelehrer meiner Tochter nur an seinem Pult und wartet, bis es klingelt – er unterrichtet seit Wochen nicht", um nur ein – wieder authentisches – Beispiel zu nennen). Die Folgerung: Eine Schule, an der so etwas möglich ist, kann nicht gut sein, obwohl die übrigen Kolleginnen und Kollegen ihre Unterrichtsaufgaben sorgfältig wahrnehmen und wahrscheinlich selbst über ihren Kollegen empört sind, wenn sie überhaupt das wissen, was die Eltern wissen.

Als *Problemfälle* werden im Folgenden Mitglieder des Systems verstanden, die sich von den übrigen Mitgliedern des Systems absondern, Regeln und Vorschriften missachten und sich dadurch dauerhaft in Konfrontation mit der Schulleitung befinden (sie erscheinen z.B. regelmäßig zu spät zum Unterricht, demütigen Schüler, geben Schulaufgaben nicht zurück, schwänzen Unterricht, sprengen jede Lehrerkonferenz durch unqualifizierte Beiträge, um nur einige der

Möglichkeiten zu nennen). Glücklicherweise sind Problemfälle in Schulen nicht die Regel, insbesondere wenn man von organisationspädagogischer Führung, also Führung mit pädagogischer Zielsetzung und pädagogischen Mitteln, ausgeht.

Was ist von Seiten der Schulleitung zu tun, wenn sie ein derartiges systemwidriges Verhalten feststellt? Häufig warten Schulleiterinnen und Schulleiter zu lange, bevor sie die ersten Maßnahmen treffen. Meist sind es zunächst *subtile Sanktionen* (weniger Freundlichkeit, als Letzten begrüßen, im Vorzimmer warten lassen, den/die Betreffende/n "schneiden", schärferer Ton etc.). Derartige subtile Sanktionen können im Einzelfall wirksam sein, denn der/die Betreffende merkt, dass der Schulleiter oder die Schulleiterin über das problematische Verhalten Bescheid weiß und es missbilligt. Im ungünstigen Fall allerdings kann sich die Schulleitung als "beleidigte Leberwurst" darstellen, was der Sache in keiner Weise weiterhilft.

Ein weiteres, nicht immer unproblematisches Vorgehen der Schulleitung besteht in "*engerer Führung*". D.h. das Prinzip der Logik des Vertrauens wird teilweise außer Kraft gesetzt durch den rigideren Einsatz von Führungsmitteln. "Genauer Hinschauen", vermehrte Unterrichtsbesuche, häufige Beobachtung im Hinblick auf Pünktlichkeit und Pflichterfüllung sind Beispiele. Dies kann bis zur Vorladung ins Direktorat gehen, mit der Dienstanweisung, regelmäßig korrigierte Prüfungsarbeiten und Unterrichtsvorbereitungen vorzulegen.

Es kann allerdings passieren, dass die Widerstände dadurch nicht beseitigt, sondern lediglich kaschiert, dadurch noch erhöht werden, wenn sich die Betroffenen missachtet und gedemütigt fühlen. Möglicherweise baut sich auf der Beziehungsebene ein latenter oder offener Konflikt auf, der schwer zu beherrschen ist.

Selten greifen Schulleiterinnen und Schulleiter zu beamtenrechtlichen Maßnahmen, also zu *Disziplinarmaßnahmen*. Diese sind in aufsteigender Reihenfolge, der Verweis, die Geldbuße, die Gehaltskürzung, die Versetzung in ein Amt derselben Laufbahn mit geringerem Grundgehalt, Rangherabsetzung, Degradierung durch Dienstvorgesetzte (vgl. Avenarius/Heckel 2000). Diese Strafmaßnahmen sind allerdings mehr der Vollzähligkeit halber aufgeführt, da sie in der Regel selten eingesetzt werden und auch relativ selten zu einer Verbesserung der Situation führen. Dies auch aus dem Grund, weil viele Dienstvorgesetzte sich vor endlosen Gerichtsverfahren, Einsprüchen und Auseinandersetzungen fürchten wie auch dem Vorwurf entgehen wollen, dass sie auf derartige Maßnahmen angewiesen sind, was ein schlechtes Licht auf ihre Führungsqualitäten werfen könnte.

Was wäre eine realistische Vorgehensweise? Spontan oder gar blindlings zu handeln wäre mit Sicherheit der falsche Weg. Deshalb ist immer zunächst zu untersuchen, weshalb die problematischen Verhaltensweisen auftreten, ob sie im *Individuum* (Krankheit), im *System* (Ärger mit Kollegen) oder in der *Systemumwelt* liegen (z.B. Familie, Verein). Kommt die Lehrerin zu spät, weil sie eventuell ein krankes Kind zu Hause hat, schert ein Lehrer aus, weil er nach einer schmerzlichen Trennung nicht mehr weiß, wo ihm der Kopf steht, gibt es schwerwiegende fachliche Meinungsunterschiede, fühlt sich derjenige in der Schule nicht anerkannt und ernstgenommen, hat er enttäuschende Erfahrungen mit anderen Mitgliedern des Kollegiums gemacht, z.B. aufwändig eine umfangreiche Lehrerfortbildung vorbereitet und niemand ist erschienen. Dies alles sind mögliche Motive für das abweichende Verhalten, die nicht nur in der Person des Einzelnen liegen, sondern auch im System begründet sind. *Zu prüfen ist an erster Stelle, ob Führungsfehler vorliegen* (z.B. fehlende Anerkennung und Vertrauen, ungerechte Behandlung, ungewollte Ausgrenzung u.a.m.).

Das beste Mittel, um diese Hintergründe herauszufinden, ist ein vertrauliches und offenes Gespräch der Schulleiterin oder des Schulleiters mit dem Betroffenen. Etwa unter dem Motto "Haben Sie Probleme, brauchen Sie Hilfe?". Im positiven Fall ist es sinnvoll, gemeinsam nach Lösungen zu suchen, unter Umständen eine Art einvernehmlichen Kontrakt herzustellen oder Regeln zu formulieren, die von beiden beachtet werden. (Beispiel: Der Schulleiter gibt sich Mühe, den Kollegen fair und gerecht zu behandeln und auf weitere Maßnahmen zu verzichten, der "Problemfall" versichert, dass er sein Verhalten im Sinne des Kontrakts verändert und auch einverstanden ist, dass durch die Schulleitung über eine bestimmte Zeit eine Art Kontrolle oder Evaluation durchgeführt wird, indem man sich wieder trifft und über die Einhaltung der Abmachungen spricht. Auf jeden Fall müsste im Erfolgsfall eine positive Rückmeldung folgen.)

Eine Grundregel zur Vermeidung von Konflikten, Aufständen und Ablehnung besteht darin, einzelne Mitglieder des Lehrerkollegiums nicht zu überfordern. *Versagensangst* ist sehr häufig ein Grund für Widerstand. Insbesondere ältere Mitglieder des Kollegiums haben oft die Sorge, mit dem Tempo der Jüngeren nicht zurecht zu kommen oder sich mit ihrem häufig veralteten Fachwissen Blößen zu geben. Dadurch ist die Zurückhaltung oder Ablehnung der Mitarbeit in Arbeitsgruppen oder bei Fortbildungsmaßnahmen zu erklären. Schulleiterinnen und Schulleiter sollten deshalb in etwa wissen, was sie von einzelnen Mitgliedern des Kollegiums erwarten können und was nicht. Es dürfte nicht sinnvoll sein, zu versuchen einen Kollegen mit 60 Jahren völlig umstülpen zu wollen, so dass er anstatt seines bisherigen soliden traditionellen Unterrichts plötzlich Freiarbeit durchführen oder sich als Referent zur Verfügung stellen soll. Die Arbeitszuweisungen und -erwartungen sollten sorgfältig dosiert und auf die Leistungsfähigkeit bzw. auf die Stärken und Schwächen der einzelnen

Systemmitglieder abgestimmt sein. Optimal ist, wenn es gelingt, allen, ob dem jungen Genie oder dem älteren Traditionalisten, durch geeignete Fortbildungen oder Aufgabenstellungen Erfolgserlebnisse zu verschaffen, so dass sich beide in der Gemeinschaft des Kollegiums angenommen und anerkannt fühlen können.

Neben Widerstand oder Rückzug aus psychologischen Gründen (Versagensängsten) findet sich die *Sorge um die eigene Position*, so zum Beispiel der Ärger über den Verlust von Einfluss und Macht, der Frust wegen der Verringerung von Mitteln, der Betrauung mit wenig geliebten Aufgaben, des Entzugs von Vergünstigungen.

Jeder Mensch versucht seine Freiheitsräume zu erhalten und sich vor anderen und vor sich selbst Anerkennung durch seine Arbeit oder seine Funktionen und Aufgaben zu verschaffen. Falls dies nicht mehr gewährleistet ist, setzen Ablehnung und eventuell Widerstand oder Rückzug ein. Was ist hier zu tun?

Es ist bei der Vergabe bestimmter Aufgaben, Funktionen und Positionen darauf zu achten, dass möglichst alle Mitglieder des Kollegiums dies als gerecht und fair empfinden können. Falls trotz der Versuche, Entscheidungen gerecht zu fällen, Widerstand erfolgt, der als berechtigt angesehen wird, kann auf der Systemebene durch zeitliche Begrenzung oder Inaussichtstellung von Verbesserung die Situation gemildert werden. Falls dies scheitert, muss die Entscheidung trotzdem konsequent durchgesetzt werden, auch gegen Widerstand. Meistens stellt sich nach einiger Zeit eine Gewöhnung an den neuen Zustand ein, so dass allmählich die Protesthaltung nachlässt und die Beteiligten den neuen Zustand einigermaßen akzeptieren.

Ein drittes Motiv für Widerstand könnten *fachliche Bedenken* sein. Dieser Fall muss nicht immer als negativ angesehen werden, denn nicht alle Veränderungen, die im Schulwesen eingeleitet oder beschlossen werden, sind fachlich so überzeugend, dass man sie unbesehen übernehmen kann. Insofern kann fachlich begründeter Widerstand durchaus neue Überlegungen, Aspekte und eventuell auch Lösungen ermöglichen, die vorher gar nicht bedacht worden sind. So könnte in einer Lehrerkonferenz die Stichhaltigkeit der Argumente im Hinblick auf neue und bessere Perspektiven diskutiert werden. Wenn jedoch eine endgültige Entscheidung in der Lehrerkonferenz gefallen ist, so muss die neue Lösung mit Entschiedenheit und Konsequenz verbindlich gemacht und durchgesetzt werden.

Ein anderer Fall liegt vor, wenn die schwierigen Kolleginnen oder Kollegen Persönlichkeiten sind, die *Probleme im Umgang mit anderen* haben, also ohne Interesse an Kooperation und am Umgang mit anderen sind. Sie arbeiten zurückgezogen und isoliert. Freilich ist zu fragen, ob sie dann den richtigen Beruf

gewählt haben, der sich ja primär aus Kommunikation und Interaktion zusammensetzt. Solche Einzelgänger sind allerdings oft fachlich hochqualifiziert, aber nicht bereit, mit anderen gemeinsam zu arbeiten. Möglichkeiten, auch sie zu gewinnen, bestünden darin, zum Beispiel einmal mit ihnen zum Essen zu gehen, einen mit ihnen befreundeten Kollegen zu gewinnen, der versucht, das Eis zu brechen, und wenn auch dies nicht hilft, sie einfach gewähren zu lassen, um zu zeigen, dass man ihnen trotzdem Vertrauen schenkt und auf ihre Professionalität setzt.

Oft liegen allerdings auch *psychische Störungen* vor, die durch Schulleitungspersonal weder sinnvoll beurteilt noch behandelt werden können. In diesem Fall wäre die Unterstützung von Schulpsychologen oder Schulärzten anzuraten, um im gemeinsamen Gespräch zu versuchen, eine Therapie bei Fachleuten einzuleiten. Nicht selten ist ein Mitglied des Kollegiums *dem Alkohol verfallen*. Darauf verweisen oft veränderte körperliche Merkmale, wie geschwollener Leib (Leberhypertrophie), gerötetes, feingeädertes Gesicht, glänzende Augen oder Verhaltensweisen wie Unruhe bei längeren Sitzungen etc. Dazu kommen ein Wechsel zwischen großer – schwebender – Freundlichkeit und Aggressivität, wenig koordinierte Bewegungen (Tremor der Hände) und vor allem der Mundgeruch (die "Fahne"), den die Betroffenen allerdings häufig durch Pastillen zu überdecken versuchen.

Hier dürften nur zwei Maßnahmen hilfreich sein. Erstens: eine Vier-Augen-Unterredung mit dem (der) Betroffenen, verbunden mit einer Abmachung, Alkohol zu vermeiden, zusätzlich eine Absprache im Kollegium, nichts zu tun, was zum Trinken verführt, zum Beispiel bei Schulfeiern auf Alkohol weitestgehend zu verzichten, das Lehrerzimmer als "alkoholfreie Zone" deklarieren und den Betroffenen zur Mitarbeit bewegen. Die zweite, brutal erscheinende, letztendlich jedoch einzig wirksame Maßnahme ist, wenn anderes erfolglos ist, denjenigen oder diejenige vor die Alternative zu stellen, entweder eine Therapie durchzuführen oder – bei weiteren Auffälligkeiten – ein Disziplinarverfahren einzuleiten. Auch gerade hier gilt das Prinzip der Anerkennung. Alkoholsucht ist eine schwere Krankheit, in die viele durch unverschuldete Umstände geraten sind (z.B. persönliche Schicksalsschläge, Ängste).

Eine Regel sollte jedoch in jedem Falle gelten: *Es hat keinen Sinn, Probleme zu kaschieren und durch Freundlichkeit und Wegsehen nicht zu beachten, in der Hoffnung, dass sich alles von selbst erledigt, sondern von Anfang an mit Offenheit, Takt und Einfühlungsvermögen, jedoch auch letztendlich mit klarer Konsequenz zu handeln* (vgl. auch Kloft/Krell 2004). Eine präventive bzw. auch lösungsorientierte Maßnahme sind regelmäßige Mitarbeitergespräche.

8.7.10 Mitarbeitergespräche als Führungsmittel

Formelle Mitarbeitergespräche waren über viele Jahre im Rahmen der Schule nicht üblich. Die Kontakte zwischen Führungspersonal und einzelnen Systemmitgliedern verliefen entweder beiläufig, privat oder im Rahmen von offiziellen Anlässen, dienstlichen Beurteilungen, Anweisungen, Ehrungen etc.

Den Wert systematischer formeller Mitarbeitergespräche hat man erst in den letzten Jahren erkannt, in der Wirtschaft früher als im Bereich der Schule. Sie fungieren unter unterschiedlichen Bezeichnungen, als Ziel- und Aufgabengespräche, Beurteilungsgespräche, Zielvereinbarungsgespräche, Jahresgespräche etc.

Liebel und Oechsler (1987) empfehlen jährliche Mitarbeitergespräche bzw. Beurteilungsgespräche anstatt dienstlicher Beurteilungen. Dienstliche Beurteilungen unterliegen zahlreichen schwerwiegenden Fehlerquellen wie beispielsweise "Beurteilungsfälschungen", "Neigung zu Projektion", "Sympathie" und "Antipathie", dem "Reue-Effekt", dem "Halo-Effekt", dem "Kleber-Effekt" und dem "Hierarchie-Effekt" sowie zahlreichen Maßstabsfehlern. Auch werde durch eine formelle Beurteilung das Verhältnis zwischen Vorgesetztem und Systemmitglied stark belastet, so dass die Kosten höher lägen als der Nutzen (vgl. Rosenbusch/Vogelsang 1997). Jährliche Mitarbeitergespräche seien weitaus hilfreicher, jedoch müssten sie systematisch geschult und vorbereitet werden. So wäre es beispielsweise notwendig, dass der betreffende Mitarbeiter (die betreffende Mitarbeiterin) vorher präzise über die Themen des Gesprächs informiert wird, dass eine zeitlich sowie räumlich geschützte Situation vorliegt ohne Störungen von außen und dass nach folgendem Schema vorgegangen würde.

Nach einer freundlichen Begrüßung und einigen "Eis brechenden" Worten sollten folgen:

- die Darstellung der eigenen Arbeitssituation durch den (die) Betreffende(n) mit ihren Erfolgen und Problemen, wobei auch durchaus private Umstände eine Rolle spielen sollten,
- Beobachtungen der Schulleitungsperson über Arbeitsweise, Engagement, Beteiligung, Kooperation, Fortbildung,
- Klärung und Diskussion der Stellungnahmen von beiden Seiten, Korrektur von fehlerhaften oder missverständlichen Angaben,
- Blick in die Zukunft: Was hat derjenige (diejenige) als Zielvorstellungen, Vorhaben und Absichten? Wie kann man gemeinsam versuchen, Wege zu ebnen, die das Erreichen der Ziele erleichtern? Treffen von Zielvereinbarungen, also eine Art verbindlicher Kontrakt für die nächste Zeit, wie z.B. Beseitigung von Schwächen durch Fortbildung, Anbieten

von Hilfe und Unterstützung, Aufgreifen von Vorschlägen durch die Schulleitung,

- Erfahrungen mit der Schulleitung: Wie wurde die Arbeit der Schulleitung empfunden, was sollte geändert, verbessert, beibehalten oder verstärkt werden?
- Vereinbarung des nächsten Mitarbeitergesprächs.

Bei derartigen Gesprächen sind die organisationspädagogischen Führungsprinzipien wichtige Kriterien, also Schatzsuche statt Defizitfahndung, Kollegialität trotz Hierarchie und die Logik des Vertrauens zu sich und anderen. Dies schließt auch das offene Aussprechen von Problemen ein. Gut ist es, dass jeweils auch das Interesse an der Privatperson erkennbar wird als Zeichen der Anerkennung des Anderen (der Anderen) als Person. Wichtig ist es, ein Gespräch gut vorzubereiten, dem (der) Mitarbeiter(in) die Möglichkeit zu geben, sich darauf einzustellen, auf frühere Mitarbeitergespräche Bezug zu nehmen, sich auf wesentliche Aspekte zu beschränken und sich hinterher auch an die Abmachungen zu halten.

Mitarbeitergespräche, die in einem Klima des gegenseitigen Vertrauens und der Offenheit stattfinden und sowohl menschlich als auch fachlich Substanz haben, sind sicherlich eine der wichtigsten Aufgaben für pädagogisches Führungspersonal. Sie verschaffen einerseits dem Schulleitungspersonal einen Eindruck von der Arbeitsweise, den Einstellungen, Erfahrungen, Bedürfnissen und Zielen der Mitarbeiter, während sie gleichzeitig den Mitarbeitern signalisieren, dass ihre Person anerkannt und ihre Arbeit geschätzt wird. Außerdem lassen sich durch geeignete Zielvereinbarungen Entwicklungsprozesse anstoßen und nachhaltig fortsetzen. Dazu kann das Schulleitungspersonal wertvolle Rückmeldungen über sein Führungsverhalten bekommen. Außerdem können Problemfälle meist schon im Vorfeld erkannt und bearbeitet werden.

Kurz gesagt: *Mitarbeitergespräche sind eines der wichtigsten Führungsmittel für Schulleitungspersonal.* Sie sollten mindestens einmal im Jahr stattfinden, bei Bedarf öfter (z.B. bei besonders guten Leistungen, im Hinblick auf die Auswahl pädagogischen Führungspersonals oder auch bei Fehlverhalten), wobei der Kontakt mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sich nicht nur auf diese formalen Gespräche beziehen sollte.

8.7.11 Führen in Netzwerken

In Teilen der Wirtschaft versucht man von starren Richtlinien, Zielvereinbarungen und Controlling weg zu kommen und Aspekte der *Schwarmintelligenz* (wie beim Vogelzug bzw. wie bei Selbstorganisation) zu kultivieren. Diese Dynaxity

(Riedmann) soll die Möglichkeit bieten, mit Komplexität und Dynamik umzugehen. Die alten pyramidenartigen Strukturen mit festen Regeln seien wenig geeignet, rasch auf Veränderungen zu reagieren. Wissensorganisationen müssten anders geführt werden. Ähnlich wie es beim Vogelschwarm nicht eine dauerhafte zentrale Spitze gibt, die das Verhalten der übrigen Schwarmmitglieder bestimmt, sondern sich immer die fittesten an der Spitze ablösen, so sollte auch in Unternehmen oder Organisationen Führung geteilt werden. Der Hang zum autoritären und direktiven Führungsstil, der nach Untersuchungen der Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft Bad Harzburg in vielen Unternehmern festzustellen sei, sei überholt (vgl. Jumpertz 2003).

Es sei nicht sinnvoll, dass sich Chefs für alles verantwortlich fühlen und glaubten für jeden mitdenken zu müssen, also die Zeit oft mit Kleinkram vergeuden, sondern sie sollten loslassen lernen, operative Verantwortung abgeben, das sei der Rat der Experten.

In Wirklichkeit "sitze die Intelligenz in der Peripherie", die Menschen, die arbeiten, seien die eigentlichen Experten (Kruse, zit. in Jumpertz 2003). D.h. die Kompetenzen im System sollten in einer freien Dynamik miteinander arbeiten, um so neue Lösungen hervorzubringen. Ein Ziel sei es, unter den Mitarbeitern Netzwerke entstehen zu lassen, die auf Impulse von außen schneller und besser reagieren können als ein einzelner Vorgesetzter, der Anweisungen erteilt. Und solche Netze würden automatisch unter Menschen entstehen, die miteinander arbeiten – wenn man sie nur ließe.

Notwendig sei die Standardisierung der Verfahrensweise bei völliger Freiheit der Inhalte. Führungskräfte, die ihren Mitarbeitern freie Hand darin lassen, wie sie die Unternehmensziele erreichen, sollten gleichwohl weiche Ziele ausarbeiten und entscheiden, welche Ideen umgesetzt werden.

Die Führungskraft hätte vor allen Dingen die Aufgabe, Orientierung zu geben, denn viele auch der leitenden Angestellten hätten den eigentlichen Existenzgrund ihres Unternehmens aus den Augen verloren. Durch Netzwerke entstehe freilich Instabilität, die jedoch gewünscht sei. Allerdings sei es die Aufgabe der Führung, auf der Identitätsebene zu stabilisieren. Das hieße nicht nur, Visionen zu vermitteln, Faszination und Neugier zu wecken, sondern auch für maximale Offenheit im System zu sorgen. "Mitarbeiter frühzeitig in Veränderungen einzubeziehen und Werte vorzuleben, glaubwürdige authentische Vertreter einer gemeinsamen Identität zu sein" (Jumpertz 2003).

Ähnlich der Münchner Sozialpsychologe Heiner Keupp: Er geht in seinem Vortrag "Netzwerke als sozialer Rahmen von Lernprozessen – Abschied von der verinselten Schule" (anlässlich der Fachtagung "Regionales Netzwerk inno-

vativer Schulen München und Oberbayern am 20.09.1999") unter Rekurs auf Richard Sennett (1998) auf den Abbau von Strukturen ein, die auf Langfristigkeit und Dauer angelegt seien. An ihre Stelle würden "netzwerkartige Gliederungen" treten, die "weniger schwerfällig" seien als "starre Hierarchien". Labilere Beziehungen würden an Bedeutung gewinnen, die Granovetter als "Stärke schwacher Bindungen" charakterisiert habe, womit gemeint sei, "dass flüchtige Formen von Gemeinsamkeit dem Menschen nützlicher seien als langfristige Verbindungen, zum anderen, dass starke soziale Bindungen wie Loyalität ihre Bedeutung verloren hätten" (vorwiegend in Organisationen, H.R.).

8.7.12 Die Wichtigkeit von sozialem Kapital für pädagogische Führungstätigkeit

Heiner Keupp spricht von der Entstehung der "Netzwerk-Gesellschaft" in einer globalisierten Weltgesellschaft, die ungeheure Gestaltungsräume eröffne, traditionelle Grenzziehungen überschreite und ungeahnte ökonomische Potenziale schaffe.

Es gehe dabei um *segmentierte, offene Netzwerke, die nach vielen Seiten kommunikative Brücken enthalten*. Solche Netzwerke enthielten eine gute "Gelegenheitsstruktur" für neue Verbindungen, für potenzielle Informationen. Sie hätten ein sehr viel höheres Innovationspotenzial als dichte Netzwerke, die man sich wünschen sollte, wenn man seine "*Gefühlsarbeit*" unterstützen möchte.

Keupp stellt sich für innovative Schulen eine Mischung von beiden Extremstrukturen vor. Innovation brauche Offenheit zum Experiment für neue Ideen, für die Vernetzung mit Gleichgesinnten, aber sie brauche auch Identifikationschancen mit dem eigenen Projekt. Anstelle traditionsbestimmter Wege entstünden "Möglichkeitsräume" selbstgewählter Kontakt-, Bekanntheits-, Freundschafts- und Nachbarschaftsbeziehungen. Das moderne Subjekt sei der "Baumeister seines Netzwerks", aber diese Rolle des aktiven Gestalters erfordere einen Rahmen von Anerkennung und Unterstützung. Die Funktionen sozialer Netzwerke sieht Keupp in

- affektiver Unterstützung;
- instrumenteller Unterstützung;
- kognitiver Unterstützung;
- Identitätskonstruktionen;
- Vermittlung sozialer Kontakte.

Das Schaffen von Netzwerken erschufe "*soziales Kapital*". Der Begriff stammt von James S. Coleman, der ihn in die Bildungsforschung eingeführt hat. Darunter versteht er: "Soziales Kapital ist das gesamte Sortiment an gesell-

schaftlichen Mitteln, auf die ein Individuum zurückgreifen kann, mit ihrer Hilfe ein Ziel zu erreichen. Diese gesellschaftlichen Hilfsquellen bestehen aus Vertrauen (unter Vertrauenswürdigkeit, auf der dieses gründet), dem Netz an Verpflichtungen, die man, wenn nötig, in Anspruch nehmen kann, im allgemeinen Einvernehmen, das effiziente Zusammenarbeit ermöglicht, und anderen in sozialen Beziehungen verankerten Aktivposten."

Der Wert "sozialen Kapitals" für Schule bestehe darin, "dass sich erfolgreiche Schulen weniger durch die Inhalte ihrer Lehrpläne oder die Qualität ihres Lehrpersonals auszeichnen, so wichtig diese Faktoren auch sein mögen, als vielmehr durch ihre Einbindung in ein breites Gewebe von Familien und Gemeinschaften, die die jeweilige Einrichtung fördern (Coleman 1996, zit. in Keupp 1999). Diese Erkenntnisse werden auch bestätigt durch internationale Untersuchungen zur Qualität von Schulen, indem die Integration der Schule in ein anregendes außerschulisches Umfeld mit der daraus entspringenden Unterstützung als besonders erfolgreich gilt (OECD 2001a).

Es wäre zu prüfen, ob nicht auch Netzwerke innerhalb von Schulen Möglichkeiten eröffnen würden. Schule ist wie keine andere Organisation eine Wissensorganisation, d.h. eine Organisation, die sich mit Wissen befasst und sich aus überdurchschnittlich wissenschaftlich qualifiziertem Personal zusammensetzt. Könnte es nicht auch in diesem Bereich möglich sein, Führungsaufgaben abwechselnd wahrzunehmen, je nach der spezifischen Qualifikation, Disposition und Motivation?

Freilich wird die Letztverantwortung beim Schulleiter oder der Schulleiterin liegen, doch dürfte es durchaus sinnvoll sein, in größeren Schulen, beispielsweise für naturwissenschaftlichen Unterricht oder musische Erziehung oder Sprachlernen oder Informatik Netzwerke oder Arbeitsgruppen zu etablieren, die relativ selbstständig tätig sind, Ideen entwickeln, die dann durch das Kollegium gebilligt oder verbessert werden.

Dies dürfte nicht unbedingt neu sein, sicherlich ist dies in einzelnen Schulen schon verwirklicht. Das Innovative daran wird lediglich sein, derartige Netzwerke systematisch anzuregen, zu tolerieren, zu unterstützen und die Ergebnisse der Arbeit ernst zu nehmen. Könnte es sein, dass sich eine Schulleiterin oder ein Schulleiter völlig zurückhält, sozusagen die Schule sich zeitweise selbst überlässt, wenn entsprechende Netzwerke installiert sind? Dies wäre sicherlich in bestimmten Fällen möglich, wenn die Netzwerke erwiesenermaßen selbstständig, fachlich qualifiziert und verantwortlich tätig sind.

Für pädagogisches Führungspersonal bedeutet dies das Bemühen um zahlreiche mehr oder minder vertiefte Kontakte nicht nur innerhalb der Schule, son-

dem insbesondere mit der Systemumwelt der Schule, also beispielsweise mit den verschiedenartigen Unterstützungssystemen (Polizei, Jugendamt, Schulpsychologie, Schulaufsicht, Kinder- und Jugendärzte etc.). Wie wir im Durham Board gesehen haben, bestanden dort auch sehr gute Beziehungen zur regionalen Industrie, zu freien Berufen, gesellschaftlichen Gruppen, die jeweils in bestimmten Fällen genutzt werden konnten wie bei der zur Verfügungstellung von Praktikumpätzen, von Kooperationsverhältnissen und Unterstützungsleistungen bei dem Ausbau der Schule.

Auch vereinfachen sich bei persönlicher Bekanntschaft mit bestimmten Vertretern der schulischen Systemumwelt oft viele sonst zeitraubende Vorgänge. Wo oft Schriftsätze verfasst werden müssen, die von einem Schreibtisch auf den anderen verschoben werden und deren Erfolg sich meist in Grenzen hält, wenn er überhaupt eintritt, kann ein persönlich bekannter Referatsleiter angerufen und mit ihm kurz die Problematik besprochen werden. "Offene Märkte" sind z.B. öffentliche Veranstaltungen, die hinterher in kurze Gespräche und einen kleinen Imbiss ausmünden, um einschlägige Vertreter kennen zu lernen, um Lösungen anzubahnen. Denn auch der persönliche Eindruck, den man von dem entsprechenden Personal erwirbt wie auch dessen Eindruck von den Fragenden lässt schon von vornherein Vermutungen zu, wie sich das ganze weiter entwickeln wird. Diese persönlichen Beziehungen und Bekanntschaften können viele Wege ebnen, Verfahren abkürzen, aber auch Fehleinschätzungen vermeiden helfen.

Nicht nur die Mitglieder der Systemumwelt sollen ihre subjektiven Deutungen von der Schule und dem Personal der Schulleitung präzisieren und fundieren können, auch soll sich das Führungspersonal der Schule ein Bild machen von der Persönlichkeit, der Einstellung und Zugänglichkeit von bestimmten Repräsentanten der Systemumwelt. Dies deswegen, um bereits bestimmte Vorstellungen zu haben von der Bereitschaft oder der Interessenlage von potenziellen Partnern. So ließen sich bereits im Vorfeld bestimmter Initiativen abschätzen, ob man auf Interesse, Zustimmung oder Ablehnung stoßen wird, ob "die Chemie stimmt". Dadurch können Irrwege vermieden werden und Vorteile für die Schule genützt werden. Die üblichen Antrittsbesuche von neu ernannten Schulleiterinnen oder Schulleitern sind davon nicht berührt, sie sind unabdingbar, ebenso Einladungen von Persönlichkeiten des Umfeldes zur Schulbesichtigung oder zu Schulfesten. Auch ist es beispielsweise bei Anschaffungen oder Reparaturmaßnahmen hilfreich, bekannte Spezialisten um ihren Rat fragen zu können, wie man die Problematik am einfachsten und preiswertesten lösen kann. Dies alles hat nichts mit Vetternwirtschaft zu tun, die abzulehnen ist. Doch kann bei vertrauensvollen und persönlichen Beziehungen zu im spezifischen Fall einschlägigen Personen eine Menge an Bürokratie, Zeit, Nerven und Geld gespart werden.

8.7.13 Kooperation mit der Umwelt

In allen Kooperationsverhältnissen und amtlichen Zusammenhängen spielen die Aspekte der Mündigkeit, der gegenseitigen Anerkennung, der Selbsttätigkeit eine grundlegend wichtige Rolle für pädagogisches Führungshandeln. Indem man seinen Verstand ohne Leitung eines anderen zu gebrauchen weiß, selbst- und sozialverantwortlich denkt, sich selbst und die Partner anerkennt und dann selbstständig und kooperativ zu handeln versteht, hat man gute Voraussetzungen für erfolgreiche Aufgabenbearbeitung. Dass man auch inhaltlich kundig sein muss, versteht sich von selbst. Letzteres ist jedoch seltener ein Problem als Verstöße gegen die oben genannten organisationspädagogischen Maximen.

Handelt man nur sozial verantwortlich aber nicht selbstverantwortlich, wird man die Folgen in Form der Einbrüche der Selbstachtung spüren. Erkennt man nur sich selbst an aber nicht die Partner, wird man mit Widerständen und Blockaden rechnen müssen. Ist man nicht in der Lage, selbsttätig zu handeln, tun das andere für einen und man hat das enttäuschende Nachsehen. Will oder kann man nicht kooperieren, verliert man wertvolle Partner und ist mit seinen Problemen allein.

Es scheint notwendig, auch im Umgang mit Kooperationspartnern, z.B. anderen Schulen, Elternvertretungen, politischen Repräsentanten der Kommunen, den Kirchen, Sportvereinen, wie auch Ämtern, Vorgesetzten, wissenschaftlichen Einrichtungen diese Aspekte zu beachten. Beispielhaft möchte ich Guy Kempfert nennen, einen überaus rührigen und erfolgreichen Schweizer Schulleiter eines Gymnasiums, der dies vorbildlich tut. Er schuf unter anderem ein Kooperationsverhältnis mit dem ortansässigen Erstliga-Fußball-Verein in Basel zu folgenden Bedingungen: Die Schule stellt ihre modernen Fittesseinrichtungen, die auch durch den Fußballclub laufend ergänzt und verbessert werden, dem Club zur Verfügung und erhält dafür während der Woche leihweise den Bus des Vereins, wenn er dort nicht gebraucht wird. Das klappt reibungslos und ist ein Beispiel für erfolgreiche Kooperation, die auf der Basis der Entwicklung selbstständiger Überlegungen und gegenseitiger Anerkennung möglich war.

Wichtig ist jedoch nicht nur die Anerkennung der Partner sondern auch die eigene Anerkennung, die Anerkennung von sich als Person, als Fachmann für schulische Erziehung, als Schulleiter einer Institution mit beachtlichem Budget und Einfluss auf Hunderte, oft Tausende von Menschen als Schüler, Eltern, Lehrkräfte etc. Natürliches, nicht überhebliches, aber gefestigtes Selbstbewusstsein und Entscheidungsfreude sind der Ausweis für den erfolgreichen Aufbau kooperativer Verhältnisse.

Auf Andere zuzugehen, ist nicht immer einfach. Es gehört nicht nur kommunikative Kompetenz, Kontaktfreudigkeit und die Fähigkeit zu feinfühligem Einschätzen von sozialen Situationen dazu, sondern auch Zielklarheit, Argumentations- und Überzeugungskraft, die dazu führen, dass die Gegenüber das Gefühl haben: "Der weiß, was er will; mit dem erlebe ich keine Enttäuschung; ich möchte mit ihm kooperieren." Wie wichtig kooperative Beziehungen der Schule nach außen sind, braucht nicht eigens hervorgehoben werden. Es geht nicht nur darum, Sponsoren für bestimmte Anschaffungen, Schulfeste und dergleichen zu gewinnen – was im Zeichen der allgemeinen Finanzknappheit nicht zu vernachlässigen ist – sondern vor allem um Kooperationspartner, die die Schule bei ihrer Erziehungsarbeit unterstützen, auch in schwierigen Situationen.

Abreden mit der Polizei, mit Jugend- und Gesundheitsamt, wissenschaftlichen Einrichtungen, wo Experten für inhaltliche Elternveranstaltungen, Schulkonferenzen, Lehrerfortbildungen, Beratung der Schulleitung gewonnen werden können, helfen, substantielle Beiträge für die inhaltliche Ausgestaltung der Schule zu erhalten. Dazu kommt noch die Darstellung der Schule in der Öffentlichkeit, die Gewinnung von Verbündeten, Gönnern, Unterstützungskreisen – auch in der Lokalpresse – denn damit kann ein positives Schulimage entstehen, das sich auch günstig nach innen auswirkt.

Auch hier lassen sich die Handlungsprinzipien der Schatzsuche und der Logik des Vertrauens umsetzen. Wenn nämlich Repräsentanten von Schulen Ausschau halten und Gelegenheiten suchen, Personen und Ressourcen zu gewinnen, betreiben sie nichts anderes als Schatzsuche. Die Logik des Vertrauens sollte darin zu sehen sein, dass man im gegenseitigen Vertrauen handeln kann, d.h. dass berechenbare und zuverlässige Abmachungen und Absprachen getroffen werden.

8.8 Arbeiten in einem kooperativen "Gesamtgeist"

8.8.1 Die Situation

Laut Statistischem Bundesamt unterrichteten in Deutschland 2000/01 785 000 Lehrkräfte hauptberuflich an allgemein bildenden und beruflichen Schulen (1% mehr als 1995/96). Das Durchschnittsalter stieg in den letzten Jahren von 45,9 auf 47,3 Jahre. Damit hat Deutschland im OECD-Bereich die ältesten Lehrkräfte (sm 3/2003). Laut IWD vom Dezember 2002 verließ über die Hälfte der pensionierten Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen vorzeitig den aktiven Schuldienst. Im Jahr 2001 gingen etwa 54% vor dem Erreichen der Altersgrenze aus Gesundheitsgründen in den Ruhestand, 2000 waren es sogar 64%. Bei allen anderen Berufsgruppen im öffentlichen Dienst beträgt die Quote durchschnitt-

lich 29% (2000 37%). Der Rückgang ist wohl damit zu erklären, dass seit 2001 – wie bei der gesetzlichen Rentenversicherung – spürbare Abschlüge bei Pensionierung wegen Dienstunfähigkeit vor Vollendung des 65. Lebensjahrs hingenommen werden müssen. Rund 28% der 2001 wegen Dienstunfähigkeit pensionierten Lehrer waren jünger als 55 Jahre (2000 waren es 22%), d.h. die Altersgrenze geht nach unten.

An der Universität Potsdam wurden detailreiche und umfassende Studien zur Lehrerbelastung vorgelegt (vgl. Arold/Schaarschmidt/Klieschke 2000). Dabei wurden als Risikomuster exzessive Verausgabung, verminderte Erholungsfähigkeit bei eingeschränkter Belastbarkeit und Zufriedenheit festgestellt (Muster-A-Verhaltenskonzept), sowie Burn-out, Überforderung, reduziertes Engagement bei eingeschränkter Erholungs- und Widerstandsfähigkeit und umfassende Resignation (Muster-B-Verhaltenskonzept). Ein Hauptbelastungsfaktor, auch bei den nicht den Risiko-Gruppen A und B angehörigen Gruppen (G und S), sind konkrete Arbeitsbedingungen (Verhalten schwieriger Schüler, Klassenstärke, Stundenzahl).

Daneben spielen soziale Faktoren (Offenheit im Kollegium, soziales Klima an der Schule, entlastende Gespräche im sozialen Bereich und Zeit für die Familie) eine wichtige Rolle. Für die Risikogruppen A und B wurde festgestellt, dass der "protektive Faktor der sozialen Unterstützung nur unzureichend zur Verfügung steht" (a.a.O. S. 65). Das heißt, dass sich diese Lehrkräfte mit ihren Problemen weitgehend allein gelassen fühlen, eventuell als Versager gelten oder sich selbst so einschätzen.

Auch in einer neueren bayerischen Untersuchung von 3566 Lehrkräften an Grund-, Haupt- und Förderschulen wurden die fehlenden Möglichkeiten für individuelle Hilfestellungen und zu persönlichen Begegnungen "in hohem Maß" als belastend empfunden (Hüfner 2003). Die Folge ist oft Resignation, wodurch sich die Probleme allerdings noch verschärfen.

Falls organisationspädagogische Grundsätze ernst genommen werden, dürfen sich solche Entwicklungen weitgehend vermeiden lassen.

Dass die Führung einer Organisation nicht nur das Wohlbefinden, sondern auch die Gesundheit der Organisationsmitglieder betreffen kann, zeigt sich in der Industrie. Unter der Überschrift "Der Chef als Krankheitserreger" berichtet die SZ (vom 2./3.10.1990) von umfangreichen niederländischen Untersuchungen der TNO (= Organisation für Angewandte Naturwissenschaftliche Forschung), dass hohe Krankheitsausfälle in 250 Unternehmen auch mit "miserablem Management" zusammenhängen.

8.8.2 "Einer für alle, alle für einen" als Prinzip organisationspädagogischer Arbeit

Organisationspädagogisch gesehen sollen sich alle schulischen Maßnahmen, soweit möglich, an der Zieltätigkeit, nämlich Erziehung und Unterricht ausrichten, und zwar nicht nur in der einzelnen Klasse, sondern in der Schule als Handlungseinheit, als einem differenzierten sozialen System. Wenn das so ist, hat jedes Systemmitglied auch Mitverantwortung für die übrigen Systemmitglieder, vor allem die Schulleitung. Mit anderen Worten, die Probleme in der Klasse 7b sind nicht nur die Probleme des zuständigen Klassenlehrers X, sondern der ganzen Schule. Und falls keine Abhilfe erfolgt, wird die Klasse 7b ein destruktiver Faktor, der die ganze Schule belasten kann.

Wenn ein Klima der vertrauensvollen Beziehungen innerhalb des Kollegiums, der gegenseitigen Wertschätzung und des offenen entlastenden Austauschs auch über Probleme, Schwierigkeiten und Belastungen des Schulalltags besteht – also ein Klima gegenseitiger Anerkennung und Kooperation – kann gemeinsam nach Lösungen gesucht werden, wie z.B. Einsatz von Schulpsychologen, Sozialpädagogen, notfalls der Polizei, Gespräche mit den Klasseneltern, Unterstützung durch Kollegen, die weniger belastende Klassen haben, Fortbildung, die Erziehungsprobleme zum Thema hat.

Auf jeden Fall ist ein *soziales Netz* erforderlich, in dem belastete Lehrkräfte nicht allein gelassen sind, sondern wissen, dass sie auch mit ihrem Problem akzeptiert und im Kollegium integriert sind. Dadurch entwickelt sich in der gesamten Schule ein Gefühl der Solidarität, in dem jeder weiß, dass er anderen im Notfall helfen muss, wenn er dazu in der Lage ist. Andererseits hat er auch selbst die Gewissheit, auf Unterstützung rechnen zu können, wenn er sie braucht.

Vor allem können in einem Klima der gegenseitigen Anerkennung, der Offenheit und des Vertrauens derartige belastende Ereignisse oder Situationen frühzeitig, d.h. vor einer eventuellen Eskalation angesprochen und bearbeitet werden. Es ist ein entscheidender Vorteil, wenn ein Klassenlehrer gegenüber der Schulleitung, in der Konferenz oder im Kollegenkreis sagen kann: "Ich glaube, ich kriege da ein Problem und brauche Unterstützung."

Im anderen Fall der vereinzelt, bürokratisch und traditionell ausgerichteten Schule gelten die einzelnen Lehrkräfte als allein schuld, selber verantwortlich und sie sollen nur sehen, wie sie aus dem Teufelskreis wieder herauskommen. Die Lehrer mit Problemklassen müssen nun aus Selbstachtung versuchen zu vertuschen, dass sie in einer schwierigen Lage sind und mit allen – oft falschen – Mitteln in den Klassen vorgehen, da sie Angst haben – auch vor der Schulleitung – als Versager dazustehen.

In Wirklichkeit sind kleinere oder größere Probleme der Normalfall und es wäre naiv, dies zu übertünchen und auf das "pädagogische Scheitern" zu warten. Dann wäre eine zielgerichtete, planvolle gemeinsame Arbeit mit der Klasse nicht mehr möglich, der "Unterricht" bestünde nur noch aus Überlebensstrategien der betroffenen Lehrkräfte, z.B. Brüllen, Strafen, rigide Prüfungen, starrer Frontalunterricht, Ausfragen, überstrenge Benotung auf der einen Seite oder Laissez-faire, nur noch das zu tun, was die Schüler wünschen, gute Noten verschenken, Prüfungen zur Farce machen etc. auf der anderen.

Absprachen über Leistungsstandards der Schule sind eminent wichtig, sowie auch über die Qualität des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern, wobei die Prinzipien der Anerkennung, der Selbsttätigkeit, der Kooperation grundlegende Maxime sind. Es wäre müßig, die Vorteile einer organisationspädagogisch inspirierten Schule noch weiter zu erörtern. Jeder Fachmann, sei er Lehrkraft, Schulleiter, Schulpsychologe oder Schulaufsichtsbeamter, wird die Grundsachverhalte kennen und bestätigen, dass Einzelprobleme im System durch das System meist am besten lösbar sind.

Die Wirkung eines positiven Gesamtgeistes lässt sich auch durch Erkenntnisse aus der Gehirnforschung belegen.

8.8.3 Gesamtgeist und Gehirnforschung

Wie der bekannte Vertreter der modernen Gehirnforschung Spitzer (2003) darstellt, gibt es zweierlei Wege, Wissen zu erwerben und zu speichern. Für kreatives Problemlösen scheint es notwendig zu sein, in einer positiven emotionalen Atmosphäre zu lernen, denn dadurch werde das Wissen im Hypocampus gespeichert, der für das langfristige Speichern von Informationen in der Gehirnrinde zuständig ist.

In einer Atmosphäre von Furcht oder Angst werde erworbenes Wissen dagegen im Mandelkern aufbewahrt, in einer Gehirnregion, die zuständig ist für den Abruf von assoziativ in ihr gespeichertem Material, um real den Körper und den Geist auf Kampf und Flucht vorzubereiten. Werde der Mandelkern aktiv, stiegen Puls und Blutdruck und die Muskeln spannten sich an. Der Mensch habe Angst und sei auf Kampf oder Flucht vorbereitet, wobei kurze und schnelle Reaktionen erforderlich sind.

Daraus folge, dass gelerntes Material, das im Mandelkern gespeichert sei, den kreativen Umgang mit diesem Material nicht erlaube. Das bedeute, dass Lernen auf Grund der Ergebnisse der Gehirnforschung eher in einer emotional positiven, entspannten Situation erfolgen sollte (vgl. Spitzer 2003).

Wenn das stimmt (die psychologische Verifizierung steht noch aus), können Lehrkräfte diese entspannte und positive Form des Lernens nur dann praktizieren, wenn sie sich selbst entspannt und positiv fühlen. Um sich jedoch entspannt und positiv produktiv zu fühlen, wäre es notwendig, in einer Atmosphäre zu leben und zu agieren, die eben diese Stimmungen und Gestimmtheit ermöglicht bzw. liefert. Damit wären wir wieder bei dem Geist der Schule oder der Schulkultur angekommen, die mit der Person und dem Führungsstil des Schulleitungspersonals in engem Zusammenhang steht (falls sich die o.g. Grundtatsachen als haltbar erweisen) (vgl. auch OECD 2002). Auf den Zusammenhang von Gehirnforschung und Werterziehung weist Schirp (2004) hin.

Die Zusammenhänge zwischen Schulleitung, "Gesamtgeist" und Unterricht lassen sich nicht nur durch die internationale Schulforschung verifizieren (vgl. Fend 1986, Fullan 2001, Huber 2003), sondern auch durch Illustrationen aus der Literatur. In Thomas Manns Roman "Die Buddenbrooks" wird z.B. das Wirken des neuen Schulleiters so beschrieben: "Dieser Direktor Wulicke war ein furchtbarer Mann... Wo ehemals die klassische Bildung als ein heiterer Selbstzweck gegolten hatte, den man mit Ruhe, Muße und fröhlichem Idealismus verfolgte, da waren nun die Begriffe Autorität, Pflicht, Macht, Dienst, Karriere zu höchster Würde gelangt... Die Schule war ein Staat im Staate geworden, in dem preußische Dienststrammheit so gewaltig herrschte, dass nicht allein die Lehrer, sondern auch die Schüler sich als Beamte empfanden, die um nichts anderes als um ihr Avancement und darum besorgt waren, bei den Machthabern gut angeschrieben zu stehen." (1922, S. 641)

8.9 Schulregeln (Schulverfassung)

Die Systemtheorie macht deutlich, dass in sozialen Systemen Regeln wirksam sind. Diese können formell oder informell ausgeprägt sein. Drei Arten sind zu unterscheiden:

1. Offizielle Regeln, die für alle Schulen überregional bzw. gesetzlich vorgegeben sind (z.B. Schul- und Ferienzeiten, Einfügen von Pausen in den Schultag, Aufsichtspflicht für Lehrkräfte etc.): Man könnte diese Regeln auch als die Umsetzung von amtlichen Vorschriften bezeichnen.
2. Formelle Regeln der Schule: Das sind meist schriftlich festgehaltene und öffentlich gemachte Verhaltensregularien (z.B. im Gang ist das Rennen und Schreien verboten, Rauchen ist im Schulgebäude nicht gestattet, die Stärkeren helfen den Schwächeren). Diese formellen Schulregeln können von Schule zu Schule verschieden oder auch gar nicht vorhanden sein. Letzteres kann in einer positiven Variante auch bedeuten, dass bestimmte sozial nützliche Verhaltensweisen so selbstverständlich sind,

dass sie der schriftlichen Fixierung oder Bekanntgabe gar nicht bedürfen (dies trifft eher für kleine überschaubare Schulen zu).

3. Informelle Regeln: Dies sind die interessantesten, denn sie sind nicht offiziell, nicht herausgearbeitet und fixiert, doch unsichtbar vorhanden. Sie existieren im Lehrerkollegium ebenso wie unter den Schülerinnen und Schülern, in einzelnen Klassen oder der ganzen Schule. Dies können Moden sein, Verhalten gegenüber dem anderen Geschlecht, Umgang mit Schwächeren, Grad der Identifikation mit der Schule oder Formen des Umgangs untereinander, ein "heimlicher Lehrplan".

Über die *offiziellen Regeln* muss nicht weiter geredet werden. Sie sind vorgegeben. Ob sie sinnvoll oder hinderlich sind, ist im Einzelnen zu entscheiden; sie sind in jedem Fall zu beachten. Schulen und Schulleiter, die ihre Handlungsspielräume ausnutzen, sind nach internationaler Erfahrung erfolgreicher (vgl. OECD 2001a).

Wichtiger ist es, über die Regeln zu sprechen, die von der Schule individuell verfasst und beschlossen werden (formelle Regeln) oder in der alltäglichen kommunikativen Praxis der Schule entstehen und sehr einflussreich sein können. Sie haben sich im Laufe der Zeit herausgebildet und bestimmen weitgehend das Zusammenleben im System, z.B. der Klasse oder der Schule. Manche Schulen haben wünschenswerte Verhaltensweisen formalisiert und im Konsens mit allen Beteiligten schriftlich fixiert und öffentlich gemacht ("Rauchen ist in den Klassenzimmern verboten", "Abfall ist zu sortieren", "Schüler grüßen Lehrkräfte, Lehrkräfte grüßen Schulklassen").

Die *formalisierten Schulregeln* haben in Deutschland häufig die Eigenschaft, zu betonen, was alles verboten ist. Relativ selten weisen Schulregeln oder Schulordnungen darauf hin, was die Schule wirklich bietet: ein reiches Angebot, die Möglichkeit, interessantes Wissen über die Welt zu erwerben, Fragen zu stellen, gemeinsam mit Freunden und Freundinnen zusammen zu sein und zu arbeiten, von umfassend ausgebildeten (Deutschland gehört weltweit zu den Ländern mit dem am längsten und anspruchsvollsten ausgebildeten Lehrpersonal; iwd 2002) Erwachsenen – den Lehrkräften – Unterstützung zu erhalten, ein Privileg, das nicht hoch genug geschätzt werden kann. Deutlich wird dieses Privileg, wenn man die Situation in weniger entwickelten Ländern heranzieht. (Deutsche Lehrer im Ausland berichten, dass sie zusätzlich zu ihren offiziellen Unterrichtszeiten an deutschen Auslandsschulen noch Unterricht für Analphabeten in der einheimischen Bevölkerung angeboten hätten, worauf arme Kinder stundenlange Fußmärsche auf sich genommen hätten, um mit weggeworfenen Bleistiftstummeln und Abfallpapier Lesen und Schreiben zu lernen.)

Die *informellen Regeln* sind für die Entwicklung und pädagogische Qualität des "Gesamtgeistes" von Schulen entscheidend. Hier ist das Augenmerk der Schulleitungen am meisten gefordert, denn hier wird die Moral der Schule oder ihr Ethos (wie es Rutter u.a. 1980 nennen) konkret. Diese sozialen informellen Regeln führen zu Einstellungen, die dem jeweiligen Verhalten als Richtschnur dienen. Banal könnte man deren Erkundung mit zwei Fragen auf den Punkt bringen: "Was ist an dieser Schule (in dieser Klasse) üblich? Was tut man und was tut man nicht?"

Um dies zu verdeutlichen einige Beispiele: Ist es üblich, Schwächeren zu helfen? Wie steht es mit dem Prinzip der gegenseitigen Anerkennung? Werden Schülerinnen oder Schüler ausgegrenzt? Wird Anstrengung mit Strebertum gleichgesetzt (eine fatale Entwicklung)? Werden eigenständige Schülerbeiträge als Bereicherung empfunden und ernsthaft diskutiert? Wie ist der Umgang mit – berechtigter oder unberechtigter – Kritik? Ist es möglich und üblich, offen über Probleme zu reden? Ist die Schulleitung ansprechbar? Ist das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern von Vertrauen und Hilfsbereitschaft gekennzeichnet? Wird Freundlichkeit und Höflichkeit gegenüber Lehrkräften als normale Umgangsform oder als Einschmeicheln und Anbiederei verstanden?

Kurzum, es gibt eine Menge an informellen Regeln, die die Arbeit der Schule und der Schulleitung beeinflussen. Zu fragen ist nur, ob diese informellen wie die formalisierten Regeln mit den Bildungszielen von Schulen übereinstimmen, teilweise oder ganz, oder ob sie im Widerspruch, z.B. der Maxime der Mündigkeit, der gegenseitigen Anerkennung, der Selbsttätigkeit und der Kooperation stehen.

8.10 Schulleitung und informelle Regeln im Schulalltag

Was ist dabei die Aufgabe der Schulleitung bzw. was sind ihre Möglichkeiten, die informellen Regeln einer Schule, ihren "Gesamtgeist" zu beeinflussen und zu einer produktiven Größe, zu einem Markenzeichen der Schule zu machen? Genügt es, in einer Lehrerkonferenz darauf hinzuweisen, wie die informellen Regeln einer Schule sein sollten, oder wäre ein längeres Rundschreiben günstiger, in dem die Thematik angesprochen wird?

Sicherlich keines von beidem! Zwar ist es ohne Zweifel richtig, Lehrkräfte, evtl. auch Eltern und Schüler, auf bestimmte Beobachtungen hinzuweisen, wo in wiederkehrender Form Verhaltensweisen sichtbar geworden sind, die für eine solche Regel sprechen, sei es im negativen oder im positiven Fall. Wenn es nur ein Einzelfall ist, kann man nicht von Regeln sprechen.

Auch das Vorbild der Mitglieder der Schulleitung spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle, z.B. wie eine Schulleiterin von einzelnen Schülern spricht oder wie sie mit Kindern und Jugendlichen kommuniziert, welches Klima im Schulsekretariat herrscht, in welcher Form Unterrichtsbesuche in Klassen angekündigt, abgesprochen, durchgeführt und auch besprochen werden.

Die Veränderung sozialer informeller Regeln kann nicht im Alleingang erfolgen. Notwendig sind Einsicht und Konsens. Dies ist jedoch nicht genug. Wenn z.B. während einer Konferenz die Frage nach der Übereinstimmung der kommunikativen Praxis im täglichen Umgang mit den formalen Zielen der Schule geklärt ist und Vorsätze gefasst worden sind, die eventuell in den Klassen und mit den Eltern weiter diskutiert werden, ist das Ziel noch nicht erreicht. Es kommt darauf an, die Überlegungen nach und nach umzusetzen und ihnen vor allem Nachhaltigkeit zu verleihen. Dies könnte durch Befragungen im Kollegium sowie in einzelnen Klassen geschehen, um herauszufinden, wie die Umsetzung gelingt, wo nachgearbeitet werden muss, wo neue Vorschläge überprüft werden müssen. Dann wäre es auch möglich, eine Klasse, in der die Konzepte besonders gut und wirkungsvoll umgesetzt werden, für andere Klassen beispielhaft hervorzuheben und auszuzeichnen und die Information hinzuzufügen, warum sie vorbildlich ist und welche Erfolge sie z.B. beim Lernklima, der Kooperation innerhalb der Klasse oder mit anderen Gruppen, der Selbstständigkeit, im Bereich der Einhaltung der erarbeiteten Ordnungsregeln, der Gestaltung ihres Klassenraumes, der Müllvermeidung und -trennung, der Gestaltung eines Elternnachmittags etc. erreicht hat.

Für Schulleiterinnen und Schulleiter ist dabei das "*Managing by wandering around*" (sie sind viel im Haus unterwegs und sehen so, wo es Handlungsbedarf gibt und wie die allgemeine Stimmung und der Umgangston sind) eine wichtige Hilfe. Nur wenn Schulleitungspersonal weiß, was in der Schule passiert – oder unterbleibt – können Erfolg versprechende Strategien im Konsens entwickelt, umgesetzt und überprüft werden, vor allem durch die "kommunikative Macht" des Schulleitungspersonals.

8.11 Mikropolitik und pädagogische Führung

Weitere "informelle" Aspekte des Schulbetriebs werden häufig unterschlagen. Sie passen nicht so recht in die offiziellen Abläufe schulischen Miteinanders. Es ist die Mikropolitik im Schulhaus.

Wie wir bereits bei der Vorstellung des Eisbergmodells von Schley gesehen haben, sind es nicht nur rationale Entscheidungen und Problemlösungen, die in Organisationen stattfinden, sondern durchaus komplexe, verzweigte, emotionale.

Wenn man die Rolle der Führungskraft in einer Organisation betrachtet, so muss man sich von einer unilateralen hierarchischen Einflussbeziehung trennen und sie durch die Vorstellung von multiplen, vernetzten Einflussquellen ersetzen. Während bei einer unilateralen hierarchischen Einflussbeziehung die Führungskraft durch ihre hierarchische Position unmittelbar rationalen Einfluss auf Mitglieder der Organisation ausübt, ist es in Wirklichkeit so, dass sie nicht nur als Akteur reagiert, sondern auch als Adressat vielerlei Einflüsse. "Die streng asymmetrische Einflussbeziehung der Führungskraft (von oben bestimmt, nach unten bestimmend) gibt es nicht mehr... In Studien zur Führung 'von unten'...wird thematisiert, dass Vorgesetzte Adressaten kreativer und erfolgreicher Einflussversuche von unten (von den Unterstellten/MitarbeiterInnen) zusätzlich zu den 'von der Seite' (von KollegInnen) und 'von oben' (höheren Vorgesetzten) sind. So umfasst die Diskussion um Führung nicht nur die Handlungen und Stile von Vorgesetzten, sondern bezieht alle Systemmitglieder mit ein" (vgl. Neuberger 2002; auch im Folgenden).

Wie der Name schon sagt, geht es bei Mikropolitik um Politik, also um die Fähigkeit, eigene Interessen dauerhaft zu sichern und die Bedingungen dafür zu kontrollieren. Unterschieden werden drei Ebenen (Makro-, Meso-, Mikropolitik) (vgl. Türk 1989). Die Dreigliederung differenziert, grob gesagt, zwischen Gesellschaft, Organisation und Individuum, wobei hier die letzten beiden Ebenen von Interesse sind.

Minzberg meint: "Mikropolitik kann als eine Form organisationaler Krankheit gesehen werden, die sowohl gegen wie für das System arbeitet. Einerseits kann Mikropolitik gesunde Prozesse unterminieren, sie infiltrieren, um sie zu zerstören. Aber andererseits kann sie auch auf die Stärkung eines Systems hinarbeiten und wie Fieber die systemeigenen Schutz- und Anpassungsmechanismen aktivieren." (Minzberg 1989, zit. in Neuberger 2002, S. 686).

Wenn wir mikropolitische Taktiken beispielhaft aufzählen, so wird die Ambivalenz von Mikropolitik deutlich. Mikropolitische Taktiken sind unter anderem:

- Dritte für eigene Anliegen gewinnen oder einschalten, (z.B. höhere Vorgesetzte, Experten, Gerichte, Öffentlichkeit, Medien, Presse);

Konsequenzen einer organisationspädagogischen Neuorientierung

- günstige Koalitionen eingehen oder bedrohliche spalten (teilen und herrschen, Zweckbündnisse schließen);
 - Netzwerke knüpfen, Hausmacht aufbauen, Seilschaften begründen und pflegen;
 - Nepotismus praktizieren, Zugang zu Netzwerken erhalten (Clubs, "Goldfischteich");
 - solidarisch handeln, Unterstützung vergelten, Reziprozität zeigen;
 - Beziehungspflege, Freundlichkeit, gewinnender Umgangsstil;
 - einschmeicheln, Komplimente machen, schleimen, radfahren, kriechen;
 - Verbindungen haben und "kurze Wege gehen";
 - Kontakte zu Mentoren und Sponsoren aufbauen und pflegen;
 - Konkurrenten schneiden, isolieren, ignorieren, ausgrenzen, Intrigen spinnen;
 - Mobbing, Belästigung, einschüchtern;
 - Doppelzüngigkeit, es mit niemandem verderben, sich alle Wege offen halten;
 - im Gespräch bleiben, sich ins Gespräch bringen, in aller Munde sein, bekannt sein;
 - vorteilhafte Selbstdarstellung, "Eindruck schinden", eigene Handlungen günstig etikettieren, Erfolge aufs eigene Konto verbuchen;
 - Imponiergehabe, Selbstinszenierung, Fassadentechniken, sich mit Statussymbolen umgeben;
 - Show abziehen, sich attraktiv machen (erotische) Ausstrahlung oder Charme gezielt einsetzen, als Vorbild wirken;
 - die eigene "Sichtbarkeit" erhöhen durch auffällige Aktionen.
- (nach Neuberger 2002, S. 697f)

Deutlich wird, dass bei dieser kleinen Auswahl positive und ungünstige Taktiken versammelt sind. Man muss realistisch davon ausgehen, dass die Akteure meist ihren Eigennutz im Auge haben. Nur eine Ideologie des "loyalen, selbstlosen Dienens" oder der "Unterordnung unters Ganze" kann davon absehen. *"Nicht das Eigeninteresse der Handelnden als solches führt zu negativen Gesamteffekten, sondern die missglückte Steuerung der Eigeninteressen."* (Neuberger 2002) Anstrengung muss sich lohnen. Dabei muss es sich nicht jeweils um materielle Vorteile handeln, die Belohnungen können auch in Anerkennung, Herausforderung, Weiterentwicklung, Reputation bestehen.

Wir sehen, dass Mikropolitik nicht nur im Verhalten Einzelner gegenüber der Führungspersönlichkeit oder den Führungspersönlichkeiten eine Rolle spielt, sondern auch mit der Gruppenbildung innerhalb eines Systems zu tun hat.

Dazu kommt Mikropolitik, die auch von Führungspersönlichkeiten ausgeübt wird. Ein historisches Beispiel war Konrad Adenauer, der einen widerspenstigen Minister zur Raison brachte, indem er ihn fragte, was wohl seine Frau dazu sagen würde, wenn sie wüsste, dass er eine Freundin hätte. Dies ist – fragwürdige – Mikropolitik von oben. Mikropolitik von unten kann bedeuten, dass sich Gruppierungen zusammenschließen, um Vorteile zu erwerben, oder dass sie sich auch zusammenschließen, um gegenüber Führungspersonen eine stärkere Einflussmöglichkeit zu gewinnen oder um deren Vorstellungen zu unterminieren und zu Fall zu bringen.

Im Prinzip ist gegen Mikropolitik nichts einzuwenden, wenn sich die Betroffenen an die Maxime der wechselseitigen Anerkennung halten. Wenn sich eine Gruppe von Lehrkräften zusammenschließt, um gemeinsam die Schulleitung auf bestimmte Missstände und Schwierigkeiten hinzuweisen, so ist dies nach den vorher laufenden Absprachen sicherlich eine positive Form der Mikropolitik. Falls aber sich eine "Seilschaft" bildet, die mit großer Energie Beschlüsse der Lehrerkonferenz oder Verabredungen zu Fall zu bringen versucht, so ist dies problematisch.

Führungspersonen können leicht den Charakter von Gruppierungen, Seilschaften, Arbeitsgemeinschaften kennen lernen, beispielsweise wenn sie im Lehrzimmer auf eine Gruppe stoßen, die sofort verstummt, wenn sie dazutreten oder künstlich ein neues Thema sucht. Dies wäre sicherlich ein Aspekt, der darauf hinweist, dass unter Umständen "hinter dem Rücken" der Führungspersonen der Schulen Absprachen getroffen werden, die nicht unbedingt im Sinne der gemeinsamen Vorstellungen liegen müssen.

Andererseits können auch Führungspersonen mikropolitische Taktiken einsetzen, um für die Schule, das Kollegium und sich selbst Vorteile zu erringen, dadurch, dass man bei Vorgesetzten auf deren Schwerpunkte mit Interesse eingeht, sie ernst nimmt, weiterführende Vorschläge macht etc. Es muss nicht hinzugefügt werden, dass dies nur in einem Rahmen geschehen kann, der fachlich und menschlich vertretbar ist, das heißt auf der einen Seite die Ziele der Schule im Auge hat und auf der anderen das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung nicht verletzt.

Was ergibt sich daraus für ein Führungskonzept von Führungspersonal?

- Einmal die Notwendigkeit großer *Transparenz*, das heißt die rechtzeitige und umfassende Information, um die Mitglieder des Kollegiums sowie relevante Mitglieder der Systemumwelt (wie Vorgesetzte, Schulträger etc.) auf dem Laufenden zu halten. Durch Geheimnistuerei entsteht

leicht Misstrauen. Befürchtungen werden ausgelöst, die zu ungünstigen Formen von Mikropolitik im Kollegium führen können.

- Es ist es notwendig, einen *hohen Informationsstand* zu erwerben über das Geschehen innerhalb des Kollegiums, der Schülerschaft, der Eltern, bei Vorgesetzten und Politikern. Es ist hilfreich, durch einen relativ hohen Kommunikationsaufwand sein Wissen über mikropolitische und andere Geschehnisse in der Schule und in der Systemumwelt der Schule zu vergrößern und stets zu aktualisieren.
- Es ist auch durch *ethisch legitimierte Formen der Mikropolitik* zu versuchen, Bündnispartner, Helfer, Gesinnungsgenossen, Unterstützung zu gewinnen (z.B. bei der Vorbereitung von größeren Veranstaltungen der Schule mit Politikern zum Beispiel, Künstlern, Sponsoren, kirchlichen Gruppen) im Sinne der Erweiterung des sozialen Kapitals.
- Es ist der Versuch, sich durch *Offenheit und Aufgeschlossenheit*, das Aufgreifen von gehaltvollen Ideen und Initiativen – allerdings auch ohne nachtragend zu sein, wenn es nicht in die eigene Linie passt – sich vor den Mitgliedern zu präsentieren, so dass Gruppenbildungen oder Seilschaften nicht erforderlich sind, um bestimmte Vorschläge, seien sie kritisch oder weiterführend, zu berücksichtigen.

Nur so ist es möglich, sinnvolle Initiativen und Anregungen vorzubringen oder aufzugreifen und Irritationen, Blamagen, Ablehnung zu vermeiden. Nur bei einem hohen Informationsstand des Führungspersonals über Entwicklungen und Geschehnisse, seien sie fachlicher oder privater Art, ist es vor Überraschungen sicher und kann sinnvolle und produktive Initiativen aufnehmen und weiterverfolgen. "Management by wandering around" ist eben auch durch diese Maxime mikropolitischer Aktivitäten und Kenntnisse neu legitimiert.

Unter der Beachtung dieser Aspekte dürfte es möglich sein, Entwicklungen zu verhindern, die schädlich für die Schule sind. Dass dies nicht immer gelingt, zeigte der Leserbrief eines unabhängigen Redakteurs, der darauf eingeht, dass anlässlich einer landesweiten Protestversammlung von Gymnasien sich offensichtlich niemand aus der Schule traute, Kritik am Verhalten der Schulleitung zu üben. "Weil wir sonst mit Nachteilen für unsere Kinder rechnen müssen" (*Eltern*). "Ich möchte in meinem Abiturzeugnis nicht Sätze stehen haben wie sie bei anderen stehen, die sich nicht an entsprechende Vorgaben oder Empfehlungen der Schulleitung gehalten haben." (*Schüler*) "Wir brauchen unsere Kraft für die Schüler im Unterricht und wollen sie nicht woanders vergeuden, außerdem möchte niemand mit einem entsprechenden Stundenplan abgestraft werden." (*Lehrkräfte*) Der Leserbrief, der in einer überregionalen Zeitung veröffentlicht wurde, zeigt, dass das Vertrauensverhältnis innerhalb dieser Schule wohl massiv gestört ist, indem offensichtlich keine offene Diskussion zwischen den Beteiligten geführt werden kann.

Das ist ein Beispiel für Mikropolitik über Dritte außerhalb der Schule. Durch Kreise innerhalb der Schule werden Außenstehende in die Probleme der Schule involviert, wodurch diese öffentlich – zum Nachteil der Schule – diskutiert werden.

8.12 Der Welleneffekt

Ein amerikanischer Pädagoge entdeckte ein interessantes Phänomen: Er sah während einer Vorlesung einen Studenten Zeitung lesen und rügte dessen Verhalten. Er war sehr erstaunt, als er feststellte, dass nicht nur dieser Student sein Nebenengagement eingestellt hatte, sondern auch die übrigen – nicht angesprochenen – Studenten ihr Verhalten geändert hatten und aufmerksamer geworden waren, mindestens so wirkten (vgl. Kounin 1976).

Diesen Effekt, der sich vor seinen Augen abgespielt hatte, nannte er "*Welleneffekt*". Das bedeutet, dass soziale Interventionen gegenüber Einzelnen sich auf eine ganze soziale Gruppe auswirken können, deren Mitglieder ursprünglich mit dieser Intervention nichts zu tun hatten.

Auch in der Schule können wir Welleneffekte beobachten, nicht nur in der Klasse, sondern auch im Kollegium. Dies kann positiv und negativ gesehen werden. Es könnte im Positiven dazu führen – zumindest bei neuen Schulleitern – wenn sie freundlichen und teilnehmenden Umgang mit einer einzelnen Lehrkraft praktizieren, dass weitere Lehrkräfte ebenfalls mit Freundlichkeit und Offenheit auf die Person des Schulleiters zugehen.

Schwieriger sind negative oder als negativ empfundene Interventionen. So verbreitet sich z.B. eine beleidigende antifeministische Bemerkung gegenüber einer Lehrerin in Windeseile innerhalb einer Schule, die dann besonders im Kreis der Kolleginnen Verstörung und Ablehnung auslöst, da diese sich, obwohl nicht angesprochen, doch als Frauen mitbetroffen fühlen. Es gäbe noch viele andere Beispiele, wo dieser Effekt eine Rolle spielt. Er kann bewirken, dass ein einmaliger Fehler dazu führt, dass schließlich im Extremfall die Schulleitung einsam einem empörten Kollegium gegenübersteht. Sie sollte diesen Effekt vielmehr im positiven Sinne nützen und negative "Wellen" vermeiden.

Einen "Welleneffekt" der harmlosen Art erlebte ich als junger Schulleiter. Als der neuernannte Schulrat die Schule besuchte, monierte er – humorvoll gemeint – meine etwas farbenfrohe Krawatte. Dies wurde im Kollegium registriert und weitverbreitet unter dem Motto "Wenn Schulrat W. kommt, gedeckte Krawatte!". Dies breitete sich im gesamten Landkreis aus.

8.13 "Wir sind immer freundlich" – eine scheinbar gute Regel?

Ist die informelle Regel innerhalb eines Kollegiums "Wir sind immer freundlich" eine gute Regel? Sicherlich führt gegenseitige Freundlichkeit zu größerem Wohlbefinden, einem angenehmen Betriebsklima, zu reibungslosem und friedlichem Miteinander. Was sollte man sich Besseres wünschen! Dieser Eindruck kann aber auch eine problematische Seite haben, wie König/Volmer (1996) berichten. Die Regel "immer freundlich sein" kann nämlich dazu führen, dass Probleme nicht angesprochen werden. Um nicht gegen die informelle Regel zu verstoßen, werden Probleme verdrängt, aufgeschoben oder bleiben liegen, bis sich die Lage so zugespitzt hat, dass alle Freundlichkeit nur noch maskiert ist und unter der Oberfläche Konflikte und Spannungen kumulieren, die sich dann unberechenbar entladen können.

Freundlichkeit und Höflichkeit sind Mittel, um den täglichen Umgang reibungslos und angenehm zu gestalten. Ebenso wichtig ist es jedoch, Probleme offen anzusprechen, zu diskutieren, nach Lösungen zu suchen. Erst dann machen Freundlichkeit und Höflichkeit einen Sinn, weil sie auf einer authentischen Basis beruhen. Dieses offene Ansprechen von Problemen sollte eine Grundregel in der Schule sein, sowohl von Seiten der Lehrkräfte und der Schulleitung wie auch der Schülerinnen und Schüler. Viele Schulleiterinnen und Schulleiter sind konfliktscheu und fürchten personale Konfrontationen. Deshalb wird vieles "unter den Teppich gekehrt". Dies ist allerdings ein schwerer Führungsfehler, weil das Problem nicht gelöst wird, sondern weiter das System belastet. Durch "Kritikgespräche" (die erlebbar sind) sollte versucht werden, die Betroffenen durch ein offenes Gespräch zu motivieren, ohne sie bloßzustellen, so dass sie ihre Arbeiten mit Erfolg weiterführen. Kritik "durch die Blume" hat erfahrungsgemäß eher negative Folgen.

Maßgeblich sollte die bekannte Formel von Michael Fullan sein: "*Problems are our friends*". Das heißt nun nicht, dass man krampfhaft nach Problemen sucht (je mehr Probleme, umso besser), sondern die Diskussion über Probleme dazu nützt, neue produktive Strategien zu entwickeln, den Status quo zu überprüfen und so zu neuen Lösungen zu kommen, mit anderen Worten, flexibel und erneuerungsfähig zu sein. Außerdem ist eine faire Diskussion nach klaren Regeln auch ein befruchtendes Element innerhalb einer Schule, das zu tieferem gegenseitigem Verständnis führen kann. Wichtig ist, Probleme zu versachlichen und nicht Personen damit zu identifizieren. Es wirkt verletzend, wenn z.B. einem Kollegen an den Kopf geworfen wird: "Sie schaffen es offensichtlich nicht, Ihren Schülern die Ordnungsregeln zu vermitteln!" Anders klingt es, wenn festgestellt wird, dass die Schüler X, Y, Z Regelübertretungen begangen haben. Vielleicht kann dann der Klassenlehrer dieser Schüler über die Probleme, die er mit ihnen hat, offen sprechen und um Mithilfe des Kollegiums oder der Schul-

leitung bitten. Die informelle – falsche – Regel "Ein guter Lehrer hat keine Probleme" wird durch gegenseitige Offenheit konterkariert. Das Bewusstsein, dass Erziehung nur in einem kooperativen Klima gut gelingen kann, sollte Allgemeingut werden, empirische Belege dafür gibt es genug (vgl. OECD 2001a; Steffens 1991).

8.14 Elternarbeit als Faktor für Schulqualität

8.14.1 Notwendigkeit der Kooperation mit Eltern

Eine wichtige Rolle für den Erfolg der Schule spielt das Verhältnis zu den Eltern. In der deutschen Staatsschule ist es nicht selbstverständlich, dass Schule und Elternschaft eng und vertrauensvoll kooperieren. Häufig werden Eltern als ein notwendiges, oft lästiges Übel angesehen, das von Unterricht keine Ahnung hat und sich lieber aus der Schule heraushalten sollte.

Eltern werden allerdings häufig für das Verhalten ihrer Kinder im Unterricht verantwortlich gemacht. Relativ selten werden die Chancen genutzt, Eltern in die Arbeit der Schule mit einzubeziehen. Nicht nur wie so oft durch Unterstützung bei Festen, beim Losverkauf oder Basar, sondern auch als Fachleute für ihre eigenen Kinder, als Mitbeteiligte bei Entscheidungen in der Schule, als Unterstützung bei der Gewinnung von Ressourcen, als Helfer bei Forderungen an den Schulträger etc.

Normalerweise kommen Schülerinnen und Schüler, insbesondere in der Grundschule, aus einem Querschnitt der Bevölkerung. Bei Eltern von Schülern aus dem Gymnasium ist meist die intellektuelle Elite vertreten. Auch in anderen Schularten finden sich Eltern, die für die Arbeit in der Schule wichtig sind. Das bedeutet, dass diese Eltern in fast allen Verbänden, Gremien, Ausschüssen, Wirtschaftsunternehmen, Parteien, Kirchen etc. mehr oder weniger prominent vertreten sind, ein Umstand, um den jeder Marketing-Fachmann einen Schulleiter nur beneiden kann. Wenn man voraussetzt, dass Eltern Interesse am Schicksal ihrer Kinder haben – das wird mit wenigen Ausnahmen zutreffen – werden sie auch Interesse an der Schule ihrer Kinder haben, zumal wenn die Schule auf die Eltern zugeht. Es ist nur aus den hoheitlichen Traditionen der Staatsschule und dem engen klassen- und kindbezogenen Berufsverständnis deutscher Lehrkräfte und Schulen zu erklären, dass die Möglichkeiten einer fruchtbaren Elternarbeit zu wenig genutzt werden.

Es geht dabei nicht nur um materielle, politische, persönliche Unterstützungsleistungen. Der zentrale Gedanke ist, für die heute oft schwierige Arbeit in der Schule Bündnispartner zu finden, die durch die Schule Informationen erhalten und mit denen Erziehungsbemühungen abgestimmt werden, um deren Wirkung zu erhöhen.

Schulleiter, die mit Eltern ihrer Schüler *Erziehungsverträge* vereinbaren, die nicht nur die Unterrichtszeit, sondern auch den Schulweg, die Hausaufgaben, die Lernzielkontrollen, die Ordnungsregeln und Sanktionen bei Fehlverhalten beinhalten, ersparen sich viel Ärger, wenn es zu Problemen in diesen Bereichen kommt. Es entsteht so die Gewissheit, dass Schule und Eltern an einem Strang ziehen, dass für beide Seiten Berechenbarkeit entsteht und dass auch die Schüler wissen, sie können Schule und Eltern nicht gegeneinander ausspielen. Vorfälle, wie in einer deutschen Mittelstadt, wo Eltern wie Lehrkräfte monatelang keine Ahnung hatten, dass sich ein schwieriger Schüler – trotz gegenteiliger Beteuerungen zu Hause – nicht in der Schule hatte sehen lassen, sondern mit Schusswaffen experimentierte, was 16 Personen, darunter 12 Lehrkräfte, das Leben kostete, dürften nicht passieren.

Auch für volljährige Schüler sind Eltern und Lehrkräfte weiter verantwortlich. Dies wird durch die neueste Rechtsprechung bestätigt. Deshalb sind gemeinsame Gespräche mit allen Beteiligten hilfreich und verhindern, dass problematische Entwicklungen unerkannt bleiben oder positive übersehen werden. Dies zeigt, dass die sorgfältige Pflege der Elternarbeit nicht nur eine zusätzliche Belastung für Schulleitungen und Lehrkräfte darstellt, sondern durchaus im eigenen Interesse, aber vor allem für die Schülerinnen und Schüler geschieht.

Eltemarbeit hatte in der ehemaligen DDR einen wesentlich höheren Stellenwert als im bundesdeutschen Schulwesen, ein Pfund, mit dem man nach der Wiedervereinigung nicht wucherte, sondern das man der westdeutschen Enthaltsamkeit anpasste.

Manchmal entsteht der Eindruck, manchen Eltern sei das Schicksal ihrer Kinder nicht so wichtig, wie es sein sollte, so dass sie es vermieden, mit der Schule in Kontakt zu treten. Gründe dafür können eigene traumatische Erfahrungen mit der Schule sein; manche haben auch bereits resigniert, weil sie sich bei Begegnungen mit Lehrkräften oder der Schulleitung nicht ernst genommen, sich in den Schülerstatus zurückversetzt fühlten und deshalb keinen Sinn in der Zusammenarbeit mit der Schule sehen. Kritische Nachfragen und eigene Vorschläge der Eltern werden von vielen Lehrkräften abgewehrt und als Angriffe interpretiert, die nicht zu einem fruchtbaren Gespräch führen, sondern zu Belastungen im Lehrer-Eltern-Verhältnis und von den Schülern als Benachteiligung im Unterricht erlebt werden können.

Doch gibt es genügend Möglichkeiten, die zurückhaltenden Eltern zu gewinnen. Gute Einstiege sind Schul- und Klassenveranstaltungen, an denen das eigene Kind beteiligt ist und seine Eltern mitbringt. Freundliche persönliche Einladungen nehmen Ängste weg, Gesprächsangebote, die sich nicht nur auf problematische Situationen beziehen, schaffen eine Vertrauensbasis, die dann auch bei schwierigeren Vorkommnissen hilfreich ist. Elternsprechzeiten, die es auch berufstätigen Eltern ermöglichen, ein ausführliches Gespräch zu führen, *Telefonbereitschaften* an einem Nachmittag oder Abend pro Woche – auch wenn es nur eine Stunde ist – können schon viel bewirken. Empörte Eltern, die sich bei der Schulleitung über nicht sachgerecht handelnde Lehrkräfte beschwerten, zum Teil ihre Beschwerden bis in die Schulaufsicht oder das zuständige Ministerium lancieren, dürften bei einem Erziehungskonsens Eltern – Schule kaum mehr vorkommen.

Eltern haben ihre Kinder auf Grund der Schulpflicht der Obhut der Schule überlassen und besitzen deshalb ein Anrecht darauf, ernst genommen zu werden und ihre Vorstellungen artikulieren zu können. Auch hier spielt das organisationspädagogische Fundament der gegenseitigen Anerkennung eine entscheidende Rolle. Die Schule ist eine Institution mit professionalisiertem (manche Wissenschaftler meinen semiprofessionalisiertem) Personal, das eine etwa fünfjährige Studienzeit an der Universität, dazu eine Vorbereitungszeit absolviert hat, mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche zu unterrichten und zu erziehen. Dieser Status als akademisch gebildeter Professional führt dazu, dass Lehrkräfte Eltern normalerweise fachlich weit überlegen sind. Dieses Professionswissen sollte jedoch auch bei der Elternarbeit wirksam werden und vor allem dazu führen, die eindeutigen Ergebnisse der internationalen Schulforschung über den eminenten Wert der Kooperation mit den Eltern zu realisieren und in die praktische Arbeit umzusetzen (vgl. OECD 2001a).

8.14.2 Praxis der Kooperation mit Eltern

Welche konkreten Beispiele für produktive Elternarbeit gibt es? Am bekanntesten sind "*Klassen-Elternabende*", zu denen die Eltern einer Klasse durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer eingeladen werden. Sie finden meist in der Schule im Klassenraum statt (Eltern sitzen auf den Schülerstühlen, evtl. am Platz ihres Kindes). Die Eltern werden meist über unterrichtsspezifische Vorhaben und Erfahrungen informiert und können im Anschluss an den Lehrervortrag Fragen stellen – also eine typische Lehrer-Schüler-Situation. Wen wundert es, wenn es dabei nicht zu einem offenen Gespräch zwischen Lehrkraft und Eltern kommt!

Es wäre sinnvoll, diese so wichtigen Begegnungen zu echten Gesprächssituationen umzugestalten. Das müsste sich bereits in der Einladung ausdrücken, die persönlich ansprechend einen Gedankenaustausch ankündigen und die Eltern (auch die Väter) ermutigen sollte, eigene Ideen und Vorschläge mitzubringen oder Meinungen zu besonders genannten Themen zu äußern, z.B. über den Wert von Erziehungsverträgen, Hausaufgabenbelastung, bevorstehende Abschlussprüfungen. Des Weiteren sollte der Klassenraum so umorganisiert sein, dass Kommunikation zwischen allen Beteiligten möglich sein kann: Stuhlkreis, alle auf gleicher Höhe, freundlich gestalteter Kreismittelpunkt. Der Einstieg sollte freundlich und ermunternd sein, eine Begebenheit aus der gemeinsamen Arbeit mit den Schülern, ein in der Klasse entstandenes Kunstwerk o.ä. helfen, das Eis zu brechen.

Eltern sollen nicht belehrt werden, sondern als Fachleute für ihre Kinder mit-helfen, die Unterrichtsarbeit zu optimieren und natürlich auch ihre Fragen und ihre Meinungen zur Diskussion stellen. Bei schwierigen Situationen kann es sich bewähren, eine unparteiische Person um die Gesprächsmoderation zu bitten. Da sich häufig die Eltern untereinander nicht kennen, kann es auch günstig sein, eine Kennenlernrunde einzufügen, sog. "Murmelphasen" oder Kleingrup-pengespräche einzuplanen. Die in der Arbeit der Erwachsenenbildung bewähr-ten Methoden sollten in der Elternarbeit berücksichtigt werden. Der bei allen Beteiligten nicht sehr beliebte "Klassen-Elternabend" könnte ein völlig neues Gesicht erhalten und zu einem interessanten Gesprächs- und Begegnungsabend werden.

Innerhalb dieses Rahmens ist kein Platz für Einzelgespräche über das eigene Kind, daher sollten zusätzlich Elternsprechabende angeboten werden, die über-wiegend so organisiert sind, dass die Lehrkraft pro Kind 5 – 10 Minuten ein-plant und evtl. die Gesprächszeiten an die Eltern verteilt. Es geht dann meist auch nur um Routine-Fragen: die Leistungen, das Unterrichtsverhalten, doch bleibt keine Zeit für gegenseitiges Kennenlernen, Hinterfragen von Schwierig-keiten, Ausarbeiten von gemeinsamen Problemlösungsstrategien, Überprüfen von Handlungsweisen usw. Es wäre daher sinnvoll, zusätzlich zu diesen Routi-nesprechabenden, Gesprächstermine anzubieten und zu vereinbaren, die dem intensiveren Kontakt dienen können. Dem gegenseitigen Kennenlernen könnte z.B. auch ein gemeinsamer Grillabend oder Ausflug mit Klasse und El-tern dienen. Sicher muss sich auch erst bei allen Beteiligten das Bewusstsein durchsetzen, dass solche Gespräche wichtig sind und nicht erst dann stattfinden sollten, wenn es um Problembewältigung geht.

Neben den genannten Angeboten für Eltern ist es sinnvoll, für die Erzie-hungsarbeit inhaltlich wichtige Informationsveranstaltungen zu organisieren, an denen entweder im Rahmen der Klassenarbeit oder schulintern durch Experten

oder Lehrkräfte der Schule über wichtige Themen berichtet wird, z.B. "Macht Fernsehen mein Kind krank?", "Wie kann ich die Lesefreude meines Kindes wecken?", "Was können wir tun, um unsere Kinder vor Drogen zu schützen?", "Erziehungsprobleme in der Pubertät". Die Reihe ließe sich beliebig fortsetzen.

Aktuelle Ereignisse, wie Teilnahme an einem Wettbewerb, Austausch mit ausländischen Schulen können ebenfalls Themen sein. Wichtig und hilfreich ist es immer, über den Unterricht zu informieren, über methodische Neuerungen, neue Schulbücher, Zielvorstellungen in einer Form, der die Eltern entnehmen können, dass sie es mit einer planvollen, umsichtigen und professionellen schulpädagogischen Arbeit zu tun haben. Eltern wollen sich allerdings auch nicht als "Hilfslehrer" missbrauchen lassen, die laufend im Unterricht nicht erreichte Lernziele in häuslicher Zusatzarbeit nacharbeiten. Es ist oft manchen Lehrkräften nicht klar, dass viele Eltern (vor allem Mütter) so eingespannt sind, dass sie es nicht schaffen, jeden Nachmittag viele Stunden für die Schule zu reservieren. Auch dieses Thema sollte in der Elternarbeit nicht tabu sein.

Freilich werden verschiedene Lehrkräfte oder auch Schulleiter und Schulleiterinnen einwenden, dass dies alles ja einen erhöhten Zeitaufwand und zusätzliche Belastungen mit sich bringt. Doch ist dies eine Investition, die durch Problemvermeidung oder -reduzierung im Unterricht, durch angenehmeren und erfolgreicherem Unterricht wie auch durch Gewinn an Erfahrungen und die bessere Einschätzung der eigenen Arbeit Früchte trägt.

Um es kurz zusammenzufassen: *Professionelles Schulleitungshandeln kann auf die Zusammenarbeit mit Eltern nicht verzichten.* Unprofessionell ist es, wenn Schulleitungs- wie Lehrerhandeln ohne oder gar gegen Eltern stattfindet.

Außerdem ist es für das Ansehen von Schule und Lehrerschaft von Bedeutung, wenn Eltern die anspruchsvolle und interessante Berufsarbeit von Lehrern genauer kennen lernen und sich damit auseinandersetzen, um überhaupt eine Ahnung von den Standards und Beanspruchungen der Lehrertätigkeit zu gewinnen. Dadurch könnte auch die oft naive Einschätzung "jeden Nachmittag frei und lange Ferien bei guter Bezahlung" erschüttert werden.

Im PISA-Spitzenreiter Finnland genießen Lehrkräfte im Vergleich zu deutschen Kollegen hohes gesellschaftliches Ansehen. Sie können deshalb auch erfolgreicher und selbstbewusster arbeiten. Das Prinzip der Anerkennung wird realisiert, wenn Lehrerschaft und Eltern sich gegenseitig als Partner und Beteiligte bei der Erziehung ihrer Kinder und Jugendlichen anerkennen, über ihre jeweiligen Aufgaben, Probleme, Erfolge und Interessen Bescheid wissen – evtl.

auch über private und wirtschaftliche Verhältnisse – und deshalb möglichst abgestimmt und zielgerichtet an der gemeinsamen Zielsetzung arbeiten können.

Wir sehen rückblickend, dass Schulleitungspersonal Aufgaben zu bewältigen hat, die ungewöhnlich komplex, vielseitig und umfangreich sind. Da mag es sinnvoll sein, darauf hinzuweisen, dass es auf mehrere Unterstützungssysteme zurückgreifen kann, die in der Regel eine entlastende und unterstützende Hilfe bieten können. Hier sollen die wichtigsten Möglichkeiten vorgestellt werden.

9. Unterstützungssysteme für Schulleitungen

9.1 Schulpsychologische Beratung

9.1.1 Aufgaben der schulpsychologischen Beratung

Durch die Erweiterung der Aufgabengebiete von Schulleitern und die gesellschaftlichen Veränderungen, die sich auf die Schülerpopulation auswirken, entstehen in vielen Schulen immer wieder Problemsituationen, die schulintern schwer zu verändern sind: entweder weil sie zu viel Arbeitszeit binden oder weil konflikthafte Situationen entstanden sind. Einige Beispiele: Auffällige Schüler belasten durch ständige Störmanöver die Unterrichtsarbeit, einzelne Schüler erleiden einen unerwarteten Leistungseinbruch oder erleben eine Persönlichkeitsveränderung, aggressive Schülergruppen terrorisieren ihre Mitschüler, Lehrerinnen oder Lehrer kommen mit ihren Klassen nicht mehr zurecht, verärgerte Eltern proben den Aufstand usw. Es bleibt der Schulleitung überlassen, wie sie in den einzelnen Situationen vorgehen will, doch ist es hilfreich, über vorhandene Entlastungsmöglichkeiten informiert zu sein.

Bereits 1973 beschloss die Kultusministerkonferenz (14.9.1973 KMK-Beschluss "Beratung von Schule und Hochschule") die Einrichtung von Beratungsdiensten an und für Schulen. Sie wurden in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich organisiert und ausgestattet. Meist gibt es an den Schulen mehr oder weniger gut ausgebildete Beratungslehrer, darüber hinaus übernehmen Schulpsychologen (das sind überwiegend Diplompsychologen mit und ohne eigene Erfahrungen als Lehrer) diese Aufgabe. In Bayern wurde dafür im Rahmen der Lehrerbildung ein eigener Studiengang "Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt" eingerichtet, der als Grund- oder als Erweiterungsstudium absolviert werden kann. Dort sind die Schulpsychologen mit eigener Unterrichtstätigkeit noch in die Schulen integriert. In vielen Bundesländern gibt es jedoch eigenständige schulpsychologische Beratungsstellen. Die Akzeptanz der Schulpsychologen ist unterschiedlich. Dies ist sowohl persönlichkeits- als auch strukturbedingt. So gibt es häufig unterschiedliche Auffassungen über die Ar-

beitsweise und auch -ergebnisse der schulpsychologischen Arbeit, und deshalb lehnen manche Schulleitungen die Zusammenarbeit mit Schulpsychologen ab. Probleme entstehen durch deren Schweigepflicht (sie dürfen nur im Einverständnis mit den Ratsuchenden Auskunft geben), die im Schulbereich nicht immer verstanden wird, auch durch ihre eigenständige Vorgehensweise, die sich häufig am Wohl des Einzelnen orientiert und zu wenig die Schule als Ganzes im Blick hat. So entstehen leicht Missverständnisse, die vermieden werden könnten, wenn die Kenntnis der gegenseitigen Arbeitsbedingungen genauer wäre.

Was versteht man unter Beratung von Schule und Lehrern? Dieser Bereich ist nicht leicht zu beschreiben, denn er ist kaum definiert und wird sehr unterschiedlich ausgefüllt. Die Schwierigkeiten beginnen bereits beim Beratungsbegriff. Beratung wird in sehr unterschiedlichen Berufsfeldern angeboten und meist versteht man darunter, dass ein Experte Ratsuchende über die bestehenden Angebote und Möglichkeiten informiert. Der Ratsuchende fühlt sich zwar informiert aber auch bedrängt. Sein Handlungsspielraum wird eingeschränkt, er hat meist wenig Zeit, die Ratschläge, die er bekommt, zu prüfen. Entscheidend bei jeder Form von Beratung ist, dass Beratungsbedarf vorhanden ist und dass diese eingefordert wird. In Wirklichkeit kann Beratung nur Hilfe zur Selbsthilfe sein.

Welche "Dienste" können Schulleiter, Lehrer, Schüler und Eltern von Schulpsychologen erwarten? Die Dienstordnung der Schulpsychologen umfasst folgende Aufgabenbereiche:

Einzelfallberatung

- als individualpsychologische Beratung und Betreuung lern- und verhaltensgestörter Schüler auf der Grundlage psychologischer Diagnoseverfahren, sofern die Probleme nicht außerhalb der Schule liegen.
- als Schullaufbahnberatung (z.B. Feststellung der Eignung für bestimmte Bildungsgänge auf der Grundlage psychologischer Diagnostik).

Beratung von Schule und Lehrern

- bei der Objektivierung der Beurteilungsverfahren,
- durch Weitergabe gewonnener Erfahrungen aus der Beratungstätigkeit an Schule und Lehrer,
- bei pädagogischen Konfliktfällen.

Kooperation mit außerschulischen Beratungsdiensten

(z.B. Erziehungsberatungsstellen, Jugendämtern, Jugendhilfeeinrichtungen; Koordinierungstätigkeit zwischen einzelnen Schulen durch Austausch von Informationen, Erfahrungen, Strategien; Vernetzung der Beratungsressourcen).

Die Einzelfallberatung beansprucht bei den meisten Schulpsychologen den größten Zeitanteil, ja sie werden häufig mit diesem Bereich geradezu identifiziert. Die Erwartungen sind sehr hoch: Die schulischen Probleme sollen gelöst werden, ohne dass sich an den schulischen oder familiären Bedingungen etwas ändert. Schulpsychologen, wie auch die Beratungslehrer, werden sozusagen als Öl im Getriebe des Schulsystems verstanden, sie sollen vor allem Störungen beseitigen. Der fingierte Brief einer Lehrerin soll das deutlich machen:

"Sehr geehrte Frau...!

Ich habe einen Schüler, der meine Unterrichtsarbeit laufend stört. Nachts wache ich auf und kann nicht mehr einschlafen, weil ich mir dauernd überlege, was ich unternehmen könnte, damit er mir nicht dauernd meinen ganzen Unterricht kaputt macht. Eigentlich habe ich schon gar keine Lust mehr mich vorzubereiten, denn er stört jede Stunde. Kaum habe ich mit dem Unterricht begonnen, redet er schon dazwischen und sagt, dass er seine Hausaufgabe vergessen hat und außerdem sowieso "Null-Bock" habe. Bei jeder Gelegenheit muss er seinen Senf dazu geben – er ist ja ein intelligenter Junge – und wenn er mal nichts zu sagen hat, schwätzt er mit seinem Banknachbarn und stört alle, die in seiner Nähe sitzen, damit, dass er sich pausenlos etwas "ausleiht", ohne zu fragen. Wenn ich ihn ermahne, wird er patzig und macht überhaupt nichts mehr. Er steckt die anderen Schüler mit seiner Unruhe an. Gestern sprach ich mit meinem Rektor über ihn. Er empfahl mir ein Gespräch mit unserem Beratungslehrer. Doch wenn ich mir den vorstelle, brauche ich ihn gar nicht erst anzusprechen, der kann auch nicht mehr als ich. Wir haben an unserer Schule auch noch einen Beratungslehrer mit Ausbildung, der von der Nachbarschule kommt und die Kinder testet, wenn man das will. Das bringt auch nichts, denn ich muss den Störer dann doch in der Klasse behalten. Mir kann bloß jemand helfen, der den Schüler aus der Klasse entfernt und anderswo unterbringt. Das sollten Sie veranlassen. Einen anderen Weg sehe ich nicht. Ich möchte aber auf keinen Fall, dass ich da was damit zu tun habe. Sie als Psychologin wissen sicher, wie man ihn therapieren kann, ohne dass meine Arbeit weiter damit belastet wird. Mit freundlichen Grüßen."

Gemessen an diesen Erwartungen Erfolge zu erzielen ist sehr schwierig, denn die Handlungsmöglichkeiten sind institutionell begrenzt. Doch macht es trotzdem Sinn, schulpsychologische Beratung anzufordern. Es bringt zunächst eine spürbare Entlastung für die Schule, wenn die Verantwortung für ein schulisches Problem auf mehrere Schultern verteilt wird und die Problembewältigung gemeinsam versucht werden kann.

In dem geschilderten Fall wären ausführliche Gespräche mit den Eltern, der Klassenlehrerin, dem Jungen selbst nötig, außerdem würde eine längere Unterrichtsbeobachtung genauere Einblicke in das Sozialsystem der Klasse und die

dort feststellbaren Interaktionsstrukturen ermöglichen. Um das schulische Leistungsvermögen des Jungen kennen zu lernen, sollten Schulleistungs- und Begabungsuntersuchungen durchgeführt werden. Das alles ist zeitaufwändig und erfordert schulpsychologisches Knowhow. Die Erstellung eines Hilfeplans wäre auf der Basis der gewonnenen Informationen zusammen mit den Eltern, der Lehrerin, evtl. der Beratungslehrerin durch die Schulleitung möglich, könnte aber auch an den Schulpsychologen delegiert werden.

9.1.2 Der Beratungsprozess

Die Initiative zu einer schulpsychologischen Intervention kann entweder von der Schulleitung, von Lehrern oder den Eltern ausgehen. Im ersten Fall sollten die Eltern durch die Schule in einem Gespräch zwischen Klassenlehrkraft und Eltern über das Beratungsangebot informiert werden. Dabei muss versucht werden, Ängste abzubauen und die Chancen von Hilfsmöglichkeiten deutlich zu machen. Beratung ist zunächst Aufgabe jedes Lehrers. Eltern, die durch die Schule ohne diese Vorbereitung zur schulpsychologischen Beratung geschickt werden, versuchen häufig durch Bagatellisierung oder einseitige Schuldzuweisungen an die Schule, der Beratung möglichst schnell wieder zu entkommen. Das Ergebnis einer solchen Situation ist für alle Beteiligten unbefriedigend und führt zu dem Eindruck: "Beratung bringt nichts!" Wenn sich Eltern ohne Absprache mit der Schule an Schulpsychologen wenden, entsteht häufig ein Problem mit den Klassenlehrern, die sich übergangen und kritisiert fühlen.

Die "einseitige" Beratung ist für den Ratsuchenden eine Unterstützung ohne die Möglichkeit, zu einer gemeinsamen Handlungsstrategie mit der Schule zu kommen. Zwar führt diese Beratungsform zur Entlastung und Stärkung der Ratsuchenden – seien es Lehrer, Eltern oder ältere Schüler – doch häufig nicht zu einer langfristig befriedigenden Lösung.

Beratungsziel der schulpsychologischen Beratung ist die optimale Förderung des einzelnen Kindes, um ihm in den vorhandenen Schulstrukturen die geeignete Beschulung zu ermöglichen. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen klare Vorstellungen über die Wirkungszusammenhänge der die Lerngeschichte eines Kindes beeinflussenden Faktoren vorhanden sein. Es geht um die theoretische Begründung des erforderlichen Vorgehens, denn um einen Handlungsplan zu entwerfen, müssen die dafür wichtigen Informationen eingeholt werden. Früher orientierte man sich dabei am *medizinischen Modell*: Es wurde angenommen, dass die Ursachen für die Schwierigkeiten in der Person des Kindes liegen, also individuell begründet sind. Es genügte, über eine saubere differenzierte Diagnostik die Ursachen herauszufinden, um klar definierte Handlungsmöglichkeiten vorschlagen zu können. Den Betroffenen wurden diese Erkenntnisse in ei-

nem Beratungsgespräch mitgeteilt und es wurde erwartet, dass die erforderlichen Konsequenzen gezogen werden. Das medizinische Modell, das nur die relativ stabilen Eigenschaften einer Person im Blick hat, passt jedoch für die Schulberatung nicht. Es greift zu kurz, da es nur monokausal ausgerichtet ist.

9.1.3 Das systemische Beratungsmodell

Was ist die Alternative zum medizinischen Modell? Seit Beginn der achtziger Jahre wurde erkannt, dass Umweltfaktoren die Entwicklung der Menschen weitgehend mit beeinflussen. Dargestellt wird diese Entwicklung in dem 1993 erschienenen Buch von Roland Käser "Neue Perspektiven in der Schulpsychologie". Dort heißt es: "Verhaltensweisen eines Individuums oder einer Gruppe von Individuen (Familie, Schulklasse) können nur dann angemessen beschrieben und verstanden werden, wenn wir sie als Bestandteil eines umfassenden Netzwerkes betrachten. Man spricht dabei von einer *systemischen Sichtweise*." Wenn davon ausgegangen wird, dass das Umfeld eines Kindes seine Probleme mit bedingt, muss auch seine Umgebung in die Problemlösung mit einbezogen werden. Käser entwickelte nach diesen Erkenntnissen das Modell der dynamischen Wechselwirkung zwischen kindbezogenen und umweltbezogenen Faktoren. Prozesse werden nach dieser Sichtweise nicht linear nach dem Ursache-Wirkungs-Modell verstanden sondern durch das Denkschema der Zirkularität ersetzt. Die Konsequenzen für die Schulberatung betreffen drei Bereiche: Diagnostik, Intervention und Beratung.

Wie sieht das in der Praxis aus? Um die verschiedenen Einflussfaktoren bei schulischen Problemen kennen zu lernen, ist eine umfassende Diagnostik erforderlich, die sich nicht nur auf äußerst differenzierte Testverfahren stützen kann, sondern durch Gespräche mit allen Beteiligten und durch Beobachtungsverfahren ergänzt werden muss. Die über das Kind/den Jugendlichen, über seine Familie und sein Umfeld sowie über die Schule gewonnenen Informationen werden in einer *Systemkarte* als Netzwerk dargestellt. Dabei werden alle möglichen Einflussfaktoren wie Elternhaus, Freunde, Schulleistung, soziokulturelles Umfeld etc. in einer vernetzten Übersicht dargestellt. Man erkennt daran die Schwachpunkte und Problembereiche und kann versuchen, an einer Stelle etwas zu verändern, z.B. den Sitzplatz in der Klasse.

Das Erstaunliche ist, dass die Veränderung einer Komponente in diesem Netz zu größeren Veränderungen führen kann. An unserem Beispiel: Der unruhige Schüler Klaus, der einen Platz mit sehr schlechter Sicht hatte (er ist leicht kurz-sichtig), wird nach vorne gesetzt neben einen Schüler, der ruhig und hilfsbereit ist, aber selbst nicht gestört werden möchte. Er lernt, dass er nur Hilfe bekommt, wenn er sich selbst ruhig verhält, dann allerdings auch öfter positiv ver-

stärkt wird und dadurch mehr Erfolg in der Schule erlebt. Gleichzeitig wird mit seinen Eltern ein Verhaltensprogramm verabredet, das ihnen die Möglichkeit gibt, ihren Sohn zu Hause positiv zu verstärken, wenn er sich bemüht hat, nicht im Unterricht zu stören. In einem Gespräch über Erziehungsfragen bekommen die Eltern neue Sichtweisen vermittelt und versuchen auch zu Hause anders mit ihrem Kind umzugehen. Ändert Klaus sein Verhalten, so werden auch seine Mitschüler, die ihn teilweise ermutigten, wenn er lustige Zwischenrufe von sich gab, keinen Gewinn mehr aus seinem Verhalten ziehen und – im schlechten Fall – ihrerseits andere Möglichkeiten suchen, den Unterricht zu stören, z. B. durch Zetelschreiben, Murmeln, Zwischenrufe, unpassende Fragen etc. Man gewinnt eine veränderte Sicht des sozialen Systems der Klasse und der vielleicht bisher verborgenen Beziehungsstrukturen.

Die systemische Sichtweise verlangt nicht die Veränderung aller problematischen Einflussfaktoren, sondern empfiehlt den Beginn an einer Stelle, die verhältnismäßig einfach zu verändern ist. Durch genaue Beobachtung und Kontakt mit allen Beteiligten wird die Wirksamkeit der Intervention abgeschätzt und falls notwendig korrigiert. An diesem Punkt erweist sich *indirekte Beratung (Mediatorenmodell)* als günstig, denn sie spart Zeit. Im Gegensatz zur direkten Beratung, bei der sich der Experte mit dem Problemkind selbst befasst (dies entspricht dem medizinischen Modell), berät beim Mediatorenmodell der Experte die Bezugspersonen des Problemkindes, also Eltern und Lehrer.

Direkte Beratung Expertenmodell	vs.	Indirekte Beratung Mediatorenmodell
Lehrer → Berater → Kind		Berater ↔ Lehrer → Kind

Abbildung 3: Beratungsmodelle

Die Vorteile der indirekten Beratung liegen einmal in der Zeitersparnis, jedoch auch in den verbesserten Einflussmöglichkeiten, da Lehrer und Eltern ständig mit dem Kind zu tun haben. Darüber hinaus kann von einem Multiplikationseffekt ausgegangen werden, denn die Beratung der Lehrer kommt vielen Kindern zugute, wenn sie akzeptiert wird. Viele Lehrer möchten lieber selbst handeln als andere in ihren Einflussbereich eindringen zu lassen, ebenso geht es manchen Eltern. Es werden Umweltfaktoren (z.B. Klassenklima) mit einbezogen, die Kooperation der verschiedensten Fachleute führt bei gelungener Kommunikation zu einer Vervielfältigung des Problemlösepotentials, auch zu Prävention.

Zusammenfassend kann man sagen: Gegenüber dem medizinischen Modell der schulpsychologischen Beratung, das die Problemursachen in der Person des

Kindes sucht, geht man beim systemischen Beratungsansatz davon aus, dass Person- und Umweltvariablen in dynamischer Wechselwirkung für die Entstehung von Schulproblemen verantwortlich sind. Die Suche nach diesen Einflussfaktoren muss umfassend und gründlich erfolgen und erfordert Zeit. Die Intervention geschieht dann in Kooperation mit den Bezugspersonen und wird von diesen selbständig und eigenverantwortlich durchgeführt. Der Berater bleibt im Hintergrund als Ansprechpartner für die mit dem Kind Handelnden. Bei jüngeren Kindern empfiehlt sich diese Vorgehensweise, während mit älteren Schülern direkt gearbeitet werden kann.

In vielen Fällen ist Schullaufbahnberatung als Intervention mit einbezogen, denn Schulprobleme entstehen auch dann, wenn Kinder durch die Schule unter- oder überfordert sind. Schullaufbahnberatung als reine Information wird in der Regel von den Beratungslehrern an den Schulen geleistet. Über Elterninformationsabende, die von den Schulleitungen oder Elternbeiräten organisiert werden, können durch Schulpsychologen als Ergänzung der Einzelfallarbeit allgemeine Informationen über Lern- und Verhaltensprobleme an die Eltern herangetragen werden.

Schulpsychologische Einzelfallarbeit ist, unabhängig von der bevorzugten Arbeitsweise, zeitintensiv. Die Arbeit mit Schülergruppen in Bereichen wie Lernstrategien erwerben, Sozialkompetenz erlangen, Ängste abbauen ergänzt die schulpsychologische Arbeit mit Schülern. In letzter Zeit kommen vermehrt Projekte zur Gewaltprävention hinzu, z.B. die Ausbildung von Schülern zu Streitschlichtern innerhalb ihrer Schule.

Für die schulpsychologische Beratung bedeutet das, einfach ausgedrückt, dass Lehrer, Schulleiter, Schulräte von Schulpsychologen beraten werden *wollen*. Gegenstand dieser Beratung wäre die Schule selbst. Schulpsychologen bemühen sich um eine Verbesserung der Schule im Interesse von Schülern und Lehrern und einer diesem Ziel dienenden Weiterentwicklung des Schulsystems. Es zeigt sich, dass diese Art von Beratung, die über den Umgang mit Einzelfällen hinausgeht, noch wenig gefragt ist. Es gibt dafür mehrere Gründe:

- Schulpsychologen wird die fachliche Kompetenz, bei pädagogischen, methodischen, schulorganisatorischen Fragen beraten zu können, in der Regel nicht zugetraut.
- Der Status der Schulpsychologen als Lehrer mit Zusatzausbildung oder Diplompsychologe entspricht nicht dem Status von Schulleitern oder Schulaufsichtsbeamten.
- Schulpsychologen als Moderatoren von Schulentwicklungsprozessen sind noch wenig im Blickfeld von Schulleitern.

- Als Lehrer arbeitende Schulpsychologen sind vorwiegend durch Einzelfallberatung völlig ausgelastet.

Obwohl die Beratungswünsche über Leistungsmessung, Beurteilungsverfahren, Lerntechniken, soziales Lernen, Lernstörungen, Schulentwicklung, Supervision usw. von Seiten der Schulen an die Schulpsychologen eher vereinzelt kommen, engagieren sich viele von ihnen genau zu diesen Themen in Arbeitsgruppen, Weiterbildungsmaßnahmen, Angeboten an die Schulen. Die Motivation dazu erhalten sie durch die Erfahrungen in der Einzelfallberatung, die strukturelle Probleme deutlich werden und den Wunsch nach Veränderungen und Verbesserungen innerhalb der Schullandschaft entstehen lassen.

Der dritte Bereich der schulpsychologischen Tätigkeit umfasst alle Bereiche der *Kooperation mit inner- und außerschulischen Beratungsdiensten*. Auch hiervon können Schulleitungen profitieren, wenn sie die Vermittlerrolle der Schulpsychologen in Anspruch nehmen und deren Kontakte nützen.

Die Kooperation mit außerschulischen Beratungs- und Fachdiensten ist sehr zeitaufwändig, jedoch erforderlich, wenn Schüler an Therapeuten, Fachkliniken, Fachärzte, Erziehungsberatungsstellen, Jugend-, Gesundheits-, Sozial- und Arbeitsämter, vorschulische Einrichtungen und Betreuungseinrichtungen weitergegeben werden müssen. Es macht Sinn, Kooperationsrunden ins Leben zu rufen, die Kennenlernen und Zusammenarbeit der vielfältigen Institutionen auf der persönlichen Ebene ermöglichen und dadurch bürokratische Hemmnisse verringern. Schulpsychologen können diese moderieren und so Synergieeffekte mobilisieren.

Die Arbeitsbereiche von Schulpsychologen sind nicht einheitlich definiert, sondern richten sich nach den örtlichen Gegebenheiten und der Qualifikation der Personen. Häufig haben sie neben der psychologischen Ausbildung auch noch mehrere Zusatzqualifikationen im therapeutischen oder kommunikationspsychologischen Bereich erworben. Sie werden zu Schulentwicklungsmoderatoren oder Supervisoren ausgebildet. Ein relativ neuer Arbeitsschwerpunkt ist auch Krisenintervention und die Arbeit mit ausgebrannten oder burn-outgefährdeten Lehrkräften.

Es liegt in der Entscheidung der Schulleiter, ob sie Schulpsychologen zu ihrer Unterstützung und Entlastung anfordern. Diese können jedoch nur dann wertvolle Arbeit leisten, wenn sie die Möglichkeit bekommen, selbständig und ohne einengende Vorgaben die schwierigen Situationen zu eruieren und nach bestem Wissen und Gewissen Lösungsvorschläge zu entwickeln. Ob diese dann auch umgesetzt werden sollen, entscheidet die Schulleitung, denn sie trägt die Verantwortung für ihre Schule. Sinnvoll ist es, "*runde Tische*" mit allen Beteiligten

zu organisieren, denn so kann offen über alles gesprochen werden, ohne dass Schweigepflicht und Persönlichkeitsrechte verletzt oder umgangen werden.

Wie hilfreich Schulleiter Schulpsychologen erleben, ist entscheidend abhängig vom gegenseitigen Vertrauen und der Kooperationsbereitschaft beider Seiten.

9.2 Coaching

Schulleiterinnen und Schulleiter sind innerhalb ihrer Schulen in das soziale System Schule eingebunden, sie haben ihre eindeutig festgelegte Aufgabe innerhalb dieses Systems, doch stehen sie immer wieder vor Situationen und Aufgaben, die möglichst sofortiges Handeln verlangen, ohne dass Zeit und Gelegenheit besteht, sich beraten zu lassen, mit Kolleginnen und Kollegen nach einer tragfähigen Lösung zu suchen, in Ruhe nachzudenken und alle Eventualitäten durchzuspielen. Bei allem guten Willen, kollegiale Entscheidungen anzustreben, Verantwortung mit anderen zu teilen, Probleme nicht zu verdrängen und auszusitzen, entstehen immer wieder Zwangslagen oder als solche empfundene Situationen, die zu "einsame Entscheidungen" führen. Im Nachhinein wird dann oft erst klar, ob die getroffenen Maßnahmen sinnvoll waren oder problemverschärfend.

Als hilfreich und persönlich entlastend hat es sich erwiesen, zusammen mit professionellen Beratern diese Situationen noch einmal durchzudenken und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, die dann das Verhaltenrepertoire der Führungspersönlichkeit für ähnliche Situationen vergrößern. In der Industrie wird diese Art der Personalberatung Coaching genannt. Für Schulleiter wird *systemisches Coaching* empfohlen. Dessen Grundgedanke geht davon aus, "dass wir nicht im luftleeren Raum leben, sondern uns in unterschiedlichen Systemen bewegen und behaupten müssen" (König/Volmer 2002, S. 16). Für Schulleiter sind das die Systeme Kollegium, Klassen, Eltern, Schulträger, Schulaufsicht usw. "Systemisches Coaching bedeutet, die Aufmerksamkeit nicht nur auf bestimmte Inhalte, sondern auf das soziale System zu richten und einen Coachee (z.B. den Schulleiter) dabei zu unterstützen, seinen Platz in diesem System zu finden." (a.a.O.)

Die Systemtheorie erklärt, warum das traditionelle Ursache-Wirkungsdenken zur Lösung komplexer Probleme nicht ausreicht. Es sind immer verschiedene Faktoren beteiligt, es bestehen Beziehungen zwischen den einzelnen Systemwelten, die sich gegenseitig beeinflussen und die zu berücksichtigen sind. Wie bereits ausgeführt, sind soziale Systeme durch das Verhalten der in ihnen handelnden Personen, ihre Gedanken als subjektive Deutungen, die in diesem Sys-

tem bestehenden Regeln und die sich daraus entwickelnden Verhaltensmuster bestimmt. Dazu kommen die materielle Umwelt sowie die Geschichte der bisherigen Entwicklung.

Theoretisch könnte man sagen: Die Einflussfaktoren sind mir bekannt, ich kann sie mir der Reihe nach ins Bewusstsein rufen und differenziert analysieren. Die unterschiedlichen Blickwinkel helfen mir, das Problem genauer zu erkennen. Die Praxis zeigt allerdings, dass nicht nur nüchterne Analysen stattfinden, sondern dass schwierige Situationen emotional belasten und eine genaue Analyse erschweren. Deshalb macht es Sinn, sich dafür Unterstützung durch eine Person zu holen, die Erfahrung darin hat, soziale Systemwelten zu analysieren.

Worin kann diese Analyse bestehen und welche Handlungsmöglichkeiten kann sie eröffnen? Eckard König und Gerda Volmer bieten dafür Anhaltspunkte, die auch auf die Schule übertragbar sind.

Es geht zunächst um eine genaue Klärung der Problem-Situation unter Berücksichtigung der beteiligten Personen. Man versucht weiter die subjektiven Deutungen dieser Personen zu erkennen, die deren Handeln und Verhalten beeinflussen. Da es in jedem sozialen System geschriebene und ungeschriebene Regeln gibt, müssen auch diese überprüft und öffentlich gemacht werden, ebenso die Umgebungsfaktoren, sowie die vorgegebenen Organisationsstrukturen. Nach der ausführlichen Analyse, in deren Mittelpunkt immer der Problemgeber steht, kann überlegt werden, an welchen Stellschrauben des sozialen Systems Veränderungen möglich sind.

Ein Beispiel aus der Schulpraxis soll dies verdeutlichen. Der Schulleiter eines großen sonderpädagogischen Förderzentrums mit einigen Außenstellen, einem Kollegium mit insgesamt etwa 100 Mitgliedern unterschiedlicher Qualifikationen bittet um Coaching in folgender Situation:

Innerhalb seines Kollegiums hat sich ein Arbeitskreis innovativer Kollegen gebildet, der für ihre Schule einen Schulentwicklungsprozess anstoßen wollte. Die Mitglieder erwarteten sich neue Ideen für das Schulklima und erfolgreichere Unterrichtsmöglichkeiten. Als ersten Schritt entwarfen sie einen Fragebogen, der die IST-Situation an ihrer Schule erheben sollte. Der Schulleiter wurde ab diesem Zeitpunkt informiert, gab seine Zustimmung zur Durchführung der Fragebogenaktion und deren Auswertung.

Als Ergebnis ergab sich unter anderem, dass die Mehrzahl der Kollegen mit den Informations- und Kommunikationsstrukturen der Schule nicht zufrieden war und dass von der Schulleitung mehr Unterstützung im Umgang mit schwierigen Schülern erwartet wurde. Das Kollegium war durch eine große Konferenz

über die Pläne der inzwischen als Steuergruppe auftretenden Kollegen informiert und bereit, auf der Basis der Befragungsergebnisse Arbeitsgruppen zu bilden, die Veränderungsvorschläge ausarbeiten sollten. Es herrschte eine ungewöhnliche Euphorie und Aufbruchsstimmung, die auch Skeptiker ansteckte.

In dieser ersten Phase übernahm eine dem Kollegium gut bekannte Schulpsychologin die Moderation der zum Teil ganztägigen Konferenzen. Der Schulleiter zeigte sich allem gegenüber aufgeschlossen, ermöglichte Konferenztermine, nahm an diesen teilweise teil. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen wurden wohlwollend zur Kenntnis genommen, lobende Worte vereinzelt ausgesprochen. Als es allerdings darum ging, eine allgemein verbindliche Schulordnung, die von einer Arbeitsgruppe entworfen worden war, zu verabschieden, kam es zum Eklat.

Ein großer Teil der Klassenlehrer der Sekundarstufe II wollte sich nicht darauf einlassen und verweigerte die Zustimmung. Der Schulleiter hatte an dieser Sitzung nicht teilgenommen. Von da an ließ die Begeisterung für Veränderungsprozesse spürbar nach. Die Skeptiker und Gegner meldeten sich wieder zu Wort. Die ungeschriebene Regel "Lehrer übernehmen nicht Aufgaben der Schulleitung und kümmern sich darum, dass Kollegen z.B. ihre Aufsichtspflicht erfüllen" wurde in deren Augen missachtet. In der Steuergruppe wurde man unsicher, man kam zu der Erkenntnis, dass man sich zu weit vorgewagt und Aufgaben der Schulleitung übernommen hätte. Auf einmal bekam die Schulleitung den "Schwarzen Peter" für die entstandene Situation. Schließlich entschied sich die Steuerungsgruppe dafür, die Verantwortung für den Schulentwicklungsprozess in die Hände der Schulleitung zu geben, denn schließlich seien die Organisationsstrukturen deren Sache. Es bestand die Gefahr, dass alles im Sande verlaufen würde.

Der Schulleiter bemühte sich um ein Coaching, in das er auch zwei junge neu ernannte Stellvertreter mit einbezog. Zunächst ging es um die beteiligten Personen und deren subjektive Sichtweisen. Es stellte sich heraus, dass die Schulleiter zunächst positiv abwarten wollten, weil sie die ganze Aktion nicht ernst nahmen und deren Scheitern erwarteten. Dadurch waren sie in das Geschehen zu wenig integriert, sie konnten dann auch nicht die erforderliche Umsetzung der Arbeitsgruppenergebnisse garantieren. So erlebte z.B. die Arbeitsgruppe "Schulhausgestaltung", dass für ihre Vorschläge das notwendige Geld nicht zur Verfügung gestellt werden konnte. Die vorgeschlagenen Verbesserungen der internen Informationsabläufe wurden nicht abgelehnt, jedoch wurde auch nichts verändert.

Die engagierten Arbeitsgruppen erlebten, dass ihre Ergebnisse nur auf dem Papier existierten und von der Schulleitung nicht umgesetzt wurden, obwohl sie

nicht kritisiert oder abgelehnt worden waren. Der Frust der Steuerungsgruppe entstand auch dadurch, dass sie für diese Erfahrungen verantwortlich gemacht wurde. Für die Schulleiter war das alles nicht verständlich, sie fielen aus allen Wolken, als die Steuerungsgruppe die Verantwortung an sie abgab. Sie waren sich keiner Schuld bewusst, denn sie hätten doch alles sehr positiv gefunden. Durch den Coachingprozess wurde ihnen allerdings allmählich der Reformschaden bewusst, auch, welche Enttäuschung sie den engagierten Kollegen bereitet hatten.

Es entstand danach zunächst eine lange Pause im Schulentwicklungsprozess, in der sich alle Beteiligten auf ihre Rolle besannen und dann beschlossen in kleinen Schritten weiterzugehen und die Fäden wieder aufzunehmen. Die Schulleiter entschlossen sich nun aktiv einzusteigen, die vorhandenen Vorschläge zu prüfen, mit den Beteiligten zu besprechen, eventuell abzuändern und die Verantwortung für die als notwendig erkannten Veränderungen zu übernehmen und die für deren Umsetzung erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen.

Inzwischen hatten die beiden jungen Schulleiter die Weiterführung der Schulentwicklung zu ihrer Aufgabe gemacht. Allen Beteiligten wurde deutlich, dass Veränderungsprozesse nicht durch einmalige Beschlüsse erfolgen, sondern durch geduldiges Vorwärtsgen auf dem als richtig erkannten Weg, wobei alle Beteiligten und Betroffenen verständnisvoll und konsequent die Vorgänge begleiten und unterstützen müssen. Es war wichtig, am Ball zu bleiben, regelmäßig die Fortschritte zu konstatieren und auftauchende Schwierigkeiten im Entstehen zu bemerken und zu beseitigen versuchen.

Durch den Coach wurde vorgeschlagen, wie das Problem gelöst werden sollte; es wurde durch die Analyse der Situation das vorhandene relevante Wissen aktiviert, die emotionalen Knoten wurden aufgedrösel und durch Perspektivenwechsel wurde die Sichtweise der Beteiligten verändert, so dass sie selbst zu adäquaten Handlungen fanden.

9.3 Supervision

Ähnlich wie Coaching will Supervision berufsbezogene Beratung und Begleitung auf dem Hintergrund der jeweiligen Organisation anbieten. Konkrete berufliche Fragen, Themen, Schwierigkeiten werden unter Beachtung der strukturellen Gegebenheiten des sozialen Systems Schule reflektiert und analysiert mit dem Ziel, die eigene Handlungskompetenz im Berufsfeld zu erweitern. In der systemischen Supervision wird das Anliegen des Fallgebers nicht als sein individuelles Problem betrachtet, sondern als das Produkt der dynamischen Beziehungen aller Personen, Personengruppen und Institutionen, die in das Problem

"hineinwirken". Auch hier geht es wieder um die Subjektiven Theorien der beteiligten Personen, die diese "erfinden", um ihren Berufsalltag bewältigen zu können. Hier setzt das Beratungs- und Supervisionsmodell an. Es will Menschen befähigen, in wachsendem Maße rational, reflexiv, autonom und kommunikativ zu handeln. Es gibt Einzel-, Gruppen- und Team-Supervision. Für Schulleitungsteams empfiehlt sich Team-Supervision unter Leitung eines ausgebildeten Supervisors. Einzelpersonen könnten Coaching oder Einzelsupervision wählen, die sich vom Ergebnis und von der Vorgehensweise eher durch die anbietenden Personen als durch das Vorgehen unterscheiden. *Gruppensupervision zusammen mit Schulleitungspersonen anderer Schulen* hat sich ebenfalls sehr bewährt, denn in der Gruppe bündeln sich die Erfahrungen und Handlungskompetenzen. Wichtig ist für alle Formen der Supervision, dass im Vorfeld klare Abmachungen darüber getroffen werden, wo, wann, in welchen Zeitabständen man sich trifft. Es müssen verpflichtende Absprachen getroffen werden, vor allem bei der Gruppensupervision. Wichtige Bedingungen sind:

- freiwillige, nicht verordnete Teilnahme;
- Verschwiegenheit nach außen über die Supervisionsinhalte;
- regelmäßige Teilnahme der Mitglieder;
- Einbringung eigener Erfahrungen, Probleme, Vorschläge (Supervision ist Austausch);
- Offenheit für kreative Methoden;
- Bereitschaft zur Veränderung.

Supervision und Coaching haben dort ihre Grenzen, wo es um persönliche Krisen geht, die eine Therapie erfordern. Sie kann nur gelingen, wenn die Teilnehmer bereit sind, ihre eigenen Ansichten und Handlungsweisen zu hinterfragen und die Geduld aufzubringen, anderen zuzuhören und sich in ihre Schwierigkeiten hineinzudenken. Supervision kann diese Bereitschaft nicht erzwingen. Sie kann äußere Bedingungen nicht verändern, jedoch dazu beitragen, mit diesen besser zurechtzukommen oder an deren Veränderungen zu arbeiten. Supervision erfordert Zeit, doch ihr Ziel ist es zu entlasten und neue Berufsperspektiven aufzuzeigen. Durch den Erfahrungsaustausch mit den Berufskollegen, die mit ähnlichen Anforderungen konfrontiert sind, kann man Ermutigung, Unterstützung und Wertschätzung erleben. Manchmal wird das Bedürfnis nach Supervision im Bereich von Schulleitung und Schulaufsicht so verstanden, als ob damit ein Qualitätsmangel in den jeweiligen Organisationen oder bei den sie leitenden Personen bestünde, ein Supervisor (ein Allwissender, Überwacher) müsste die Richtung vorgeben. Hier handelt es sich leider immer noch um ein verbreitetes Missverständnis, vielleicht wird deshalb immer häufiger der Begriff Coaching (betreuen, trainieren) verwendet.

Schulpsychologen, niedergelassene Diplompsychologen, Kommunikationstrainer, Diplompädagogen, Organisationsberater, die je eine Zusatzqualifikation erworben haben, bieten Coaching oder Supervision an. Zu achten ist – neben der Qualifikation – darauf, ob sie Erfahrungen mit Organisationen und der Systemtheorie besitzen.

9.4 Das Jugendamt

Das Jugendamt wird bei Problemen mit Schülern relativ selten herangezogen. In Wirklichkeit bietet sich die Zusammenarbeit jedoch geradezu an, wenn man die (bundes-gesetzlich) vorgeschriebenen Ziele und Aufgaben des Jugendamtes ins Auge fasst. Die häufig anzutreffende gegenseitige Abschottung hängt sicherlich mit dem unterschiedlichen Behördenverständnis zusammen. Keine Institution – weder das Jugendamt noch die Schule – möchte sich gerne von einer anderen, von "außen" hineinreden lassen. Dazu fehlt oft die außerordentlich wichtige persönliche Bekanntschaft der Mitglieder oder Vertrautheit mit den jeweiligen Aufgaben und Problemen der anderen Institution, so dass man weitgehend anonym nebeneinander herarbeitet, z.T. sogar gegeneinander. Von der Sache her ist das Jugendamt jedoch ein natürlicher Verbündeter der Schule, neben Schulamt, Gesundheitsamt usw.

Die Aufgaben der *Jugendhilfe* werden im 8. Buch (VIII) des Sozialgesetzbuchs (SGB) Kinder- und Jugendhilfe in der Fassung vom 7. Mai 1993 in § 1 folgendermaßen beschrieben:

- (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.
- (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.
- (3) Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz 1 insbesondere
 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen,
 2. Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung beraten und unterstützen,
 3. Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen,
 4. dazu beitragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen."

Bei der Beschreibung der Aufgaben, die das Jugendamt zur Erreichung dieser Ziele, zugewiesen bekam, kommt das Thema Schule nur sehr am Rande vor. Junge Menschen sollen darin unterstützt werden, ihre schulische Ausbildung zu erhalten, doch befassen sich Jugendämter nicht mit schulischen Problemen. In § 81 wird Schule nur in einer Reihe von Einrichtungen (z.B. der Polizei), mit denen das Jugendamt zusammenarbeiten soll, erwähnt. Da die unterschiedlichen Aufgabengebiete in Schulen häufig nicht bekannt sind, kommt es zu Irritationen und gegenseitigen Schuldzuweisungen; so werden z.B. Schulversäumnisse nicht durch das Jugendamt, sondern durch die Rechtsabteilung des Schulamts geahndet. Da unentschuldigtes Fernbleiben vom Unterricht häufig die Folge schwieriger Familienverhältnisse ist, kann aber durchaus die Einschaltung des Jugendamtes sinnvoll sein.

Wichtig ist es, die Zielperspektive der Jugendhilfe im Auge zu behalten: Es geht um das Wohl der Kinder, für das aber zunächst die Eltern zuständig sind – auch im Hinblick auf die schulische Erziehung. Ihnen wird Hilfe zur Erziehung angeboten. Die Aufgabe der Sozialarbeiter des Jugendamtes ist es, genau abzuklären, welche Art von Hilfe benötigt wird. Dabei spielt die Schule aus deren Sicht sehr oft eine untergeordnete Rolle, obwohl gerade dort auffällt, wenn Kinder Probleme haben. Das Jugendhilfegesetz wurde durch das Bundesministerium für Familie und Frauen erlassen, ist also ein Bundesgesetz, die Schulgesetzgebung ist Sache der Länder, vertreten durch die Schul- und Kultusministerien bzw. Senate. Von Anfang an fehlten klare Abstimmungen und genaue Absprachen zwischen den beiden staatlichen Einrichtungen.

Um unnötigen Reibungsverlust zu vermeiden, ist es daher sinnvoll, auf örtlicher Ebene Formen der effektiven Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe zu etablieren und sich über die gegenseitigen Arbeitsweisen und Arbeitsbedingungen zu informieren. Wenn das gelingt, können die Sozialarbeiter der Jugendämter, die eine völlig andere Problemsicht als Lehrkräfte haben, trotzdem eine wichtige Unterstützung bei der Erziehungsarbeit sein, indem sie Familien unterstützen, beraten, Angebote des erzieherischen Jugendschutzes in den Schulen durchführen (z.B. soziales Lernen, Gesundheitserziehung, Gewaltprävention, sexuelle Aufklärung), einzelne gefährdete Jugendliche in Notsituationen versorgen und betreuen.

Eine wichtige (ungeschriebene) Regel bei der Zusammenarbeit ist: "Schule darf dem Jugendamt keine Vorschriften machen!" Es ist sinnvoll, das Jugendamt um Hilfe zu bitten, doch in welcher Form diese stattfindet, kann die Schule nicht bestimmen. Durch die Schweigepflicht der Sozialarbeiter und den Datenschutz wird die Schule meist auch kaum über die geplanten Maßnahmen informiert. Hier haben sich "*runde Tische*" bewährt, die es ermöglichen, dass offen mit allen Beteiligten über Veränderungsmöglichkeiten, z.B. Umschulung an ei-

ne Schule zur Erziehungshilfe, Entziehungsmaßnahmen, gesprochen werden kann.

Wann ist es sinnvoll, mit dem Jugendamt Kontakt aufzunehmen? Dies sollte geschehen:

- bei Beobachtungen, die auf mangelnde Pflege und Versorgung von Schülern hinweisen;
- bei Verhaltensauffälligkeiten, die auf mangelnde Fürsorge in der Familie schließen lassen und wo Eltern nicht ansprechbar sind;
- bei kriminellen Handlungen, Alkohol- oder Drogenproblemen;
- bei Verdacht auf sexuellen Missbrauch, Schwangerschaft von Schülerinnen;
- bei heilpädagogischen Förderbedürfnissen.

Erste Ansprechpartner sind jedoch immer die Eltern, die auf die Möglichkeit der Erziehungshilfe durch das Jugendamt hingewiesen werden sollten. Nur wenn diese nicht dazu bereit oder in der Lage sind, sollte eine Kontaktperson der Schule oder der Schulleiter selbst sich an das Jugendamt wenden. Für solche Fälle sollte klar sein, wer mit wem sprechen kann; gut ist es, wenn man sich von Angesicht zu Angesicht kennt und Vertrauen zur Arbeitsweise des Vertreters der anderen Organisation aufbauen konnte. Die Zusammenarbeit ist umso unkomplizierter, zeitsparender und effektiver, wenn man sich persönlich kennt und schätzt. So braucht es oft nur ein kurzes Telefonat, wenn sonst ein Berg von Bürokratie und Bedenken erst überwunden werden muss.

Im Jugendamt wird dann über die weitere Vorgehensweise entschieden und bei Bedarf werden weitere Institutionen, wie Erziehungsberatung, Justiz, Polizei, Psychiatrie, Gesundheitsamt, Fördereinrichtungen in die Hilfeplanung mit einbezogen.

Allerdings bedarf es häufig eines langen Atems, denn die Interventionen der Jugendhilfe werden sorgsam geplant und müssen den Aspekt der Verhältnismäßigkeit beachten; das bedeutet, dass zunächst weniger einschneidende und kostenträchtige Maßnahmen versucht werden. Ein psychisch auffälliges Kind, das die Unterrichtsarbeit massiv stört, wird nicht sofort – auch wenn die Schule das für dringend geboten hält – in einer heilpädagogischen Einrichtung untergebracht, sondern man versucht zunächst, durch Familienberatung das Problem in den Griff zu bekommen. Erst wenn die im normalen Umfeld stattfindenden Interventionen nicht zum Ziel führen, wird neu geplant. Dieser lange Atem, den man bei Maßnahmen der Jugendhilfe häufig braucht, wird von der Schule nicht immer verstanden. Es geht ja um wichtige Ausbildungszeit. Versäumnisse können nicht so ohne weiteres aufgeholt werden. In den Gesprächen mit den Sozi-

alarbeitern ist es daher wichtig, auf die schulischen Konsequenzen der vorgeschlagenen Maßnahmen hinzuweisen. Es macht Sinn, auf Schnellschüsse zu verzichten und vor allem erst alle schulischen Förder-, Reaktions- und Sanktionsmöglichkeiten auszuschöpfen.

9.5 Die Schulaufsicht

"Die Schulaufsicht umfasst die Fachaufsicht über die Schulen, die Dienstaufsicht über die Lehrer und das sonstige pädagogische Personal sowie die Rechtsaufsicht über die Schulträger hinsichtlich der äußeren Schulverwaltung... (Die) Fachaufsicht über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit... erstreckt sich im Grundsatz auf die rechtmäßige und zweckmäßige Wahrnehmung der den Schulen zugewiesenen Aufgaben. Die Schulaufsichtsbeamten betreuen die Schulen und fördern ihre pädagogische Qualität, indem sie darüber wachen, dass die Rechts- und Verwaltungsvorschriften eingehalten werden und dass Unterricht und Erziehung den fachlich-inhaltlichen und fachdidaktischen Anforderungen entsprechen." (Avenarius/Heckel 2000) Dazu gehört als "personalrechtliche Aufsicht" die Ausübung der Disziplinalgewalt. Insgesamt ist das eine Konstruktion, die sich stärker auf Kontrolle und Verwaltung erstreckt als auf pädagogische Unterstützung von Einzelschulen.

Dieses ursprüngliche Konzept, das im heutigen Europa ungewöhnlich ist (Schulaufsicht als Teil der Schulverwaltung), befindet sich jedoch in der Veränderung. In praktisch allen deutschen Bundesländern ist man dabei, Schulaufsicht neu zu konzipieren, vor allen Dingen die Aspekte der Evaluation und Unterstützung neu zu betonen. "Was in Deutschland unter dem Begriff 'erweiterte Selbstständigkeit' diskutiert und in vielen Bundesländern bildungspolitisch umgesetzt wird, ist international sozusagen schon Standard: Schulen erhalten mehr curriculare und pädagogische Freiräume, während parallel dazu Verwaltungsabläufe dezentralisiert und Verantwortung direkt auf die einzelne Schule bzw. teilweise die Schulträger oder Regionen übertragen wird." (vgl. Burkard/Eikenbusch 2002). Insofern gibt es mehrere Ansätze, um Schulaufsicht nicht nur als Kontrollgewalt anzusehen, sondern auch als eine Institution der Hilfe, Unterstützung, Förderung und Beratung. Herbert Buchen und Christoph Burkard nennen dies "Vom strukturell gestörten Verhältnis zur professionellen Arbeitsbeziehung" (vgl. Buchen./Burkard. 2002).

Die umfangreichste und detaillierteste deutsche Reformmaßnahme im Hinblick auf Kooperation von Schulen und Schulaufsicht wurde in Nordrhein-Westfalen zwischen 1993 und 1997 durchgeführt (Fortbildungsmaßnahme Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – QUESS). Bei dieser enorm aufwendigen Maßnahme wurde versucht, Schulen und Schulaufsicht in professionelle

Verbindung zu bringen, so dass die neuen Rollen von Schule und Schulaufsicht deutlich werden. Für Schulaufsichtsbeamte hieß es, weitgehend auf Amtsautorität zu verzichten und durch fachliche Autorität zu überzeugen, für Lehrkräfte galt, den zellulären Charakter ihrer Berufsausübung aufzugeben und im Rahmen einer Organisation und eines Teams eine neue Identität zu erwerben. Beides ist nur zum Teil geglückt. Die in vielen Fällen feststellbare neugewonnene positive Einschätzung der Schulaufsicht durch Lehrkräfte war stark personengebunden, wurde jedoch nicht auf die Schulaufsicht als Ganzes übertragen (vgl. Böhrs u.a. 1998).

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, dass Schulaufsicht in der bisherigen oder in einer veränderten Form (z.B. als Ersatzinstitution wie Evaluationsagentur) primär die Aufgabe hat, die Qualität schulischer Arbeit zu überprüfen, um für *Gerechtigkeit, Qualität und Kontinuität (im Wandel)* zu sorgen. Dies leistet sie im Interesse der Eltern und des Staates, der die Einrichtung finanziert, sowie im Interesse der Schüler und Lehrkräfte, also der Schule selbst, indem diese Aufschluss über ihre Leistungen aus externer Sicht erhält und sozusagen zertifiziert – also mit "Prüfsiegel" versehen wird. Dabei wird die Schule als ganzheitliches System aufgefasst (im Gegensatz zur Einzelbeurteilung von Lehrkräften).

Unterstützungsleistungen werden in jüngster Zeit zunehmend betont und auch in die Tat umgesetzt. Was kommt dafür konkret in Frage? Zunächst einmal ist Schulaufsicht auf allen Ebenen eine Institution mit normalerweise höherer Kompetenz in Verwaltungsfragen, Schulrecht, pädagogisch-politischen Entwicklungen und Reformen an Schulen. Insofern können sich Schulleiterinnen und Schulleiter in bestimmten Fällen, die sie nicht alleine lösen können, in Rat und Tat durch Schulaufsicht helfen lassen. Eine der wichtigsten Hilfen ist, Reformvorhaben durch die Schulaufsicht absegnen und sichern zu lassen. Ohne den Segen der Schulaufsicht lassen sich Reformvorhaben in der Schule nur in geringem Umfang durchführen (vgl. Ratzki 2002). Außerdem können Schulaufsichtsbeamte als Ideengeber tätig sein. Sie sind diejenige Berufsgruppe, die den intensivsten und umfangreichsten Einblick in das schulische Geschehen in ganzen Landstrichen hat. Dazu können sie zahlreiche Verbindungen herstellen, zumindest erleichtern. Sie können sozusagen Brücken darstellen, *Brücken zwischen Schule und Politik, zwischen Schule und Wissenschaft, zwischen Schulen untereinander, zwischen Schule und Öffentlichkeit*. Insofern kann Schulaufsicht auch bei der Weiterentwicklung von Schulen eine maßgebliche Rolle spielen.

Bis heute ist dies, so wie wir sehen, nur in bedingtem Umfang der Fall. Anders jedoch bei den sogenannten "*Beratungstagen*" in Bayern (vgl. Koller 2000). Diese sind eine intensive Form der Unterstützung von Schule, in der zwischen Schule und Schulaufsichtsbeamten ganze Wochen geplant werden und in denen in hierarchieübergreifenden Arbeitsprozessen an der Entwicklung der Schule

gearbeitet wird. Sie haben allerdings das Problem, dass die Aufgaben der Unterstützung und der Kontrolle vermischt werden, so dass letztendlich bei einer externen Evaluation eventuell die Arbeit des Schulaufsichtsbeamten durch diesen selbst mitgewürdigt werden muss. Dies muss jedoch kein Ausschließungskriterium sein.¹⁷ Auf jeden Fall kann dabei die fachliche Kompetenz der Schulaufsichtsbeamten "angstfrei" eingebracht werden. Das "strukturell gestörte Verhältnis" tritt zurück zugunsten einer vertrauensvollen Kooperation.

Die Forderung ist nicht neu. Sie wurde amtlich bereits 1920 durch den damaligen bayerischen Kultusminister Hoffmann in Bayern gefordert. Im Schulanzeiger für Oberfranken vom 16. Januar 1920 heißt es in der Dienstanweisung für die Bezirksschulräte: "Der Bezirksschulrat bedarf zur erfolgreichen Wirksamkeit der Achtung und des Vertrauens der Bevölkerung und der Lehrerschaft seines Bezirks. ... Der Bezirksschulrat soll mit allem Eifer auf die Pflege und Förderung selbständigen geistigen Lebens unter seinen Berufsgenossen und auf die Hebung der Schulen seines Bezirks bedacht sein."

Leider sind diese damals bahnbrechenden und programmatischen Einsichten in der Zwischenzeit durch neue politische Entwicklungen und die straffe Organisation der Schulaufsicht innerhalb der Verwaltung wieder verloren gegangen. Umso besser, wenn sie jetzt wieder aktuell werden. Immerhin ergibt sich aus den Möglichkeiten der Schulaufsicht und aus den Bedürfnissen der Schule ein Kooperationsfeld, das noch der weiteren und intensiveren Entwicklung harret.

¹⁷ Zur Zeit finden in Bayern im Zusammenhang mit der Einführung einer "Qualitätsagentur" Versuche mit externen Teams statt, die die Qualität von Einzelschulen festzustellen suchen. Der Vorsitzende des Teams ist in der Regel ein Schulaufsichtsbeamter, der jedoch aus einem fremden Bezirk stammt, so dass er die Unterstützungsarbeit seines Kollegen mitbewerten kann (G. Koller 2004 mdl.).

10. Auswahl und Ausbildung pädagogischen Führungspersonals

10.1 Veränderung der Grundlagen für die Auswahl von pädagogischem Führungspersonal

Lange Zeit ging man in Deutschland bei der Auswahl von pädagogischem Führungspersonal – grob gesagt – von einer Kompetenz-Identität von Lehrkraft und Schulleiter aus. Eine Lehrkraft, die mit großem Erfolg unterrichten konnte, bei einflussreichen Gremien in Politik und Gesellschaft keinen größeren Widerspruch erregt hatte (das "dienstliche Verhalten" war einwandfrei), galt als prädestiniert für eine Position als Schulleiterin oder Schulleiter.

Dieses Prinzip setzte sich für die Aufgaben der Schulaufsicht fort. Man wurde kaum unmittelbar Schulaufsichtsbeamter, sondern meist über die Station Schulleitung oder Seminarleitung. Dies war verständlich, als z.B. Schulleitern zugetraut wurde, auf Grund von guten Staatsexamensnoten und positiven dienstlichen Beurteilungen, als Vorbild für Unterricht zu dienen und die zusätzlichen Verwaltungsaufgaben bewältigen zu können.

Das Verfahren der Auswahl konnte so nach klaren Kriterien (I. und II. Examennote, Einstufung bei der dienstlichen Beurteilung, Dienstalter) juristisch gesichert ablaufen. Das Problem war, dass die Ernennung auf Grund zurückliegender Leistungen, nicht jedoch auf Grund der in Zukunft anstehenden erfolgte. Diese "Rückwärtsgewandtheit" gibt es sonst bei keiner Führungsposition.¹⁸

Dies vollzog sich in einem eher statischen Schulwesen, wo jeder in der Schule seine Aufgaben möglichst sorgfältig erledigte, Kooperation als unnötig galt und Schulleitung aus Unterricht – wenn auch in geringerem Ausmaß als bei Klassenlehrkräften – und Verwaltung der Schule bestand. Schule galt sozusagen als eine "verwaltete Addition von Unterricht", mit der Schulleitung als administrativer und organisierender Instanz¹⁹. "Schule als Handlungseinheit" war nur in wenigen Schulen, vor allem Privatschulen mehr oder weniger inhaltlich ein

¹⁸ In einigen Bundesländern versuchte man durch sogenannte eintägige Überprüfungen (z.B. mit Kolloquium, evtl. Unterrichtsvorführung und -bewertung) die Basis für eine sachgerechtere Entscheidung zu verbreitern. Doch sind diese zwar ein Zeichen, dass man die Problematik erkannt hat, jedoch keine Lösung.

¹⁹ Dies wurde noch 1997 der Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände Deutschlands (ASD) bescheinigt. Im Auftrag des Staatsministers Zehetmair wurde mitgeteilt: "... Schulleiter ist im übrigen kein eigenständiger Beruf. Bei der Wahrnehmung der Leitungs- und Verwaltungsaufgaben durch den Schulleiter handelt es sich um eine qualifizierte Lehrertätigkeit..." Aus dem Brief des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst an Klaus Cammans, Bundesvorsitzender der ASD, vom 17.02.1997.

Begriff. Überlegungen wie Schulentwicklung, Leadership, schulinterne Lehrerfortbildung, Lehrerkooperation, Budgetverantwortung ebenso wie internationale Vergleiche waren weitgehend unbekannt.

Erst nachdem Schule als "Handlungseinheit" (Fend 1986) theoretisch konzipiert und die Forderung nach Wandel und Anpassung an gesellschaftliche Entwicklungen akut wurden, kam es zu einer dynamischen Konzeption von Schule und schulischer Arbeit. Man musste sich auf rasche Veränderungen einstellen, und das erwies sich in den alten bürokratischen Strukturen als schwierig, wenn nicht gar undurchführbar. Der "*cultural lag*", dem Schulen als nicht Wissen produzierende, sondern nur Wissen aufnehmende und vermittelnde Institutionen ohnehin unterliegen, wurde durch eine wenig mobile, bürokratisch tradierte Verwaltungsstruktur noch weiter vergrößert. Also sollten nun – erstmals in der deutschen Schulgeschichte – Schulen selbst Entwicklungen planen und vorantreiben. Das war eine historisch bemerkenswerte Zäsur. Schulen, bisher nur "von oben", durch Schulverwaltung, mittels Vorschriften, Anweisungen, Richtlinien gesteuert, quasi lediglich als ausführende Einrichtungen fungierend, sollten im staatlichen Rahmen selbst zu Zellen eigenständigen, innovativen Arbeitens werden: im Hinblick auf Methoden des Unterrichts, auf Projekte im begrenzten Umfang, auf das Curriculum, auf Lehrerfortbildung, Gewinnung von Unterstützernetzen, Verbündeten, Sponsoren, Kooperationspartnern in Wirtschaft und Kommune – um nur einige der Erwartungen zu nennen. Schule sollte von einer statisch lehrenden, prüfenden und Berechtigungen verschaffenden Institution zu einer dynamisch sich erneuernden, dem Wandel gegenüber aufgeschlossenen Institution, zu einem "*lernenden Unternehmen*" (Fullan 1999) werden.

10.2 Neue Aufgaben für Schulleitungen: von der Lehrkraft mit Verwaltungsaufgaben zum Qualitätsfaktor von Schule

Besonders betroffen war von dieser Zäsur das Führungspersonal an Schulen. Nun genügten die alten Kompetenzen nicht mehr. Notwendig wurden professionelle Führungsqualitäten, die über die bisherigen weit hinausgingen. Michael Fullan definiert vier Aspekte, die neu zu den Aufgaben von Schulleitungspersonal dazugekommen sind:

1. für ständige Fortbildung der Lehrkräfte zu sorgen,
2. Lehrkräften zu helfen bei der Verbesserung von Unterricht und Lernen zusammenzuarbeiten,
3. für ein kohärentes Programm einzutreten, nicht eine Vielzahl von Innovationen zu beginne, sondern Prioritäten zu setzen und

4. "technische Ressourcen wie Zeit, Material, Ideen und Sachverstand innerhalb und außerhalb der Schulen nutzbar zu machen" (Fullan 2002, S. 19).

Das sind international gesehen neue Aufgaben und Arbeitsbereiche, die man als ausgebildete Lehrkraft nicht automatisch beherrschen kann. Auch wenn es seit mehreren Jahren Fortbildungsprogramme für neu ernannte Schulleiterinnen und Schulleiter als Hilfe gibt, ist die Situation unbefriedigend. Für uns in Deutschland kommt der in vielen Ländern der Welt bereits seit vielen Jahren geläufige Begriff der Führung (leadership) statt Leitung dazu. Er bedeutet, eine Gruppe von Personen zu gewinnen und mit dieser Gruppe gemeinsam neue Ziele anzustreben, statt nur ein vorgegebenes Amt auszuüben. Dies setzt allerdings hoch professionalisierte, kommunikative Fähigkeiten voraus.

Um diese neue Sicht von Schule in die Tat umzusetzen, war es notwendig,

1. hinderliche und einschränkende Vorschriften zu lockern (dies ist zum Teil geschehen),
2. Schulen eine größere Verfügungsgewalt über Einrichtungen, Budget und Personal zuzugestehen (hierzu gibt es Ansätze),
3. bei der Auswahl von Führungspersonal neue und zusätzliche Qualifikationen vorzusehen (das ist im Gange),
4. die Aufgabe von Schulleitung neu zu definieren, vom Leiten der Schule zum Führen eines Kollegiums (hier ist man am weitesten, so weit es die Forderungen betrifft, allerdings sind die Bedingungen für ihre Erfüllung bisher wenig umgesetzt),
5. neue Ausbildungsgänge zu planen und einzurichten, in denen – den neuen Aufgaben von Schulen entsprechend – umfassende Ausbildungsprogramme entwickelt werden, die pädagogisches Führungspersonal in die Lage versetzen sollen, den Anforderungen engagiert und professionell zu entsprechen (das wird in den einzelnen Bundesländern mit unterschiedlicher Verve in Angriff genommen; vgl. Rosenbusch/Huber 2001).

In einer Veranstaltung der Deutschen Gesellschaft für Bildungsverwaltung in Wetzlar 1995 diskutierte ich öffentlich unter anderem mit Repräsentanten von Lehrervereinigungen über diese damals noch relativ neuen Überlegungen. Mir wurde vorgehalten, dass die Kollegialität unter der Lehrerschaft beseitigt würde, wenn bestimmte ehemalige Lehrkräfte durch zusätzliche Aufgaben und eine umfassende Zusatzausbildung den Kollegen überlegen wären. Sie würden dadurch das demokratische Gleichheitsprinzip verletzen. Ich argumentierte, dass die Lehrerschaft sich ohnehin aus Spezialisten zusammensetze, die in ihren Fächern andern überlegen seien. Es gäbe außerdem Schulpsychologen und Beratungslehrer, die meist zu ihrer Lehrerausbildung Zusatzqualifikationen erwor-

ben hätten. Ich selbst würde als Lehrkraft einen Schulleiter als Fachmann bevorzugen, der es versteht die Lehrerschaft zu gewinnen und mit ihr und für sie zu arbeiten, vor einem Amateur, der sich aus seiner Unsicherheit nur mit Rigidität oder Laissez-faire zu helfen wüsste. Ich weiß nicht, ob ich damals alle überzeugen konnte, heute wäre das sicher leichter, die Diskussion vielleicht sogar überflüssig. Das zeigt, dass damals, z.T. heute noch, pädagogische Führungspositionen nur in der bürokratischen Hierarchie gesehen werden und nicht als Aufgabe, für die Spezialkenntnisse zusätzlich erworben werden müssen, wie beispielsweise bei Beratungslehrern und Schulpsychologen das Psychologiestudium.

Zur Zeit steckt Deutschland im internationalen Vergleich nicht nur im Hinblick auf Schulleistungen, sondern auch bei der Auswahl, der Qualifikation und der Verantwortungsausstattung von pädagogischem Führungspersonal noch in den Kinderschuhen (vgl. Huber 2003).

Viele Länder haben umfangreiche Ausbildungsgänge entwickelt, z.B. die Niederlande, England und Wales in ganz beachtlicher Weise. In Kanada wurden vor Jahren Portfoliolösungen eingeführt. Interessenten erwerben durch Teilnahme an Universitätsseminaren, Fortbildungsveranstaltungen, Weiterbildungskursen, Tätigkeiten in größeren Verwaltungen (auch Schulverwaltungen), in der Wirtschaft, in Verbänden zertifizierte Bescheinigungen, die sie in ihren Portfolio-Ordern sammeln und bei Bewerbungen um eine Position als pädagogische Führungskraft vorlegen. Ohne eine solche Portfoliomappe wäre eine Bewerbung aussichtslos. Laut Huber (2003) bewegt sich die Ausbildungszeit für Schulleiter und Schulleiterinnen in Deutschland zwischen sieben und maximal 34 Tagen. In Frankreich sind es 141 Tage, die Gesamtausbildungszeit der renommierten Nederlandse School for Onderwijsmanagement (NSO) umfasst 237 Tage und das Vorbildliche Danforth Educational Leadership Program der Universität von Washington beansprucht ca. 218 Tage (vgl. Huber 2003). Renate Hendricks, langjährige Vorsitzende des Bundeselternrats (bis 2004), antwortete auf die Frage, was sie als erstes machen würde, um Schule zu verbessern: "Die Schulleiter müssen mehr Macht bekommen. Sie sollten über die Verwendung des Schuletats entscheiden und Lehrer einstellen. Dazu müssen sie auch Manager sein, nicht nur Pädagogen. Gute Leute bekommt man nur, wenn sie mehr Geld verdienen. Schulleiter sollten auch nur auf Zeit eingesetzt werden." (DIE ZEIT 2004)

Wie wichtig die Qualifikation von pädagogischem Führungspersonal ist, zeigt sich nicht nur im internationalen Forschungsüberblick, sondern auch in den vertiefenden Vergleichen der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Dort fand die Arbeitsgruppe unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) heraus: "Auf-

fallend ist schließlich der große Wert, der in den Vergleichsländern in jüngerer Zeit auf die Professionalisierung des schulischen Leitungspersonals gelegt wird." (Döbert 2003)

Der Zusammenhang zwischen Erfolg und Qualität der Nachwuchsförderung zeigt sich auch in der Wirtschaft. Wie das Beratungsunternehmen Hewitt Association herausfand, sind diejenigen Firmen besonders erfolgreich, die die Entwicklung des Führungsnachwuchses mit großem Engagement betreiben und bis ins Detail ausarbeiten durch aufgabenbezogene Lernprozesse, Stellenrotation, Leadership-Trainings. Die Unternehmen, die weniger erfolgreich waren, hatten dies in geringerem Umfang für wichtig gehalten und in die Tat umgesetzt (vgl. Hewitt, 2003).

10.3 Auswahl von pädagogischem Führungspersonal

Die Wichtigkeit der gezielten Auswahl von Führungskräften ist nicht zu überschätzen. F. Malik, einer der bekanntesten einschlägigen Hochschullehrer und Unternehmensberater (Universität St.Gallen), pointiert den Sachverhalt mit dem Satz: "Durch schlechte, inkompetente und korrupte Führung ist auf dieser Welt mehr Unheil angerichtet worden als durch Naturkatastrophen und Krankheiten." (Malik 2001)

In der Tat steht oft das Schicksal eines Volkes, eines Wirtschaftsunternehmens, eines Sportvereins oder eines Theaters in enger Verbindung zur Führung, sei es im positiven Sinne einer erfreulichen, erfolgreichen und humanen Entwicklung oder im negativen als Untergang, Pleite, Abstieg oder Belanglosigkeit. Malik fasst die entscheidenden Punkte bei Personalentscheidungen im Bereich der Wirtschaft zusammen:

1. Personalentscheidungen in ihrem gesamten Spektrum, die im Wirtschaftsbereich Auswahl, Beförderung, Versetzung, Rückstufung und Entlassung von Menschen betreffen, bestimmen fast alles, was in und an einem Unternehmen wichtig ist.
2. Personalentscheidungen legen die Leistungskapazität einer Organisation fest.
3. Die Personalentscheidungen sind der eigentliche Dreh- und Angelpunkt der Organisationskultur.
4. Die Personalentscheidungen sind die wichtigste Quelle von Frustration, von innerer und äußerer Kündigung, von Agonie, Bitterkeit und Zynismus.
5. Personalentscheidungen bergen das größte Risiko, besonders wenn sie überhaupt nicht oder nur schwer korrigierbar sind.

6. Sie haben die größte Signalwirkung, weil sie für alle sichtbar sind.
7. Wer bei der Personalbesetzung versagt, läuft Gefahr, die Achtung in seiner Organisation zu verlieren.

Ist das auf Schulen übertragbar? Sind auch in Schulen Führungspersönlichkeiten von so entscheidendem Einfluss, dass sie eine Schule zu einer Stätte gemeinsamen Lernens, gegenseitiger Anerkennung, von Optimismus und Zuversicht entwickeln können oder zu einem Ort der Frustration, Aggression, Lustlosigkeit und Resignation verkommen lassen?

Was wir sicher aus der nationalen und internationalen Schulforschung wissen (im Überblick Huber 2003), ist die Erkenntnis über die Wichtigkeit der Schulleitung für den Erfolg einer Schule. Zwar haben wir z.B. (noch) keine Daten über den unmittelbaren Zusammenhang von Schulleitung und Qualität des Unterrichts, doch können wir mit Sicherheit davon ausgehen, dass durch Schulleitung mindestens mittelbar (z.B. über die Motivierung, Fortbildung, über Unterrichtsbesuche und Vorbildwirkung für das Kollegium) eine erhebliche Wirkung ausgeht.

S. Niederhuber hat in einer Erkundungsstudie versucht, die unmittelbare Wirkung von Schulleitung auf die Qualität des Unterrichts zu erkunden. Sie untersuchte in Schulen verschiedener Schularten, wie sich ein Schulleiterwechsel auf das Kollegium auswirkt (Niederhuber 2002, Huber & Niederhuber 2004). Es war erstaunlich, wie unterschiedlich die Führungsstile, Umgangsformen, pädagogischen Grundüberzeugungen der verschiedenen ehemaligen und neu amtierenden Schulleiter und Schulleiterinnen waren. Auf den ersten Blick war verwunderlich, dass nur wenige Lehrkräfte angaben, dass sich ihr Unterricht durch den Schulleiterwechsel geändert hätte. Dies scheint jedoch eine Autonomie-schutzbehauptung zu sein. Lehrkräfte, die zuvor den Einfluss auf ihren Unterricht bestritten hatten, nannten gleichwohl konkretere Neuerungen, wie bessere Kontrolle der Hausaufgaben, pünktlicherer Unterrichtsbeginn etc. Nur der letzte Aspekt durchgerechnet, bedeutet, wenn der Unterricht täglich pünktlich beginnt, also etwa 10 Minuten früher, bereits nach einer Woche eine zusätzliche Unterrichtsstunde. In einem Schuljahr mit ca. 188 Schultagen wären es grob gesagt etwa 40 Unterrichtsstunden mehr. Der Gewinn von Unterrichtszeit durch pünktlichen Unterrichtsbeginn nach den beiden Pausen ist dabei noch gar nicht mit berechnet, er wäre oft noch höher anzusetzen. Dies sind bereits enorme quantitative Veränderungen: mehr als eine zusätzliche Unterrichtswoche wird gewonnen. Außerdem ist Pünktlichkeit auch ein wichtiges Element des Schulethos, also von Einfluss auf die Schulqualität (vgl. Rutter u.a. 1980).

Dass die sorgfältige Behandlung häuslicher Aufgaben durch Lehrkräfte deren Wirksamkeit erhöht und außerdem zu konzentrierterer und genauerer Arbeitshaltung führt, ist nichts Neues. Wir sehen also, dass offenbar mit Schulleiter-

wechsel oft ins Gewicht fallende Veränderungen für den Unterricht einhergehen. Viele Lehrkräfte realisieren das aber nicht in gleicher Weise oder fühlen sich in ihrem Berufsstolz verletzt, wenn sie zugeben müssten, dass sie in ihrer Berufsarbeit von außen, bzw. von oben abhängig sind.

Wir können festhalten, dass offensichtlich im Bereich schulischer Erziehung die Auswahl von Führungskräften eine erhebliche Rolle spielt. Zwar wird eine Schule bei schlechter Führung und unterdurchschnittlicher Leistung in Deutschland weder pleite gehen können, Personal entlassen müssen, noch ihre Existenz aufs Spiel setzen (im Gegensatz zu den Niederlanden, zu England und Wales wie auch Kanada), doch müssen eine oder auch mehrere Schüler- und Lehrer- generationen in einer schlechten Schule ein Stück Lebenszeit unter unerfreulichen Bedingungen verbringen, die ihre Zukunftschancen beeinträchtigen können.

Die Abhängigkeit der meist auf Lebenszeit beschäftigten Lehrkräfte ist geringer als z.B. beim Personal in der Industrie. Bei der Darstellung der Schule als komplexer Hierarchie wurde deutlich, dass Lehrer einen relativ großen Handlungsspielraum (Pädagogische Freiheit) haben. Trotzdem ist die Auswahl von Führungspersonal auch in Schulen von großer Bedeutung, zumal die Entscheidungen praktisch irreversibel sind.

Doch wie soll man die am besten geeigneten aus der großen Schar von Lehrern herausfinden? Wir haben in Bamberg unter anderem untersucht, wie die Auswahl in den sechzehn deutschen Bundesländern erfolgt (vgl. Knorr 2004). Sie geschieht auf sehr unterschiedliche Art, nach uneinheitlichen Auswahlkriterien (wobei diskrete Hinweise auf "Ämterpatronage" interessant waren). Bemerkenswert ist auch, dass bei offensichtlichen Fehlbesetzungen niemand nach dem "Verursacher" fragt (Wer ist für diese Fehlbesetzung verantwortlich?). Leider gibt es im pädagogischen Bereich weder empirische Untersuchungen noch verallgemeinerbare Erfahrungen über den erfolgversprechendsten Weg bei der Auswahl von pädagogischem Führungspersonal. (Aus diesem Grund hat die Arbeitsgruppe Huber hierzu eine international vergleichende Untersuchung begonnen.)

Malik (2001) ist "guten Menschenkennern" als Entscheider und "charismatischen Persönlichkeiten" als Ausgewählten gegenüber skeptisch. Er meint auf Grund seiner Erfahrung: "Personalentscheide müssen mit äußerster Sorgfalt und langsam getroffen werden." Zwar seien seriöse Testmethoden eine Hilfe, zumindest könnten ungeeignete Bewerber herausgefiltert werden. Wichtig sei es, das Anforderungsprofil der Stelle herauszuarbeiten, wie es sich zur Zeit darstellt und für die überschaubare Zukunft entwickelt wird.

10.3.1 Assessment-Center

Assessment-Center (AC) sind sicherlich ein brauchbares Instrument, um Führungspersonen für bestimmte Positionen ausfindig zu machen, insbesondere wenn die Bewerber relativ oder völlig unbekannt sind und es sich nicht um eine zu große Anzahl von Bewerbern handelt. Trotzdem dürfen sie nicht überschätzt werden, eine Varianzaufklärung von etwa 15% ist relativ bescheiden, doch gegenüber konventionellen Methoden, z.B. Einstellungsinterviews, aussagekräftiger, da letztere selten über 4 – 5% hinauskommen (vgl. Neuberger 2002).

In unserem Zusammenhang wären sie in bestimmten Fällen neben der Bewerberauswahl für Potentialsuche und –beratung, Beobachtertraining, Erfolgskontrolle etc. einsetzbar, eventuell auch im Bereich der Ausbildung.

Man unterscheidet:

1. personenbezogene Verfahren: biographischer Fragebogen, Tests (Intelligenz, Leistung) Persönlichkeitsfragebogen, Referenzen, Lebenslauf, Arbeitszeugnisse, Beurteilungen, Graphologie,
2. kommunikationsbetonte Verfahren: Einzel- und Gruppeninterviews, geleitete und führerlose Gruppendiskussionen, Rollenspiele, Präsentationen, Disputationen, Kolloquien,
3. situative Verfahren: (computergestützter) Postkorb, Gruppenproduktionsaufgaben, Management-Games, Fallstudien, (computergestützte) Planspiele, Szenarien, Simulationen, Video- und Filmanalysen, Projektarbeit, In-Vivo-Beobachtung.

Dabei finden vor allem situative Verfahren Berücksichtigung (vgl. Neuberger 2002).

Für die Schule bestehen bei der Auswahl von Führungspersonal scheinbar hervorragende Voraussetzungen:

1. Es handelt sich um einen überschaubaren Kreis möglicher Kandidaten.
2. Alle müssen eine Lehrerausbildung mit erstem und zweitem Staatsexamen haben.
3. Alle müssen Unterrichtspraxis nachweisen.
4. Sie sind dienstlich beurteilt worden.

Diese Aspekte wirken überzeugend, sie dürften jedoch nur eine geringe Validität aufweisen, denn sie beziehen sich praktisch ausschließlich auf die Tätigkeit als Klassenlehrer. Das heißt, würde man sich nur auf sie stützen, ginge man von einer Identität von Unterrichts- und Führungskompetenz aus. Es kann sich

folglich nur um Grunddaten handeln, die – gleiche Maßstäbe vorausgesetzt – untereinander völlig vergleichbar sind. Dazu kommt als entscheidend wichtiges Element: Alle Bewerber stehen seit Jahren in der Bewährung und sozusagen unter Beobachtung ihrer Kollegen und Vorgesetzten. Jede Schulleiterin oder jeder Schulleiter wird auf ungewöhnlich initiativ, erfolgreiche angehende Führungspersonen aufmerksam. Es lässt sich ein Bild gewinnen, ob jemand durchgehend planvoll und zielorientiert arbeitet oder ob er wechselhaftes Engagement zeigt, zu überflüssigen Streitigkeiten neigt oder sonst irgendwelche Schwächen offenbart. Es ließe sich also ein langfristig angelegtes Portrait von bestimmten potenziellen Führungskräften erstellen, das eine wichtige Grundlage für deren Einschätzung darstellen könnte.

Menschen können sich allerdings im Laufe ihres Lebens verändern, sei es durch eine neue familiäre Orientierung, durch Krankheiten und Unglücksfälle oder durch neue Herausforderungen, die unerwartete Eigenschaften aktivieren und ein ganz neues Bild ergeben. Deshalb wäre eine längerfristige systematisch geregelte Verfahrensweise notwendig. Zwar ist eine hundertprozentige Voraussagesicherheit nicht erreichbar, doch ist sicher, dass die Trefferquote wahrscheinlich umso höher ist, je länger und differenzierter der Zeitraum für eine Auswahl ist. Für die Auswahl von pädagogischem Führungspersonal bietet sich folgender Weg an.

10.3.2 Ein Manual zur Auswahl von Führungspersonal in der Schule

Folgende sechs Phasen wären vorzusehen:

1. Phase der unauffälligen Sichtung

Der zuständige Schulleiter oder die Schulleiterin macht sich ein Bild von der Arbeit aller Lehrkräfte, z.B. durch informelle abgesprochene Unterrichtsbesuche, Ziel- und Aufgabengespräche, in denen Lehrkräfte auch über ihre Zukunftsplanungen Auskunft geben können, eventuell Auffälligkeiten des Umgangs im Kollegium, Fortbildungsaktivitäten etc. Dies sollte zunächst ohne die Personalakten als Ausgangspunkt erfolgen, da sonst bereits vorzeitig bestimmte Etikettierungen zu erwarten wären, die den unmittelbaren Eindruck verfälschen könnten. Es wären Stufenbetreuer, Fachberater und Stellvertreter mit einzubeziehen.

2. Phase der vielfältigen Bewährung

Falls bestimmte Persönlichkeiten aus der Menge herausragen, sollten diese ermuntert werden, sich in verschiedener Weise einzubringen. Einige Beispiele: Organisierung und Betreuung einer Fortbildungsveranstaltung, Gewinnung von älteren Kollegen für bestimmte Projekte, Mitwirkung bei der Ausrichtung von

Sport- oder Theaterveranstaltungen, in der Sekundarstufe Besprechung einer neuen Pausenordnung mit Schülervvertretern, inhaltliche Planung einer Elternveranstaltung zusammen mit Elternvertretern. Sichtbar wird, dass es sich um Bewährungsfelder handelt, in denen es immer um Kooperation mit Menschen (Kollegen, Schülern, Eltern, Vertretern von Sportvereinen) geht. Hier kann sich die kommunikative Kompetenz erweisen, bei Fortbildungen auch die fachliche. Es sollte ein Portfolio über außerunterrichtliche Aufgaben in der Schule, Fortbildungsteilnahme, eigene Veranstaltungen, Praktika in der Wirtschaft, bei Verbänden o.ä. angelegt werden.

3. Phase des vergleichenden Kennenlernens

Um nun – besonders in kleinen Schulen – abzusichern, dass die Eindrücke, die bis jetzt informell gesammelt wurden, einigermaßen objektivierbar sind, wären Dritte heranzuziehen, wie z.B. Vertreter der Schulaufsicht, Schulleiter anderer Schulen, die sich ebenfalls ein Bild machen können und prüfen, ob die jeweiligen Beobachtungen und Einschätzungen übereinstimmen: Man könnte sie mit dem entsprechenden Personal anderer Schulen vergleichen, eventuell bei schulübergreifenden Arbeitsgruppen.

4. Phase der Eröffnung der Eindrücke vor den potenziellen Kandidaten

Falls Einigkeit über das Potenzial bestimmter Kandidaten besteht, sollten Schulleiter oder Schulaufsichtsbeamte mit den herausgefilterten potenziellen Kandidaten über deren Interesse an einer Führungstätigkeit und an einer möglichen Ausbildung für Führungspersonal reden. Wenn Interesse vorhanden ist, sollte auf Ausbildungsmöglichkeiten hingewiesen werden, deren Absolvierung allerdings noch kein endgültiges Anrecht auf eine entsprechende Position enthalten darf, so lange keine laufbahnrechtlichen Regelungen erfolgt sind. Falls Interesse besteht, folgt:

5. Phase der Ausbildung in Trainingsseminaren

Sie können auch zum Teil in AC-Form verlaufen und Rückschlüsse auf die Eignung erlauben.

6. Systematische Ausbildung (s.u.)

Dabei ist darauf zu achten, dass sich die potenziellen Führungskräfte nicht wie in einer permanenten "Prüfungssituation" fühlen.

Für die ersten vier Phasen wären mindestens eineinhalb bis zwei Jahre vorzusehen.

10.4 Auswahlkriterien

Welches Wissen, welche Fähigkeiten, welche persönlichen Voraussetzungen sollte ein aussichtsreicher Bewerber um eine pädagogische Führungsaufgabe – sei es in der Schule oder in der Schulaufsicht – mitbringen?

1. Es müssten Menschen im Zenith ihrer physischen und psychischen Leistungsfähigkeit sein. Das Beamtenprinzip der Anciennität, das dem älteren Bewerber – bis zu einer Ausschlussgrenze – größere Chancen einräumt als dem jüngeren, sollte hintangestellt werden (in der Industrie gelten oft 35 Jahre schon als Obergrenze für die Ausbildung zur Führungskraft). Die Kandidaten sollten zum Zug kommen, die mit Kompetenz, Mut, Zuversicht, Zeit- und Kraftreserven neue Aufgaben annehmen wollen.
2. Es müssten Menschen sein, die ethisch reflektiert, fachlich qualifiziert, kommunikativ kompetent und entscheidungsfreudig sind. Sie müssten sich begründeten Werten verpflichtet fühlen²⁰, ein weites fachliches Spektrum abdecken können, sowohl pädagogisch, als auch politisch und kulturell. Sie müssten in der Lage sein, personen-, fach- und situationsgerecht zu kommunizieren, und zwar mündlich und schriftlich. Sie müssten so viel Analysekompetenz und Selbstsicherheit haben, um klare und durchdachte Entscheidungen zu treffen.
3. Und sie müssten – last but not least – eine pädagogische Grundüberzeugung besitzen, die die Zieltätigkeit von Schule, nämlich Unterricht und Erziehung von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt hat.

Das englische National Educational Assessment Centre (NEAC) nennt in einer ausführlichen Aufstellung Aspekte, wie Problemanalysekompetenz, Urteilsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Entscheidungsfreude, Führungskompetenz, Sensibilität, Stresstoleranz, mündliche und schriftliche Kommunikation, Bandbreite der Interessen, persönliche Motivation, pädagogische Werte (an letzter Stelle, vgl. Huber 2003). Diese Aspekte sind alle noch ausführlich im Detail aufgeschlüsselt. Nichts davon ist falsch und doch ist auch nichts richtig. Denn solche Erwartungsmuster können nur abschrecken. "Multifunktionale Wunderwesen" (Stephan Huber) sollen pädagogische Führungskräfte nicht sein und können es auch gar nicht. Jeder Mensch hat Stärken und Schwächen. Wichtig ist also, dass diejenigen Bewerber zum Zug kommen, die für bestimmte Aufgaben – auch für unterschiedliche Schulen – die notwendigen Stärken besitzen, z.B. um eine erfolgreiche Schule solide im gleichen Geist weiterzuführen, eine vom Schulträger vernachlässigte Schule mit völlig veralteter Ausrüstung zu über-

²⁰ vor allem der Wertordnung der Grundrechte, der freien demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes und den Zielen von Schule in den Landesverfassungen

nehmen und neu aufzubauen, ein zerstrittenes Kollegium, das sich gegenseitig blockiert, zu befrieden und durch Moderation und Konfliktlösungskompetenz zur Gemeinsamkeit zu führen, einer Schule vorstehen zu müssen, die bislang mehr Schau als Substanz bietet, oder einer, in der Ansätze schulischer Forschung entwickelt sind, einer Universitätsschule, um nur einige Varianten und Schulspezifika zu nennen. Jede dieser Schulen braucht einen Schulleiter oder eine Schulleiterin mit einem bestimmten Schwerpunkt, mit einem besonderen persönlichen, pädagogischen, psychologischen, politischen oder wissenschaftlichen Akzent. Kurz gesagt: Jede Schule braucht einen bestimmten Typ von Schulleitung.

Doch eines sollten sie gemeinsam haben: *Schulleiter sollten Fachleute sein für schulische Erziehung, für organisationspädagogische Führung und organisationspädagogisches Management.*

Dabei wären auch Schwerpunkte der Vertreterinnen und Vertreter zu berücksichtigen, die sich mit denen der Schulleiterinnen und Schulleiter ergänzen sollten. So machte es wenig Sinn z.B. die potenzielle künstlerisch und sozial hochbegabte Schulleiterin eines musischen Gymnasiums mit dem intensiven Studium des Schulrechts bis in die Details zu drangsalieren. Besser wäre es, ihr einen Vertreter an die Seite zu stellen, der darin bereits Experte ist. Einer muss nicht alles machen und können. Es würde genügen, bestimmte Bereiche in Theorie und Praxis vertieft kennenzulernen, andere im Überblick (vgl. auch Chott 2003).

10.5 Ziele der Ausbildung

Entscheidend ist ein Gesichtspunkt der Ausbildung, der in den deutschen Programmen kaum auftaucht – auch international selten –, der aber eine unverzichtbare Leitlinie für alle Qualifikationsmaßnahmen pädagogischen Führungspersonals darstellen sollte. Während man bei Schulentwicklung oft die Frage zu stellen vergaß, wohin sich die Schule überhaupt entwickeln soll, ist auch bei der Qualifikation von pädagogischem Führungspersonal meist die *Zielfrage* einfach unterschlagen worden. Man ging im Grunde davon aus, dass ja genügend Vorschriften, Auflagen, curriculare Anweisungen vorlägen, die nur optimal umgesetzt werden müssten, deshalb bräuchte nur die Technologie der Umsetzung geliefert werden. Grundlegende Fragen wurden nicht gestellt, wie:

- Welche Rolle spielen Schule und schulische Erziehung in der heutigen Zeit?
- Welches sind heute die Ziele von Schule und schulischer Erziehung, die das pädagogische Handeln bestimmen müssen?

- Was hemmt oder fördert die Erreichung dieser Ziele?
- Was bedeuten bestimmte Maßnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler?
- Welche Mittel muss man wählen und welche Kompetenzen erwerben, um diesen Zielen näher zu kommen?
- Was ist zu tun, um die Zieltätigkeit von Schule, nämlich Erziehung und Unterricht, optimal zu fördern?
- Wie lässt sich ein permanenter Verbesserungsprozess auf die Ziele hin initiieren?
- Was ist dabei die Aufgabe/Rolle der Schulleitung, was muss sie wissen und können?

Erst danach kommen die weiteren Überlegungen. Sie gehen von den Ergebnissen der nationalen und internationalen Schulforschung aus, sowie von Plausibilitätsüberlegungen und praktischen Erfahrungen. Freilich lässt sich das in der Wissenschaft bekannte Deduktionsproblem hier nicht lösen, indem z.B. von vorgegebenen Axiomen eine lückenlose logische Kette von Folgerungen bis ins Detail abgeleitet wird. Doch dürften empirische Befunde und Plausibilitätsannahmen ein tragbares Äquivalent darstellen. Ansatzweise versuche ich in diesem Buch ein organisationspädagogisches Gesamtkonzept der Qualifikation von pädagogischem Führungspersonal in groben Umrissen zu entwickeln.

10.6 Was Schule heute leisten muss

Zunächst wären folglich die Ziele von Schule in einer sich schnell wandelnden Welt zu klären. Dabei können wir auf Aussagen zurückgreifen, die sich seit der Aufklärung in unserer Gesellschaft herausgebildet haben. Sie sind in der Fachdiskussion auffindbar und werden nicht bestritten (vgl. Kap. 1.3.)

Die formalen Ziele schulischer Erziehung sind

- der mündige, sozial- und eigenverantwortliche Mensch,
- die Idee der gegenseitigen vollständigen Anerkennung der Individuen und zwar der Anerkennung des Anderen und der eigenen Person,
- das Prinzip der Selbsttätigkeit,
- Kooperationsfähigkeit als Ziel und Kooperation als Methode.

Die materialen Ziele (um die gängige Unterscheidung von Wolfgang Klafki zu verwenden) werden durch Curricula staatlicherseits vorgegeben oder selbst entwickelt. Es handelt sich um fachliches Wissen, das der Wahrheit verpflichtet ist, um Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Die materialen Aufgaben stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit den formalen Zielen, sie dienen durch ihren Erwerb und Gebrauch der Fähigkeit zu eigenverantwortlichem kompetentem Handeln. Man kann sich "seines Verstandes ohne die Leitung anderer" nur bedienen, wenn man einen hat. Und sich selbst anerkennen und Selbstachtung entwickeln kann man nur, wenn man die notwendigen geistigen und fachlichen Voraussetzungen für eine positive Selbsteinschätzung geschaffen hat. Selbstverschuldete Ignoranz bzw. absolutes Nichtwissen und Nichtkönnen stehen im Widerspruch zu mündigem Handeln und zur Selbstachtung.

Auch utilitaristische Argumente treffen zu. Wenn man kompetent am wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Leben partizipieren will, muss man fachliche Grundlagen schaffen, selbsttätig agieren können sowie die Fähigkeit haben zu kooperieren, also in einem fachlichen und sozialen Austausch- und Lernprozess voranzukommen, um Wissen und Kompetenz zu erweitern und Partner zu gewinnen.

Die Schulentwicklungs- und Schulqualitätsforschung (vgl. Rutter u.a. 1980, Fend 1998, im Überblick Huber 1999a), sowie die Forschung zur moralischen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern fand heraus,

- dass Schulen erfolgreicher sind, wenn sie eine gemeinsame Zielsetzung, ein Schulethos haben, das sich (mit unseren Worten) auf formale und materiale Bildungsziele ausrichtet, z.B. für hohe Leistungserwartungen, Ernstnehmen einzelner Schüler, Hilfen für Schwächere, Beachten der Schülerleistungen, Nutzung der Unterrichtszeit, Betonung der Gemeinsamkeit durch Feste und andere identitätsbildende Veranstaltungen und durch Beachtung von Sekundärtugenden, wie Höflichkeit, Pünktlichkeit, auszeichnet (vgl. Rutter u.a. 1980). Dazu kommt,
- dass der Erwerb von Wertvorstellungen, Haltungen, Orientierungen eher durch die alltäglich erlebte und aktiv betriebene kommunikative Alltagspraxis vor sich geht als durch abfragbares Lernwissen zum Thema. Kooperationsfähigkeit lernt man durch praktische Kooperation z.B. mit behinderten Kindern auf einem gemeinsamen Ausflug oder in gemeinsamen Projekten, die Aspekte der Selbsttätigkeit eher durch geeignete Lernmethoden, die Selbsttätigkeit der Schüler erfordern, als durch einen beherrschenden Vortrag. Das Prinzip der Anerkennung versteht und praktiziert man leichter, wenn man selbst erlebt, dass man geachtet und anerkannt wird, dadurch Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl entwickeln kann, was zu höherer Motivation führt, wenn auch die erbrachte Leistung positiv gewürdigt wird (vgl. Sprenger 1993).

10.7 Bausteine für ein organisationspädagogisches Gesamtkonzept der Ausbildung von pädagogischem Führungspersonal

Auf Grund der bisher entwickelten Überlegungen können wir nochmals festhalten: Das Ziel von Auswahl und Ausbildung des Schulleitungspersonals ist, *Fachleute für schulische Erziehung, organisationspädagogische Führung und organisationspädagogisches Management* zu gewinnen.

A) Theoretische Grundlagen

Zunächst ist es erforderlich theoretisches Basiswissen zu erwerben:

- grundlegendes Wissen über gesellschaftlichen Wandel (Soziologie der Gesellschaft), die Rolle der Schule und Schulleitung dabei, internationale und nationale wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen und Reformen, systemtheoretische Zusammenhänge,
- theoretische Kenntnisse über formale und materiale Bildungsziele von Schule, über Werte als Basis für Schule und schulleitendes Handeln (Diese herausgearbeiteten Werte gelten gleichzeitig als Orientierung für das gesamte Ausbildungsprogramm.),
- Wissen über Ergebnisse der nationalen und internationalen Schulforschung über Voraussetzungen und Bedingungen für erfolgreiche Schulen, um formale und materiale Ziele optimal zu erreichen,
- Wissen über Organisationstheorien, Bildungspolitik, Bildungsplanung, Bildungsökonomie und Schulrecht.

Diese Themen wären von Vertretern einschlägiger Disziplinen anzubieten, von Soziologen, Pädagogen und (Schul-)Juristen.

B) Praxis – und Anwendungswissen

Nach dem theoretischen Basiswissen erfolgt die Vermittlung der technologischen Anteile, die helfen sollen, die genannten Ziele mit einem Kollegium gemeinsam anzustreben und zu verwirklichen. Als Themen wären vorzusehen:

Kommunikative Kompetenzen

- Moderationstechniken,
- Ziel- und Aufgabengespräche,
- Konfliktgespräche,
- Konferenzvorbereitung und –leitung,
- Möglichkeiten der Delegation und Verbreiterung der Führungsbasis,
- Umgang mit Kollegium, Schülern, Eltern,
- Einführung von Innovationen,

Personalentwicklung für Schulen

- Freies Sprechen vor größerem Publikum.
- Sicheres und überzeugendes Auftreten.

Administrative Kompetenzen

- Anbahnung von eigenständigem Denken in rechtlichen Zusammenhängen (im Anschluss an die Einführung in Schulrecht),
- Praxis der Verwaltung und Organisation des Schulbetriebs (auch mit technischen Hilfsmitteln; PC-Schulverwaltungsprogramm),
- Zeitmanagement, Personalmanagement (Auswahl, Einsatz, Förderung, Beurteilung),
- Finanzmanagement (u.a. Entwurf v. Haushaltsplänen).

Bei diesem Bereich wären vor allem freie Managementtrainer wie auch erfahrene Schulleiterinnen und Schulleiter heranzuziehen, die eine organisationspädagogische Ausbildung nachweisen sollten

C) Qualitätsförderung und Qualitätssicherung

Die pädagogischen Ziele von Schule sind vor allem durch Unterricht zu erreichen. Deshalb sind Kenntnisse innovativer Unterrichtsverfahren notwendig. Dazu kommen weitere Fragen der Qualitätsförderung und -sicherung. Themen sollten sein:

- Übersicht über moderne Unterrichtsverfahren, allgemeindidaktische und fachdidaktische Entwicklungen, einschließlich Medienerziehung,
- Entwicklung einer Schulphilosophie,
- Erstellung eines Schulprogramms,
- Möglichkeiten schulinterner Lehrerfortbildung,
- Programme zur Identifizierung und Förderung von Führungs- bzw. Wissenschaftsnachwuchs,
- Durchführung und Nutzung informeller und formeller Unterrichtsbesuche,
- Formen interner Leistungsdiagnosen (interne Evaluation),
- Externe Evaluation im Peer-Review-Verfahren,
- Schulberichte und Jahresberichte.

Hier kommen Schulpädagogen in Frage, möglichst mit organisationspädagogischem Schwerpunkt.

D) Schule und Öffentlichkeit

Erfolgreiche Schulen sind keine abgeschiedenen pädagogischen Inseln, sondern sie kooperieren mit ihrer Umwelt. Vorzusehen wäre:

- Elternteilnahme in neuen Formen und Inhalten,
- Darstellung von Institutionen nach außen,
- Suchen und Gewinnen von Bündnispartnern,
- Umgang mit öffentlichen Medien,
- produktiver Umgang mit vorgesetzten Behörden, auch Kämmerern,
- Kontakte zu Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Vereinen,
- Partnerschaften mit anderen Schulen auf nationaler und internationaler Ebene, Zusammenarbeit mit Nachbarschulen aller Schularten,
- Kooperation mit Ämtern (Jugendamt, Schulmedizin, Schulpsychologie, Sozialamt, Polizei, Jugendgericht),
- Entwickeln von Netzwerken.

Dieser Teil könnte wiederum von erfahrenem Personal aus der Schulleitung, der Schulaufsicht oder von Medienfachleuten wahrgenommen werden. Auch hier ist eine organisationspädagogische Ausbildung angebracht.

E) Praktika und Hospitationen

Theoretisches Wissen und Können sind wichtig. Doch sind anschauliche praktische Beispiele, vorbildliche Modelle und selbstständige Beteiligung unerlässlich, das zeigen alle Wirksamkeitsuntersuchungen zur Schulleiterqualifikation.

- Hospitationen an vorbildlichen Schulen im Inland und Ausland,
- Kennen lernen verschiedener Führungsstrategien erfolgreicher Schulleitungen,
- Praktikum an einer beliebigen Schule mit der Aufgabe, eine Schulanalyse zu entwickeln in einer schriftlichen Hausarbeit (evtl. in einem anderen Bundesland; das wäre während der unterschiedlichen Ferienzeiten möglich).

Mentoren sollten organisationspädagogisch ausgewiesene Schulpädagogen sein.

Institutionelle Einbettung

Als Ausbildungsorte wären Universitäten in Kooperation mit den Landesinstituten vorzusehen. Dabei wären die Abschnitte vor der Bewerbung vorwiegend an Universitäten, nach Amtsantritt schwerpunktmäßig durch Landesinstitute wahrzunehmen. Ausführliche Ausarbeitungen – als Bundeskonzept oder Landeskonzept – liegen bereits vor (vgl. Huber 2002, 2003).

Die abgeschlossene Ausbildung wäre von Universitäten zu zertifizieren und mit dem akademischen Grad eines Masters (MA) zu versehen.

10.8 Arbeitszeit für Schulleitungspersonal: eine zentrale Forderung

Wie wir in den vorausgegangenen Darstellungen sehen konnten, hat es das Schulleitungspersonal heute mit einer im historischen Vergleich enorm größeren Aufgabenvielfalt und mit erheblich komplizierteren Problemen zu tun. Wenn all dies, was in diesem Buch dargestellt ist, umgesetzt werden soll, was ohne Zweifel notwendig ist, sind ausreichende Zeitressourcen erforderlich. Dies ist eine entscheidende Voraussetzung.

Nur in wenigen deutschen Schulen hat das Schulleitungspersonal hinreichend Zeit, seine Führungsaufgaben sachgemäß wahrzunehmen. Im internationalen Vergleich sind deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter im Hinblick auf ihre Ausstattung mit Unterstützungspersonal oder im Hinblick auf Zeitressourcen weit abgeschlagen. In vielen Ländern – wie beispielsweise in den Niederlanden – unterrichten Schulleiterinnen und Schulleiter bereits an mittelgroßen Schulen überhaupt nicht mehr. Außerdem haben sie einen Verfügungspool von Stunden, den sie je nach Bedarf zur eigenen Entlastung oder zur Heranziehung von Hilfspersonal verwenden können.

Dies ist neben der sorgfältigen Auswahl und der qualifizierten Ausbildung die dritte, aber enorm wichtige Forderung an die zuständigen Ministerien, Kommunen und Behörden. Nur dann kann sich Schule im internationalen Vergleich positiv entwickeln und im organisationspädagogischen Sinn entfalten, *wenn das Führungspersonal gezielt ausgewählt, qualifiziert ausgebildet ist und hinreichend Zeit hat, um seine so umfangreichen und für die Qualität von Schule bedeutsamen Aufgaben wahrzunehmen (sowie eine angemessene Vergütung erhält).*

10.9 Eine wahre Geschichte

Eine Schulleiterin gestaltet ihre Schule: ein Beispiel aus der Praxis.

So fing es an: In einer nordbayerischen Gemeinde wurde eine Grundschule gebaut. Die sechs Wochen vor Schulbeginn neu ernannte Schulleiterin fand ein fertiges Schulgebäude vor, doch außer der Möblierung gab es nur 25 Aktenordner. 24 Ordner enthielten die Schülerdaten der 12 Grundschulklassen, der 25. Ordner einige amtliche Schreiben mit der vorläufigen Klassenbildung.

Nun begann ein hektisches Treiben, denn vom Bleistift bis zur Lehrmittelausstattung musste alles neu besorgt werden. Während der Sommerferien – nur unterstützt von ihrer Konrektorin und ihrem Ehemann – arbeitete sie fieberhaft

daran, bis zum Schulbeginn eine arbeitsfähige Schule zu organisieren. Glücklicherweise war die Gemeinde, die eigentlich nicht mehr mit zusätzlichen Ausgaben gerechnet hatte, nicht knauserig und bezahlte – unbürokratisch – auch dann, wenn z.B. 12 Radiogeräte als Sonderangebote eines großen Kaufhauses geordert und persönlich abgeholt wurden.

Zu Schulbeginn hatte die Rektorin ihr Ziel wirklich erreicht. Die Einrichtung stand. Nun wollte sie ihre Schule zusammen mit dem Kollegium gestalten, spürte allerdings zunächst starke Zurückhaltung, denn ihr und ihrer Vertreterin ging der Ruf voraus, sie wären "Arbeitstiere, karrieresüchtig und ehrgeizig". Viele der 20 Kolleginnen und 2 Kollegen waren um die 50, arbeiteten größtenteils Teilzeit und am liebsten nur in ihren Klassen.

Die Gestaltung der Schule: Schritt für Schritt, mit viel Überzeugungsarbeit, wurden Veränderungen geplant. Es begann mit sogenannten Donnerstagsgesprächen über Erziehungsfragen. Die monatlich stattfindenden Veranstaltungen galten auch als schulinterne Lehrerfortbildung, deshalb waren die Lehrkräfte anwesend. Außer den Eltern der Schülerinnen und Schüler wurden noch die Erzieherinnen der Kindergärten des Schulsprenghels eingeladen. Inzwischen ist nach viereinhalb Jahren daraus eine Tradition geworden. Die Themen werden gemeinsam festgelegt.

Die nächste Aktion war die Veränderung der Schulanmeldung. Aus einem Tag der Bürokratie, der Ängste der Eltern und Kinder vor ihnen unbekanntem Tests, vor der Institution Schule überhaupt wurde ein entspannter Nachmittag. Die bürokratischen Formalitäten waren durch die Vorarbeiten der Gemeindeverwaltung stark verkürzt. Eltern und Kinder konnten – teilweise unabhängig voneinander – die Schule kennenlernen, erste Kontakte knüpfen, Informationen über Schulmaterial, gesunde Ernährung, Schulleben erhalten. Inzwischen sind die Kollegen mit diesen Veränderungen zufrieden, sie halten sie für sinnvoll.

Nachdem es nach der Schulhauseinweihung schon einen "Tag der offenen Tür" gegeben hatte, musste für das erste Schulfest Überzeugungsarbeit geleistet werden. Das Schulfest gelang sehr gut, wurde aber von der Mehrzahl des Kollegiums als anstrengend bewertet.

Gleichzeitig mit den Bemühungen um die Mitarbeit der Lehrerinnen und Lehrer begann das Werben um die Eltern. Die gewählten Elternvertreter hatten sich bislang von Zeit zu Zeit in einem Gasthaus getroffen. Bei Schweinebraten und Bier wurden öffentlich Schulprobleme besprochen. Die Schulleiterin benutzte diese Praxis, indem sie den Elternbeirat in die Schule einlud, für eine angemessene Sitzungskultur sorgte und im Anschluss an die Sitzungen mit den

Eltern noch zum gemütlichen Teil ins Gasthaus ging. Sie versuchte von Anfang an, Verbündete für ihre Pläne zu gewinnen. Es gelang ihr, Computer in ihre Schule zu holen in Zusammenarbeit mit vielen Eltern. Sie berichtet: "Wir haben uns gemeinsam darum gekümmert, gute, schnelle, gebrauchte PCs zu ergattern, zu kaufen, herzurichten, einzurichten. Wir haben geschleppt, installiert, ausgerangiert, programmiert und hatten an vielen Abenden, Samstagen, Sonntagvormittagen viel Spaß. Es gab immer Zeit für Gespräche, Zeit zum Lachen und so bekam jede der 12 Klassen im Laufe der Zeit einen Rechner. Was soll ein Rechner, wenn man nicht weiß, wie damit umgehen? Mütter und Väter, die beruflich viel mit Computern zu tun haben, fanden sich bereit, ehrenamtlich PC-Kurse abzuhalten." 32 Veranstaltungen wurden ausschließlich von Eltern gehalten. Die teilnehmenden Schüler erhielten am Schluss einen Computer-Pass. Die Schulleiterin blieb im Hintergrund und achtete darauf, dass alles richtig lief. Sie berichtet weiter: "Man wächst mit den Eltern zusammen, es beflügelt, gemeinsam etwas für die Kinder zu tun. Keiner fehlt bei den Veranstaltungen, die an Freitagnachmittagen oder Samstagen stattfinden, jeder holt nach, wenn er mal krank ist, Eltern sorgen für Ersatz, wenn sie verhindert sind ... und die Eltern sehen auch, dass Schule halten nicht ganz einfach ist, nicht immer nur Honigschlecken, dass Bewegungspausen sein müssen... Solche Dinge sprechen sich unter Eltern schnell herum, das Verständnis für uns Lehrer wird größer, ohne dass wir nur einen Ton gesagt haben." Die Computerkurse der Eltern finden inzwischen bereits im 3. Jahr statt.

Schritte zur Identifizierung mit der Schule: Ein Anfang war gemacht, das nächste Ziel war, die Lehrkräfte noch mehr in alle Abläufe einzubeziehen: Eigeninitiative bei der Beschaffung der Lernmaterialien, der Schulbücher, der Gestaltung von Schulveranstaltungen. Inzwischen finden viele Besprechungen über die Organisation des Schulbetriebs, die Verteilung von Zeitressourcen, geplante Projekte, Kooperationsmöglichkeiten statt, teilweise auch ohne die Schulleitung. Die Kolleginnen identifizieren sich mehr und mehr mit "ihrer" Schule. Inzwischen können Verantwortlichkeiten delegiert werden. Bereits die Grundschüler übernehmen selbständig kleine Verantwortlichkeiten, z.B. die Überprüfung, ob alle Kinder zum Unterricht erschienen, ob für die Fehlenden in der Verwaltung Entschuldigungszettel vorhanden sind bzw. melden sie im Sekretariat, wenn Mitschüler unentschuldig fehlen und eine Nachfrage im Elternhaus erforderlich ist. In den Pausen gibt es Aufsichtsdienste, die die Pausenaufsicht unterstützen. Spiele und Bücher in den Klassenzimmern werden von den Schülern selbstständig verwaltet, inzwischen auch eine Schülerbücherei.

Ein weiterer wichtiger Bereich war die Informationspolitik. Die Schulleiterin konnte gute Beziehungen zur örtlichen und überörtlichen Presse aufbauen und erreichte so, dass über besondere Aktivitäten der Schule positiv berichtet wird,

was der Schule durch Anerkennung und materielle Unterstützung wieder zugute kommt. Über Sponsoring waren bereits viele besondere Angebote möglich. Auch Schüler, Eltern und Lehrer werden langfristig gut informiert. Alle erhalten zu Beginn eines Schuljahrs einen INFO-Brief, der die wichtigsten Informationen für das kommende Schuljahr enthält: z.B. Personalwechsel, Klassenbildung, zusätzliche Unterrichtsangebote, Angebote der Schulberatung, Ferienordnung, Veranstaltungen, amtliche Bestimmungen über Klassenwiederholung, Fernbleiben vom Unterricht, Schulunfälle, Ankündigung von Probearbeiten, Übertrittszeugnisse, Schulbusregelung, usw. Mit diesem INFO können Eltern und Lehrer das Schuljahr gut planen, sie sind über die wichtigsten Bestimmungen und Termine informiert, das erspart Zeit und sorgt für Verhaltenssicherheit.

„Schule als Modell für das Erziehungsziel: friedliches Zusammenleben.“ Inzwischen ist die Schule dafür bekannt, dass nicht nur guter Unterricht gehalten, sondern dass auf aktuelle gesellschaftliche Probleme überlegt, spezifisch und mit langem Atem reagiert wird. Das Thema "Gewalt zwischen Kindern" macht seit einigen Jahren den Erziehern und Eltern Sorgen. Die Schulleitung hatte sich dazu Gedanken gemacht, viele Gespräche geführt und im Sommer 2001 ein Projekt, das sich über das ganze Schuljahr 2001/2002 erstrecken sollte, konzipiert. Es begann im Oktober mit einer Lehrerkonferenz und einer Elternbeiratsitzung, wo das Projekt "Gewalt, nein danke - nicht mit mir!" durch die Konrektorin und die Schulleiterin vorgestellt, diskutiert und von den Gremien beschlossen wurde. Jeden Monat gab es einen anderen Schwerpunkt mit unterschiedlichen Beteiligten. In einer Fragebogenaktion definierten Schüler, Eltern und Lehrer, was sie unter Gewalt verstehen. In der Adventszeit beteiligte sich die ganze Schule an der Unicef-Aktion "Kinder in Not", bei wöchentlichen Adventsfeiern wurden die Schüler für Teilen- Helfen- Vertragen sensibilisiert. In Klassenelternabenden tauschten die Eltern ihre Erlebnisse und Sichtweisen zur Gewalt in der Schule aus. Eltern sollten sich "outen".

Im Februar ging es um Konfliktlösung in der Klasse und um die Kooperation mit der Polizei. Höhepunkt des Projekts war der Projekttag am 4. Mai 2002 (einige Tag nach der Tragödie in Erfurt). Das Programm weist 56 verschiedene Workshops aus, von denen die Kinder zwar vier auswählen durften, um dann für zwei die Teilnahmeerlaubnis zu bekommen. Alle Angebote bezogen sich auf das Rahmenthema. Kinder und Eltern erlebten in den Workshops, dass man sich auch anders ausdrücken kann als mit Hass und Gewalt und seinen Wünschen anders Nachdruck verleihen kann als durch Hauen und Stechen. Eltern mit besonderen Fähigkeiten, ausgebildete Fachleute, Künstler, Handwerker, Vertreter der Polizei, der Kirchen, der Presse, der Sportvereine bestritten die Workshops. Das Besondere: keine Lehrerin, kein Lehrer wurden damit belastet. Die Aktion fand in der Öffentlichkeit große Beachtung, denn der Amoklauf in Erfurt hatte

eine Fülle von Vorschlägen hervorgerufen, wie Gewalt durch und unter Schülern verhindert werden könnte. Es wurde viel über Abschirmen, Überwachen, Polizeischutz, Selbstverteidigung geschrieben. Schnell sollten Kinder zur gewaltfreien Auseinandersetzung befähigt werden. Doch zeigte das Projekt, dass es mehr Sinn macht, dieses schwierige Thema langfristig anzugehen. Bereits die Erstklässer malten in ihre "Pausenbüchlein" Szenen, die sie traurig oder froh machten, die größeren Schülerinnen und Schüler sammelten Zeitungsartikel, die Schulleiterinnen kümmerten sich um die "sprachliche Gewalt" und gewaltfreie Formen der Auseinandersetzung und Streitkultur. Der Projekttag war der Höhepunkt der konsequent und geduldig durchgeführten Erziehungsarbeit, dessen einziges Thema der gewaltfreie Umgang im täglichen Alltag war. Der wurde durch Malen, Musik, Entspannung, Theaterspielen, Körperbeherrschung und Selbstverteidigung mit allen Sinnen erlebt und dadurch den Kindern viel eher nahegebracht als durch viele Worte und Predigten. Begleitend war eine Ausstellung des bayerischen Schulmuseums "Vom Opfer zum Täter" zu besichtigen.

Während des gesamten Schuljahrs hatte eine Arbeitsgruppe aus Schülern, Lehrern und Eltern an "Regeln für unsere Schulgemeinschaft" gearbeitet. Sie wurden ausgiebig diskutiert, immer wieder verändert und am Projekttag feierlich verkündet. Seitdem ziert ein großes Plakat mit den 15 Regeln die Eingangshalle der Schule. Sie sind zur Grundlage des Zusammenlebens geworden, auf ihre Einhaltung wird von allen Beteiligten geachtet. Wer sie bewusst verletzt, bekommt eine "gelbe Karte" und muss damit in seine Klasse gehen und zu seiner Regelverletzung stehen. Die Klassengemeinschaft entscheidet, welche Konsequenz sein Verhalten haben soll und was er selbst zur Wiedergutmachung tun soll. Die Kinder haben sehr großen Respekt vor dieser Art der "Bestrafung". Alle Mitglieder der Schule besitzen die Regeln und weitere Ausführungsbestimmungen, die das Zusammenleben erleichtern sollen. Für Eltern und Lehrer fand als Abschluss dieses Jahresprojekts noch ein "Donnerstagsgespräch" zum Thema "Gewaltfreie Erziehung" statt.

Soweit ein Beispiel, das zeigt, was möglich ist in einer Schule, nämlich Beteiligte zu Verantwortlichen zu machen und auch Verbündete außerhalb der Schule zur Mitarbeit zu gewinnen. Freilich dürfte ein derartiges Ergebnis nicht in allen Schulen erreichbar sein. Doch sollte dieser authentische Bericht Anregungen vermitteln und vor allem Mut machen für neue Formen pädagogischen Führungshandelns.

Wir sehen, dass es sich um eine Schule als eine gewaltfreie, humane Stätte mit vielseitigen Lernmöglichkeiten in einem kooperativen, an Mündigkeit und Vertrauen orientierten sozialen System handelte, sei es gegenüber der Schüler-

schaft, dem Lehrerkollegium oder der Systemumwelt. Die Maxime der *Mündigkeit*, also des selbst- und sozialverantwortlichen Verhaltens, die Maximen der *Kooperation*, die Maxime der *Selbsttätigkeit* und der *gegenseitigen Anerkennung* waren grundlegend und führten zu Erfolg. Außerdem wurden Regeln etabliert für gegenseitige Unterstützung, ständiges Weiterlernen und Offenheit. Im Mittelpunkt stand jedoch immer das Ziel der Förderung jedes einzelnen Schülers. Klar wird außerdem, was eine engagierte und qualifizierte Schulleitung vermag.

- ASD (Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland) (1999). Schulleitung in Deutschland. Stuttgart: Raabe.
- Ackermann, H./Wissinger, J. (Hg.) (1998). Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied: Luchterhand.
- Akker, J. van den/Kuiper, W./Hameyer, U. (2003). Curriculum Landscapes and Trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Altrichter, H. (2000). Qualitätsforderungen, Schulevaluation und die Rolle der Schulleitung. In: Scheunpflug, A. u.a. (Hg.) (2000), Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Schulleiter-Handbuch 93/2000 (S. 85 – 97). München: Oldenbourg.
- Ansbacher, H.L./Ansbacher, R.R. (Hg.) (1972). Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Arold, H./Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2000). Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte. In: Scheunpflug A. u.a. (Hg.) (2000), Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Schulleiter-Handbuch 93/2000 (S. 62 – 72). München: Oldenbourg.
- Argyris, C. (1957). Personality and Organization, New York.
- Astuto, T.A./Clark, D.L./Read, A.-M./McGree, K./Fernandez, L. de K.P. (1993). Challenges to dominant assumptions controlling educational reform. Andover, Massachusetts: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Avenarius, H./Heckel, H. (2000). Schulrechtskunde (7. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Bange, D./Deegener, G. (1996). Sexueller Missbrauch an Kindern. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bannet, B. (2002). Grundlagenpapier bei der Summer Academy International Network of Innovative School Systems on Leadership and Change. Irsee. (Eigendruck)
- Bartz, A./König, E./Söll, F. (2002). Coaching durch die Schulleitung. SchulVerwaltung (Ausgabe NRW), 11, S. 292 – 295.
- Bartz, A. (2004). Organisationsgestaltung von Schule. Schulleitungsfortbildung NRW Band 3. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Baumert, J./Leschinsky, A. (1986). Zur Rolle des Schulleiters. schul-management, 6, S. 18-24.
- Bellenberg, G./Böttcher (2002). Personalrekrutierung und Personalbeurteilung – Erfahrungen mit einem neuen Handlungsfeld der Schulleitung. In: Wissinger, J./Huber, S.G. (Hg.) (2002), Schulleitung – Forschung und Qualifizierung (S. 97-110). Opladen: Leske und Budrich.
- Benner, D. (1987). Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. München, Weinheim: Juventa.
- Bergold, H./Debler, W./Klauth, H. (1992). Zur Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Staatlichen Schulämtern. SchulVerwaltung, 2, S. 27 – 31 (Fortsetzung unter gleichem Titel in SchulVerwaltung 3/1993), S. 65 – 69.
- Bernfeld, S. (1967). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (Erstaufgabe 1925). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Böhrs, G./Daschner, P./Meyer-Dohm, P./Rosenbusch, H.S./Strittmatter, A. (1998). Externe Abschlussequivalenz der Fortbildungsmaßnahme QUESS. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW/ Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.), Buchen, H. (Red.) (1998), Schulentwicklung und Schulaufsicht - Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule (S. 49 – 94). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Bonsen, M./Pfeiffer, H. (1998). Schulleitungsforschung in Deutschland. Forschung und Ergebnisse im Überblick. In: Buchen, H./ Horster, L./ Rolff (Hg.) (1998), Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung. 16. Stuttgart: Raabe.
- Bonsen, M./Gathen, J. v. d./Iglhaut, C. /Pfeiffer, H. (2002). Die Wirksamkeit von Schulleitung - empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim, München: Juventa.
- Böttcher, W. (2002). Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim, München: Juventa.
- Brezinka, W. (1974). Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge München, Basel: Reinhardt.
- Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.G. (Hg.) (1994). Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Berlin, Bonn, Budapest, Heidelberg, Stuttgart: Raabe.
- Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.G. (Hg.) (1995). Schulleitung und Schulentwicklung. Ein Reader. Stuttgart: Raabe.
- Buchen, H./Burkhard, Ch. (2002). Schule und Schulaufsicht lernen gemeinsam. In: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hg.) (2002), Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht (S. 43 – 59). Neuwied, Krefeld: Luchterhand.
- Budde, M. (1999). Noch immer verharmlost: sexueller Missbrauch in der Schule. Pädagogik, 6, S. 58-59.
- "BULL-Kommission", Regierungskommission (der Landesregierung NRW) (2003). Zukunft des öffentlichen Dienstes – Öffentlicher Dienst der Zukunft. Düsseldorf.
- Burkhard, Ch./Eikenbusch, G. (2002). Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Burkhard, Ch./Eikenbusch, G./Ekholm, M. (2003). Schüler stärken – Schule entwickeln. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Caldwell, B.J. (2000). Scenarios for Leadership and Abandonment in the Transformation of Schools. In: Creemers, B./Reynolds, D. (Hg.) (2000), School Effectiveness and School Improvement. Vol.11, No.4 (S. 475-499). Swets & Zeitlinger.
- Chott, P.O./Schmirber, G. (Hg.) (2003). Konrektorenstudie. München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Coleman, J.S. (1996). Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. In: Leschinsky, A. (Hg.) (1996), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 34, S. 99 – 106.
- Dannhäuser, A. (1986). Die Regionalschule. Zwänge-Kriterien-Kompromisse. Forum E, 7/8, S. 11 – 15.
- Dann, H.-D./Diegritz, Th./Rosenbusch, H.S. (1999). Gruppenunterricht im Schulalltag. Erlangen: Universitäts-Bund Erlangen-Nürnberg.

- Deci, E./Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, S. 223 – 238.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen*. Bonn.
- DIE ZEIT (2004). Eltern sind das Volk. Ein Gespräch mit Renate Hendricks über 25 Jahre Elternarbeit, 22, S. 67.
- Diegritz, Th./Rosenbusch, H.S. (1977). *Kommunikation zwischen Schülern*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Dilk, A. (2003). Vom Wert des guten Rufs. *Süddeutsche Zeitung*, 176, S. VI/15.
- Dillard, J.P./Miller, K.L. (1988). Intimate Relationships in Task Environments. In: Duck, S.W. (Hg.) (1988), *Handbook of Personal Relationships* (S. 449 – 465). Chichester u.a.: John Wiley & Sons.
- Döbert, H. (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Berlin: BMBF.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Durham Board of Education (1998). *Information Booklet For Visitors*. Whitby.
- Ernst, H. (2002). "Du gehörst nicht dazu!". *Psychologie heute*, 12, S. 8-9.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Fend, H./Knörzer, W./Nagl, W./Specht, W./Väh-Szuszdiara, R. (1976). *Sozialisations-effekte der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1986). "Gute Schulen, schlechte Schulen". *Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit*. *Die Deutsche Schule*, 3, S. 275-293.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim, München: Juventa-Verlag
- Frey, B.S. (2003). Mehr Leistung für mehr Geld?. *Forschung und Lehre*, 10, S. 543.
- Fullan, M. (1999). *Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Originalausgabe unter dem Titel: *Change Forces*. London 1993)
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002). Schulleitung im Wandel. Ein Gespräch mit Michael Fullan und Norm Green. *schul-management*, 5, S. 19.
- Fürstenau, P. (1969). Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag. In: Fürstenau, P. u.a. (1969), *Zur Theorie der Schule* (S. 47 – 66). Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Gaudig, H. (1917). *Die Schule im Dienst der werdenden Persönlichkeit*. Band 1. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Gebert, D. (1974). *Organisationsentwicklung: Probleme des geplanten organisatorischen Wandels*. Stuttgart.
- Geißler, H. (2000). *Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung*. München: Vahlen.

Literaturverzeichnis

- Green, N. (Hg.) (2003). Learning, Teaching and Leading in a Culture of Change. Bavarian International Fall Academy.
- Haenisch, H./Schuldt, W. (1994). Schulentwicklung. Zur Wechselwirkung zwischen curricularen Rahmenbedingungen und inneren Gestaltungskräften von Grundschulen. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung Nr.25. (Hg.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) Soest.
- Haenisch, H. (2003). Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. (Hg.: Landesinstitut für Schule) Soest.
- Hakker, A. (2003). Süddeutsche Zeitung, 19, S. 43.
- Hameyer, U. (2004). Kursbuch Wissensmanagement. Advanced Studies (AS). Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Hattenhauer, H. (1980). Geschichte des Beamtentums. In: Wiese, W. (Hg.) (1980), Handbuch des öffentlichen Dienstes Band 1. Köln, Berlin, Bonn, München: Heymanns.
- Hentig, H. v. (1993). Die Schule neu denken. München: Hanser.
- Hentig, H. v. (1996). Bildung. München: Hanser.
- Hewitt Associates' Leadership consulting Practice. (2003). How Companies Grow Great Leaders – Top Companies for Leaders. managerSeminare, 70, S. 14.
- Hoffmann, R./Wehrstedt, M./Stark, A. (2003). Lehrerinnen, Lehrer und sexueller Missbrauch. Pädagogik, 3, S. 40 – 43.
- Honneth, A.C. (1992). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hord, S.M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Huber, S.G. (1999a). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung I. schul-management, 2, 10-17; School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung II. schul-management, 3, 7-18; Effectiveness & Improvement: Wirksamkeitsforschung und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung III. schul-management, 5, S. 8 – 18.
- Huber, S.G. (1999b). Schulleitung international. Studienbrief der Fernuniversität Hagen im Weiterbildenden Studium "Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen" (VorLAuf). Hagen.
- Huber, S.G. (2001). Vom Wissen zum Handeln - Problemorientiertes Lernen in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern. In: Altrichter, H./Fischer, D. (Hg.) (2001), Journal für LehrerInnenbildung – Praxis in der LehrerInnenbildung (S. 49-55). Innsbruck: Studienverlag.
- Huber, S.G. (2002). Machbarkeits- und Konzeptionsstudie zur Gründung einer Länderakademie für pädagogische Führungskräfte: Bericht für die Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen. In der Reihe "Länderakademie für pädagogische Führungskräfte" (Band 2) herausgegeben von H.-G. Rolff, H.S. Rosenbusch & S.G. Huber. Bamberg: Länderakademie für pädagogische Führungskräfte.

- Huber, S.G. (2003). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. & Hameyer, U. (2000). Schulentwicklung in deutschsprachigen Ländern - Stand des Forschungswissens. In H. Altrichter & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Journal für Schulentwicklung - Theorie und Forschung in der Schulentwicklung* (S. 78-96). Innsbruck: Studienverlag.
- Huber, S.G. & Niederhuber, A.S. (2004). Schulleitung aus der Sicht von Lehrkräften. *Pädagogik*, 7/8, 44-47.
- Huber, S.G. & West, M. (2003). Developing school leaders – A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. In P. Hallinger & K. Leithwood (Hrsg.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (S. 1071-1101). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Hüfner, G. (2003). Arbeitsbelastung in der Schule. *Bayerische Schule*, 5, S. 16 – 19.
- Ipfling, H. J./Peez, H./Gamsjäger, E. (1995). Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchung zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern /Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Iwd (Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft) (2002). Jahrgang 28. Heft 49.
- Iwd (Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft) (2003). Jahrgang 29. Heft 45.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart u. Winston.
- Jumpertz, S. (2003). In turbulenten Zeiten führen. *managerSeminare*, 71, S. 36 – 43.
- Käser, R. (1993). *Neue Perspektiven in der Schulpsychologie*. Bern.
- Kerschensteiner, G. (1933). *Theorie der Bildungsorganisation*. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Keupp, H. /Röhrle, B. (Hg.) (1987). *Soziale Netzwerke*. Frankfurt/M.: Campus.
- Keupp, H. (1999). Netzwerke als sozialer Rahmen von Lernprozessen – Abschied von der vereinselten Schule. Vortrag bei der Fachtagung "Regionales Netzwerk innovativer Schulen München und Oberbayern" am 20. September 1999.
- Kloft, C./Krell, H.-J. (2004). Konfliktmanagement im Schulbereich – Baustein 4: Konfliktlösungsstrategien im Team entwickeln. *SchulVerwaltung*, 4, S. 134 – 138.
- Knauss, G./Loos, B. (1998). Die Zusammenarbeit der europäischen Schulinspektorate hat begonnen. *SchulVerwaltung (By)*, 6, S. 217 – 219.
- Knorr, A. (2004). Personalauswahl. Unterschiedliche Verfahren in den Bundesländern. *schulmanagement*, 1, S. 30 – 32.
- Koller, G. (2000). Beratungstage an der Schule – eine zeitgemäße Form der Wahrnehmung und Unterstützung der Arbeit der Schule. *SchulVerwaltung (By)*, 12, S. 420 – 426.
- König, E. (1991). Kooperation: Pädagogische Perspektiven der Kooperation in Schulen. In: Wissinger, J./Rosenbusch, H.S. (Hg.) (1991). *Motivation durch Kooperation*. Braunschweig: SL Verlag.
- König E./Volmer G. (1996). *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden* (4. überarbeitete Auflage). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- König, E. (1997). Reformen der Schule: ein organisationspädagogisches Thema? In: Wissinger, J. (Hg.) (1997), *Schulleitung als pädagogisches Handeln*. München: Oldenbourg.
- König E./Volmer G. (2002). *Systemisches Coaching*. Weinheim, Basel: Beltz.

Literaturverzeichnis

- König E./Volmer G. (2005). Systemisch denken und handeln. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kounin, J.S. (1976). Techniken der Klassenführung. Bern, Stuttgart: Gemeinschaftsverlag Huber, Klett.
- Kreggenfeld, U. (2003). So kommt ihre Botschaft an! In: managerSeminare, 70, S. 34.
- Krohne, J.A./Meier, U./Tillmann, K.-J. (2004). Klassenwiederholungen: Geschlecht und Migration sind Risikofaktoren. Schulverwaltung (By), 7/8, S. 272 – 275.
- Kühl, S. (1995). Wenn die Affen den Zoo regieren. Die Tücken der flachen Hierarchien. (2. Aufl.) Frankfurt/M.: Campus.
- Larson-Knight, B. (2004). Erziehungsziel: Respekt. Aufbau einer respektvollen Schulkultur – eine Hilfe gegen Gewalt. Pädagogik, 9, S. 36 – 39.
- Liebau, E. (2000). Armut und sozialpädagogischer Handlungsbedarf an Schulen. In: Scheunpflug, A. u.a. (Hg.) (2000), Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Schulleiter-Handbuch 93/2000 (S. 21 – 32). München: Oldenbourg.
- Liebel, H. (1991). Motivieren durch Kooperation. In: Wissinger, J./Rosenbusch, H.S. (Hg.) (1991), Motivation durch Kooperation. Schulleiter-Handbuch 58 (S. 40 – 56). Braunschweig: SL Verlag.
- Liebel, H.J./Oechsler, W.A. (1994). Handbuch Human Resource Management. Wiesbaden: Gabler.
- Liebel, H.J./Oechsler, W.A. (1987). Personalbeurteilung. Neue Wege der Leistungs- und Verhaltensbewertung. Bamberg: Bayerische Verlagsanstalt.
- Liket, Th. M. E. (1993). Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Litt, Th. (1967): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart: Klett.
- Lohmann, A. (2003). Epilog. In: Inspectie van het Onderwijs/Kultusministerium Niedersachsen (Hg.) (2003), Von anderen Nationen lernen. Beurteilung schulischer Qualität in Niedersachsen (S. 54f). Hannover, Utrecht.
- Loos, B. (2002). Kommunikation ist alles! In: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hg.) (2002). Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht (S. 299 – 305). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Lortie, D. (1972). Teamteaching - Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Dechert, H.-W. (Hg.) (1972), Teamteaching in der Schule (S. 37 – 76). München: Piper.
- Lütz, G. (2000). Lust und Frust in der Schule. In: Smolka, D. (Hg.) (2000), Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule (S. 301 – 306). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Maeck, H. (1999). Managementvergleich zwischen öffentlichem Schulwesen und privater Wirtschaft. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Malik, F. (2001). Personalauswahl und Stellenbesetzung. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.) (2001), Schulleitung und Schulentwicklung. 35. Berlin u.a.: Raabe.
- Malik, F. (2002). Was echte Führer wirklich tun. Wider dem Glauben an angeborene, charismatische Führerpersönlichkeiten. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.) (2002), Schulleitung und Schulentwicklung. 36. Berlin u.a.: Raabe.
- Mann, Th. (1922). Buddenbrooks. Verfall einer Familie. Berlin.

- Manzoni, J.-F./Barsoux, J.-L. (2002). *The Set-Up-To-Fail Syndrome – How Good Managers Cause Great People to Fail*. Harvard Business School Press.
- Mayntz, R. (Hg.) (1968). *Bürokratische Organisation*. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Melzer, W. (2000). *Gewalt in der Schule: Schulentwicklung als Gewaltprävention*. In: Scheunpflug, A. u.a. (Hg.) (2000), *Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Schulleiter-Handbuch 93/2000* (S. 45-50). München: Oldenbourg.
- Merton, R. (1968). *Bürokratische Struktur und Persönlichkeit*. In: Mayntz, R. (Hg.), (1968), *Bürokratische Organisation*. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Meyer, H. (1997a). *Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (1997b). *Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2003). *Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und praktische Ratschläge*. *Pädagogik*, 10, S. 36 – 43.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Neuberger, O. (1993). *Das ist doch keine Kunst! Zur Ästhetisierung der Personalentwicklung*. In: Laske, S./Gorbach, S. (Hg.) (1993), *Spannungsfeld Personalentwicklung. Konzepte – Analysen – Perspektiven* (S. 195 – 235). Wien: Manz.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und Führen lassen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Neuberger, O. (2003). *DIE ZEIT*, 39, S. 29.
- Nevermann, K. (1982). *Der Schulleiter. Juristische und pädagogische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Niederhuber, S. (2002). *Schulleiterhandeln aus der Lehrerperspektive*. Universität Bamberg (Masch.).
- Norddeutsches GÜTE-Konsortium (H. Meyer u.a.) (2003). *Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge*. Oldenburger VorDrucke Nr. 473. Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.
- OECD (2001a). *New Schoolmanagement Approaches*. Paris.
- OECD (2001b). *Schooling for tomorrow – What Schools for the Future?* Paris.
- OECD (2002). *Understanding the Brain*. Paris.
- Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.) (1987). *Pädagogik. Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim: Beltz.
- Perrez, M./Huber, G.L./Geißler, K.A. (1986). *Psychologie der pädagogischen Interaktion*. In: Weidenmann, B./Krapp, A./Hofer, M./Huber, G.L./Mandl, H. (Hg.) (1986), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 335 – 356). Weinheim, München: Urban & Schwarzenberg.
- Pirner, M. (1995). *Sozialisationseffekte der Schule* (Masch.).
- Poschardt, D. (1978). *Die Berufsrolle des Schulrats. Pädagoge oder Verwaltungsbeamter?* Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel.
- Ratzki, A. (2002). *Schule und Schulaufsicht – ein mehrdeutiges Verhältnis*. In: Rolf, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hg.) (2002), *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht* (S. 60 – 72). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Reble, A. (1965). *Geschichte der Pädagogik*. 8. Auflage. Stuttgart: Klett.

Literaturverzeichnis

- Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: Reetz, L./Reitmann, Th. (Hg.) (1990), Schlüsselqualifikationen (S. 16 – 35). Hamburg: Feldhaus.
- Riecke-Baulecke, T. (2000). Das Projekt "Schulqualität durch Schulprogramme" – Zwischenbericht. Schleswig. (Eigendruck)
- Rogers, C. (1978). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt/M.: Fischer (engl. Fassung 1951 Client-Centered Therapy, Boston: Houghton Mifflin).
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Zeitschrift für Pädagogik, 37, S. 865 – 886.
- Rolff, H.-G. (1992). Die Schule als besondere soziale Organisation – Eine komparative Analyse. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 12. Jahrgang, 4, S. 304 – 323.
- Rolff, H.-G. (1995). Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim, München: Juventa-Verlag
- Rolff, H.-G. (1998). Schulaufsichtsentwicklung in Deutschland. Ein vergleichender Bericht aus Sicht des nordrhein-westfälischen QUESS-Projektes. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung und Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1998), Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule (S. 95 – 120). Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Rolff, H.-G. (2002). Bildungsmanagement. In: Otto, H.U./Rauschenbach, Th./Vogel, P. (Hg.) (2002), Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen: Leske und Budrich.
- Rolff, H.-G./Buhren, C.G./Lindau-Bank, D./Müller, S. (2000). Manual Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hg.) (2002). Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Neuwied, Krefeld: Luchterhand.
- Rolff, H.-G./ Buhren, C.G. (2002). Personalentwicklung in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G./ Phillip, E. (2004). Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Weinheim: Beltz.
- Rosenbusch, Ch. (2000). Schulpsychologen - Unterstützung oder Belastung für Schulleiter. schul-management, 1, S. 37 – 42.
- Rosenbusch, H.S. (1973). Die deutsche Jugendbewegung in ihren pädagogischen Formen und Wirkungen. Quellen und Beiträge zur Geschichte der Jugendbewegung. Band 16. Frankfurt/M.: dipa.
- Rosenbusch, H.S. (1989). Der Schulleiter – ein notwendiger Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion. In: Rosenbusch, H.S./Wissinger, J. (Hg.) (1989), Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Braunschweig: SL-Verlag.
- Rosenbusch H.S. (1990). Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In: Hacker, H./Rosenbusch H.S. (Hg.) (1990), Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema (S. 71 – 88). Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Rosenbusch, H.S. (1993). Bedingungen und Perspektiven schulischer Erziehung heute. In: Wissinger J./Rosenbusch H.S. (Hg.) (1993), Schule von innen verändern. Schulleiter-Handbuch 66 (S. 7 - 20). Braunschweig: SL-Verlag.

- Rosenbusch, H.S. (1994a). Hierarchie und Kollegialität - ein Widerspruch? Kooperation für eine gemeinsame pädagogische Zielsetzung. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hg.) (1995), Schulleitung und Schulentwicklung (Abschnitt D 1.1). Berlin, Bonn, Budapest, Heidelberg, Stuttgart: Raabe.
- Rosenbusch, H.S. (1994b). Lehrer und Schulräte. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rosenbusch, H.S. (1995). Reform der Schulverwaltung aus organisationspädagogischer Sicht. Schulleitung und Schulaufsicht als erzieherisch bedeutsame Wirklichkeit. schul-management, 4, S. 36 - 42.
- Rosenbusch, H.S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation, Schulverwaltung (By), 10, S. 329 - 334.
- Rosenbusch, H.S./Wissinger, J. (Hg.). (1989). Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter - Handbuch 50. Braunschweig: SL-Verlag.
- Rosenbusch, H.S./Schlemmer, E. (1997). Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. schul-management, 6, S. 9 - 17.
- Rosenbusch, H.S./Vogelsang, H. (1997). Fachliche Stellungnahme zum Richtlinienentwurf des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus Wissenschaft und Kunst "Dienstliche Beurteilung der Lehrer an Volks- und Förderschulen" (20.9.1996). Die Schulleitung. Zeitschrift für pädagogische Führung in Bayern (Beiheft von Pädagogische Führung 1/97), S. 3 - 11.
- Rosenbusch, H.S. (1999). Schulleitung und Schulaufsicht. (Studienbrief der Fernuniversität Hagen). Weiterbildendes Studium "Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen" (VorLAuf). Modul 7/3. Hagen.
- Rosenbusch, H.S. (2000). Schulleitung - Reformgröße im gesellschaftlichen Umbruch. In: Scheunpflug, A. (Hg.) (2000), Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Schulleiter-Handbuch 93 (S. 7 - 20). München: Oldenbourg.
- Rosenbusch, H.S. (2001). Gutachten/ Evaluationsstudie zum Pilotprojekt "Schulinspektion" des Senats von Bremen. Masch.
- Rosenbusch, H.S./Huber, S.G. (2001). Qualifizierungsmaßnahmen von Schulleiterinnen und Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. schul-management, 4, S. 8-16.
- Rosenbusch, H.S./Huber, S.G. (2002). Organisation und Merkmale der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In: Wissinger, J./Huber, S.G., Schulleitung - Forschung und Qualifizierung (S. 111- 128). Opladen: Leske und Budrich.
- Routledge Encyclopedia of Philosophy (1998). London, New York, Philadelphia, Singapore: Taylor & Francis Group.
- Rudzio, K. (2003). Regeln für Hirn und Herz. DIE ZEIT, 39, S. 29.
- Rutter, M./Maugham, B./Mortimore, P./Ouston, J. (1980). Fünfzehntausend Stunden. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scala, K./Grossmann, R. (1997). Supervision in Organisationen. Veränderungen bewältigen - Qualität sichern - Entwicklung fördern. Weinheim, München: Juventa.

Literaturverzeichnis

- Schäfer, A. (2003). Wie Chefs aus ihren Mitarbeitern Versager machen. *Psychologie heute*, 6, S. 8 – 9.
- Schein, E.H. (1995). Die Ebenen der Kultur. In: Schein, E.H. (1995), *Unternehmenskultur: Ein Handbuch für Führungskräfte* (S. 29-34). New York: Campus.
- Scheunpflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Scheunpflug, A. (1996). "Alles Leben ist Problemlösen." *Entscheidungsanforderungen an schulleitendes Handeln in unübersichtlicher Zeit*. Vortrag an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Masch.
- Scheunpflug, A. (1999). Evolutionäres Denken als Angebot an die Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 1, S. 14 – 18.
- Scheunpflug, A. (2000). Schulleitendes Handeln als Reformgröße – Bedingungen und Möglichkeiten leitenden Handelns ... aus der Sicht der Biowissenschaften. Vortrag auf dem 6. Bamberger Schulleitersymposium. Masch.
- Schirp, H. (2004). Wie Werte "gelernt" werden. *Schulverwaltung (By)*, 7/8, S. 244 – 246.
- Schlemmer, E. (1998). Schulaufsichtsreform – mit, ohne oder gegen die Schulleitungen. *Pädagogische Führung*, 9, S. 180 – 184.
- Schlemmer, E. (2000). Familialer Wandel und Schulreform. In: Scheunpflug, A. u.a. (Hg.) (2000), *Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch*. Schulleiter-Handbuch 93/2000 (S. 33 - 44). München: Oldenbourg.
- Schlemmer, E. (2004). *Familienbiografien und Schulkarrieren von Kindern. Theorie und Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schley, W. (1998). Konfliktmanagement- Zum Verhältnis von Schulleitung, Lehrern, Eltern und Schülern. In: Ackermann, H./Wissinger, J. (Hg.) (1998), *Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität* (S. 178 – 199). Neuwied: Luchterhand.
- Schratz, M. (1996). *Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schratz, M. (2002). Die Schulaufsicht und die teilautonome Schule. In: Rolff, H.-G./ Schmidt, H.-J. (Hg.) (2002), *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht* (S. 27 – 42). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Schulanzeiger für Oberfranken (1920). 45. Jahrgang, 1. Bayreuth.
- schul-management (2003). *Lehrer immer älter und immer weniger*, 3, S. 7.
- Scott, R. (1971). Konflikte zwischen Spezialisten und bürokratischen Organisationen. In: Mayntz, R. (Hg.) (1971), *Bürokratische Organisation* (2. Auflage). Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Sembill, D. (2000). Selbstorganisiertes und lebenslanges Lernen. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hg.) (2000), *Lebenslanges Lernen im Beruf- seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*. Bd. 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen (S. 60 – 90). Opladen: Leske & Budrich.
- Senge, P. (1990). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta. (amerikanische Originalausgabe: *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday)
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Siedler.

- Smolka, D. (Hg.) (2000). *Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule: Empfehlungen für die Schulpraxis*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Spindler, K./Egg, M. (1992). Die Gletschermumie vom Ende der Steinzeit aus den Ötztaler Alpen. *Jahrbuch des Römisch-Germanischen Zentralmuseums*, 39, S. 79ff.
- Spitzer, M. (2003). *Medizin für die Pädagogik*. DIE ZEIT, 39.
- Spranger, E. (1963). *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Sprenger, R.K. (1993). *Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse*. 5. Auflage. Frankfurt/M.: Campus.
- Sprenger, R.K. (2003). Warum Vertrauen? ...weil es Führung erfolgreich macht. *Pädagogische Führung*, 3, S. 116 - 118.
- Steffens, U. (1991). Kooperation in Kollegien und Schulqualität – Empirische Befunde aus der Konstanzer Schulforschung. In: Wissinger, J./Rosenbusch, H.S. (Hg.) (1991), *Motivation durch Kooperation*. Schulleiter-Handbuch 58 (S. 30 – 40). Braunschweig: SL Verlag.
- Storath, R. (1995). *Praxisschock bei Schulleitern?* Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Taylor, F.W. (1911). *Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Row.
- Tenorth, H.-E. (1995). Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundprobleme wieder zu erörtern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, S. 3 – 12.
- Terhart, E. (1986). *Organisation und Erziehung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), S. 205 – 223.
- Terhart, E. (1997). Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung. In: Wissinger, J./Rosenbusch, H.G. (Hg.) (1997), *Schulleitung als pädagogisches Handeln*. Schulleiter-Handbuch 83 (S. 7 – 20). München: Oldenbourg.
- Tobias, W. (1983). *Interessenlage und gesellschaftliches Bewusstsein von Lehrern. Eine empirische Untersuchung über Lehrer an allgemeinbildenden Schulen*. Göttingen. (Diss.)
- Tremel, A.K. (1998). *Allgemeine Pädagogik. Ein systemtheoretischer Entwurf*. In: Petersen, I. u.a. (Hg.) (1998), *Allgemeine Pädagogik*. Donauwörth: Auer.
- Türk, K. (1989). *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung*. Stuttgart: Enke.
- Vierlinger, R. (1993). *Die offene Schule und ihre Feinde*. Wien: Jugend & Volk.
- Vierlinger, R. (1995). Die Schule – "Hausgut der Verwaltung" oder pädagogisches System? *Erziehung und Unterricht*, 7, S. 450 – 467.
- Vogelsang, H./Kurz, A. (1975). *Schulmanagement und Schulrecht*. Forum E, 12.
- Vogelsang, H. u.a. (Hg.) (1979). *Fernstudium Schulmanagement*. Bad Harzburg.
- Walter, I.L./Peller, I.E. (1992). *Becoming Solution – Focused in Brief Therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Watts, G.D./Castle, S. (1993). The time dilemma in school restructuring. *Phi Delta Kappan*, 75(3). In: Whyte, D. (1994). *The heart aroused: Poetry and the preservation of the soul in corporate America* (S. 306 - 310). New York: Currency Doubleday.
- Watzlawick, P./Beavin, J.H./Jackson, D.D. (1969). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Weber, E. (1988). Kritische Auseinandersetzung mit der These, dass es für Lehrer unmöglich sei zu erziehen, und konstruktive Überlegungen zur Möglichkeit schulischer Erziehung. In: Röbe, E. (Hg.) (1988), *Schule in der Verantwortung der Kinder* (S. 15 – 96). Langenau – Ulm: Armin-Haas-Verlag.

- Weber, M. (1947). *Wirtschaft und Gesellschaft*. (Bd.2) Tübingen: Mohr.
- Weerts, F. (2004). Qualitätsmessung von Schule. *Pädagogische Führung*, 1, S. 12 – 14.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, S. 15 - 19.
- Weigert, M. (2004). *Karriere im öffentlichen Dienst*. Frankfurt/M.: R.G. Fischer.
- Weinert, A.B. (1981). *Lehrbuch für Organisationspsychologie* (2. erweiterte Auflage). München, Weinheim: Urban & Schwarzenberg.
- Weitzel, U. (2002). Berufsbild und Rollenverständnis der Schulaufsicht In: Rolf, H.-G./ Schmidt, H.-J. (Hg.) (2002), *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht* (S. 323 – 335). Neuwied, Krefeld: Luchterhand.
- Wellendorf, F. (1973). *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weniger, E. (1928). Die Jugendbewegung und ihre kulturelle Auswirkung. In: Kindt, W. (1963), *Grundschriften der deutschen Jugendbewegung*. Düsseldorf: Diederichs-Verlag.
- Wissinger, J. (1993). Schulleiterinnen und Schulleiter, die Rollenwahrnehmung in ihrer Bedeutung für die schulische Entwicklung. In: Wissinger, J./Rosenbusch, H.S. (Hg.) (1993), *Schule von innen verändern. Schulleiter-Handbuch 66* (S. 68 – 80). Braunschweig: SL Verlag.
- Wissinger, J. (1996). *Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen*. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Wissinger, J. (Hg.) (1997). *Schulleitung als pädagogisches Handeln. Schulleiter-Handbuch 83*. München: Oldenbourg.
- Wissinger, J. (2000). Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, S. 851 – 865.
- Wissinger, J./Huber, S.G. (Hg.) (2002). *Schulleitung - Forschung und Qualifizierung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Wolgast, H. (1887). Der Bürokratismus in der Schule. *Preußische Reform*, Nr. 46, Nr.47 (ohne Seitenzahlen).
- Zeidler, K. (1919). *Vom erziehenden Eros*. Lauenburg (Hamburg).
- Zinnecker, J. (1975) (Hg.). *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.

In diesem Buch aus der Reihe »Wissen & Praxis Bildungsmanagement« geht es im Unterschied zu vielen Ratgeberpublikationen, die einzelne Aufgabensegmente pädagogischen Führungshandelns aneinander reihen, um ein organisationspädagogisches Gesamtkonzept. Ziele, Aufgaben, Probleme und Handlungsweisen von pädagogischem Führungspersonal werden in einen theoretischen Kontext gestellt. So können die zahlreichen praktischen Hilfen in einem argumentativ sicheren und durch nationale wie internationale Schulforschung belegten Zusammenhang vermittelt werden.

Grundaussagen sind:

- Die Organisation von Schule muss pädagogisch legitimierbar sein, dazu ist ein organisationspädagogischer Ansatz erforderlich.
- Um ihre pädagogischen Ziele zu erreichen, muss Schule ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht.
- Ausgangspunkt und Erfolgskriterium organisationspädagogischer Überlegungen ist die Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler durch Unterricht und Erziehung.
- Schulleiterinnen und Schulleiter sind ein wesentlicher Qualitätsfaktor von Schule. Deshalb ist es erforderlich, dass sie sorgfältig ausgewählt und qualifiziert ausgebildet werden sowie hinreichend Zeit und Ressourcen für ihre heute wesentlich umfangreicheren und anspruchsvolleren Aufgaben haben.

AUTOR

Prof. Dr. Heinz Rosenbusch ist Leiter der Forschungsstelle für Schulentwicklung und Schulmanagement der Universität Bamberg. Zuvor war er dort Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik (Promotion 1972, Habilitation 1980). Vor seiner wissenschaftlichen Laufbahn hatte er sieben Jahre lang selbst eine Schule geleitet. Von ihm liegen umfangreiche Forschungen u.a. zu Schulleitung und Schulaufsicht vor. Er ist der Begründer der Organisationspädagogik und Initiator der bislang sieben Bamberger Schulleitersymposien.

INTERESSENTEN

Schulleiter und Schulleiterinnen, Mitglieder von Schulleitungs-, Lehrer-, Eltern- und Schülerverbänden, Repräsentanten der Schulverwaltung und Schulaufsicht, Eltern, Schul- und Bildungspolitiker, Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen, Schulrechtler und Bildungssoziologen.

ISBN 3-472-06227-4

