

Bödicker, Anne; Zeiser, Juliane

Inspiring Practice. Ziele, Werte und Haltungen im Kontext von begabungs- und leistungsfördernder Schulentwicklung aus der Perspektive einer Schulleiterin

Zeitschrift für Begabungsforschung und Talententwicklung : BeTa 2024 (1) 2, S. 51-69



Quellenangabe/ Reference:

Bödicker, Anne; Zeiser, Juliane: Inspiring Practice. Ziele, Werte und Haltungen im Kontext von begabungs- und leistungsfördernder Schulentwicklung aus der Perspektive einer Schulleiterin - In: Zeitschrift für Begabungsforschung und Talententwicklung : BeTa 2024 (1) 2, S. 51-69 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-358542 - DOI: 10.25656/01:35854; 10.31244/beta.2024.02.04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-358542>

<https://doi.org/10.25656/01:35854>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anne Bödicker & Juliane Zeiser

Inspiring Practice

Ziele, Werte und Haltungen im Kontext von begabungs- und leistungsfördernder Schulentwicklung aus der Perspektive einer Schulleiterin

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt ein inspiring practice-Beispiel zur gelebten begabungs- und stärkenorientierten Haltung der Schulleiterin einer Grund- und Werkrealschule, die in der ersten Phase an der Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) teilgenommen hat. Im ersten Teil des Artikels wird anhand der Retrospektive der ehemaligen Schulleiterin der individuelle Schulentwicklungsweg in vier zentralen Stationen schlaglichtartig nachgezeichnet. Im zweiten Teil wird die Haltung der Schulleiterin ins Zentrum der Betrachtungen gerückt und mit zentralen Konzepten aus dem Forschungsverbund LemaS theoretisch gerahmt. Es wird gezeigt, wie bedeutend geteilte Werte, Ziele und Haltungen für eine lebendige Schulkultur sind und welche Rolle ein als „inspiring leadership“ bezeichnetes Leitungsverständnis und die damit verbundene Haltung in pädagogischen Kontexten spielt.

Schlüsselwörter: inspiring practice, teaching and leadership, Schulentwicklung und Schulkultur, begabungs- und leistungsfördernde pädagogische Haltung, personorientierte Pädagogik

Inspiring Practice

Exploring Goals, Values and Pedagogical Approaches in the Context of School Improvement and Talent Development

Abstract

The article aims at inspiring practice by illustrating the journey of a secondary school participating in the initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) focusing on the role of its head teacher in this process.

In the first part of the article, we trace the school development in four stages based on the retrospective of the former head teacher. In the second part, the head teacher's pedago-

gical and leadership approach is further examined by framing it with central theoretical concepts of the LemaS research community.

We will show how shared goals, values and pedagogical approaches are vital for a lively school culture and highlight the role of leadership defined as inspiring and transformational in pedagogical settings. We will argue that inspiring teaching and leadership can be characterized by an ethical and common good-, as well as team- and person-oriented pedagogical approach.

Keywords: inspiring practice, teaching and leadership, school development and culture, strengths-based approach to talent development, person-oriented pedagogy

1. Einleitung

Blickt man auf die Zeit seit 2000, so sind Schulen mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert: der erste „Pisa-Schock“ im Jahr 2001, die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009, in der eine inklusive Beschulung gesetzlich verankert und damit eine grundlegende Schulsystemveränderung angestoßen wurde, die erste „Flüchtlingswelle“ 2015/2016, die 2020 beginnende Coronazeit, der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine 2022, um nur einige die Schulen erheblich verändernde Faktoren im Zusammenhang von Bildungssystem und Gesellschaft (Fend, 2006) zu nennen. Wie kann Schule angesichts dessen handlungsfähig, professionell und fokussiert auf die Begabungen und Leistungen aller Schüler*innen bleiben, sowohl auf der Ebene der einzelnen Lehrkraft als auch als Kollegium und Institution insgesamt? In der Verantwortung, einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen zu leisten, versteht sich die Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) (Weigand et. al., 2020).

Doch was bedeutet das vom Forschungsverbund LemaS programmatisch formulierte Konzept einer begabungs- und leistungsorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung konkret für eine Schulleiterin an einer ehemaligen sogenannten „Brennpunktschule“, bei der traditionell eher die Leistungsdefizite von Schüler*innen im Vordergrund stehen? Mit dieser Frage setzt sich dieser Beitrag auseinander, in dem wir Ursula Matt-Pfeifer, Schulleiterin a.D. der Werkrealschule Sechslinden-Schule Pfullendorf, zu einer Retrospektive auf die Entwicklungsprozesse an ihrer Schule in den Jahren bis zu ihrer Pensionierung im Sommer 2023 eingeladen haben: Grundlage des Textes ist ein Expertinneninterview, das wir, die beiden Autorinnen des Textes, mit Frau Matt-Pfeifer im Juli 2024 geführt haben.

Der Artikel gliedert sich in zwei Teile: Im ersten Teil (Kap. 2) stellen wir anhand der Erzählung der Schulleiterin die wichtigsten Bausteine und Etappen des individuellen Schulentwicklungsprozesses dieser Schule im Rahmen von LemaS vor. Im zweiten Teil (Kap. 3) arbeiten wir aus der Erzählung der Schulleiterin jene Aspekte heraus, die sich im Interview wie ein roter Faden einer gelebten „LemaS-Haltung“ gezeigt haben. Unser Blickwinkel auf das Gesagte ist einer, der die pädagogische Haltung unserer Gesprächspartnerin und ihre Ziele und Werte im Führungshandeln nachzuzeichnen versucht. Der Text greift damit eine der Handlungsdimensionen „einer begabungs- und leistungsfördernden Schulentwicklung“ auf, die im Forschungsverbund LemaS

in der ersten Phase der Initiative erarbeitet wurden (Weigand et. al., 2022). Mit dieser Fokussierung auf die Haltung der Schulleiterin als einem bedeutenden Moment für die Entwicklung ihrer Schule beansprucht der Artikel explizit keine Darstellung des Schulentwicklungsprozesses im Sinne einer Prozessbeschreibung oder konkreten Handlungsanleitung. Vielmehr möchte er an einem Beispiel von *inspiring practice* zeigen, wie Schulleitungen und Lehrpersonen ihre Rolle ausfüllen und damit die Schulkultur aktiv und positiv mitprägen können.

2. Wie vollzieht sich die Transformation einer Schule? Nachzeichnung eines individuellen Schulentwicklungswegs in vier Etappen

Im folgenden Abschnitt werfen wir anhand von vier Stationen Schlaglichter auf die individuelle Entwicklungsreise einer Schule, die in der ersten Phase von LemaS im Teilprojekt „Leitbildentwicklung und Gestaltung einer potenzial- und leitungsfördernde Schulkultur“ teilgenommen hat. Die Erzählung der Schulleiterin reicht von der Zeit vor LemaS bis zu einem vorläufigen Endpunkt mit dem Abschluss der ersten Phase im Jahr 2023, der zeitlich mit der Pensionierung der Schulleiterin zusammenfällt.

2.1 Die Zeit vor LemaS: „Ich erreiche die Kinder nicht mehr“

Ursula Matt-Pfeifer hat nach ihrem Lehramtsstudium für die Fächer Mathematik, Musik und Katholische Religion als Lehrerin an verschiedenen Grund- und Hauptschulen gearbeitet, bevor sie im Jahr 2000 an die Grund- und Werkrealschule „Sechslinden-Schule“ in Pfullendorf kam. An der Schule mit etwa 300 Schüler*innen ist sie also bereits seit vielen Jahren als Lehrerin aktiv, bevor sie 2015 Konrektorin und 2019 Schulleiterin wird.

Über ihre Schule sagt Frau Matt-Pfeifer, dass sie eine sogenannte „Brennpunktschule“ war, an der sich verstärkt Kinder aus sozial benachteiligten Lagen versammeln, *„die, die eben übriggeblieben, die nicht auf die Realschule kamen.“* Frau Matt-Pfeifer unterrichtete zwar immer mit Begeisterung, was als ein wichtiger Faktor für *Inspiring Teaching* gilt (Sammons et al., 2016), dennoch ist sie mit ihrer Kernaufgabe zunehmend unzufrieden:

„Ich habe dann irgendwann gemerkt, ich erreiche Kinder nicht mehr. Ich unterrichte, ich unterrichte gern, aber das prallt ab. Ich habe keine Ergebnisse mehr im Jahr, die mich zufrieden stellen.“

Ein weiterer, von Sammons et al. als zentral markierter Faktor im Kontext von *Inspiring Teaching* ist die Kultivierung von positiven Beziehungen zu den Schüler*innen. Auf diesen Aspekt kommt auch Frau Matt-Pfeifer zu sprechen, indem sie ihn ausdifferenziert:

„Und dann bin ich auf die Suche gegangen, habe dann irgendwann gemerkt, über Beziehungsarbeit läuft ganz, ganz viel. Ich muss eine Beziehung haben zu den Kindern, aber wenn ich alleine eine Beziehung habe, erreiche ich nicht das, was ich erreichen kann, wenn ein ganzes Team eine Beziehung zu Kindern aufbaut.“

Diese Erkenntnis leitet Frau Matt-Pfeifers weiteres Tun: Sie wechselt in die Schulleitung und übernimmt die Konrektorenstelle. Ihre pädagogischen Vorstellungen kann sie jedoch nicht direkt umsetzen: Vielmehr erlebt sie in ihrer neuen Position zunächst, welche Schwierigkeiten mit einer schulstrukturellen Transformation verbunden sind. In dieser Zeit gibt es den Plan, die Schule von einer Werkrealschule in eine Gemeinschafts- oder Verbundschule umzuwandeln. Obwohl Frau Matt-Pfeifer unterstreicht, wie sinnvoll diese Entwicklung auf lange Sicht für das Fortbestehen der Schule sei, beobachtet sie auch, dass man solche strukturellen Änderungen nicht *„übers Knie brechen kann“*, dass Umbruchsituationen durchaus auch negative Auswirkungen auf das Schulklima haben können. Gleichzeitig sieht sie darin die Chance, mit der Schulgemeinschaft in eine neue Richtung zu gehen. In diese Phase fällt ihre aktivste Zeit in der Gestaltung der Schule: Sie wird selbst Schulleiterin und erkennt, dass Schule sich grundsätzlich weiterentwickeln und erneuern muss:

„Wir müssen uns verändern, wir müssen uns der Zeit anpassen, den Kindern anpassen. Da sind so viele Probleme, die wir mit unserem Schulsystem, egal ob das von der Förderschule bis zum Gymnasium ist, wir haben riesige Probleme, die Kinder, wir erreichen sie nicht mehr. Und das wird schlimmer und schlimmer, wir haben kein Handwerk mehr.“

Eines Tages wird sie von einem früheren Rektor wegen einer möglichen Teilnahme an der Initiative „Leistung macht Schule“ (LemaS) kontaktiert. *„Und ich war sofort hellauf begeistert von dem, was ich gelesen, gehört und dann auch in der Arbeit erleben durfte.“* Vor allem überzeugt sie dabei die LemaS-Grundidee, in allen Kindern Begabungen und Fähigkeiten aufzuspüren und sie dabei zu unterstützen, diese entsprechend zu entwickeln und zu gestalten.

2.2 Der Einstieg bei LemaS: „Und das war für mich die Lösung unseres Problems“

Als ideale Voraussetzung für den Einstieg bei LemaS beschreibt Frau Matt-Pfeifer die bereits bei einem Großteil des Kollegiums etablierte Haltung des Miteinanders und der Teamfähigkeit, die darin zum Ausdruck kam, *„dass man wirklich auch Kinder im Blick hatte“*. In dieser Haltung und Offenheit war für sie die Grundlage gegeben, um LemaS einführen und umsetzen zu können.

Als erster Schritt in der Projektarbeit erfolgt 2018 gemeinsam mit der wissenschaftlichen Begleitung durch die LemaS-Mitarbeitenden eine Bestandsaufnahme – mit dem Fokus darauf, was die Schule speziell ausmacht und welche Elemente bereits angelegt sind. Diese Zeit beschreibt Frau Matt-Pfeifer als elementar, da eine wertschätzende,

bestärkende Rückmeldung von außen erfolgt, die zeigt, dass die Schule bereits eine gute Basis hat, auf die sie aufbauen kann. So gab es u. a. als wertvolle und anschlussfähige Grundlagen bereits ein schulisches Leitbild (s. u.) und individuelle Lernzeiten. Die Schule hatte diese Lernzeiten in den 2010er Jahren im Zuge der Etablierung als Ganztageschule eingeführt, da die nicht erledigten Hausaufgaben ein großes Problem waren. Konkret fanden diese jeden Tag in der ersten Stunde statt, womit ein begleitetes Lernen und Arbeiten ermöglicht wurde. Zusätzlich gab es in der Mittagspause weitere Lernzeitangebote für einzelne Schüler*innen. Ein positiver Nebeneffekt dieser Lern- und Übungszeiten war, dass die Lehrpersonen dabei die Schüler*innen auf einer anderen Ebene als im klassischen Unterricht kennenlernen konnten. Die Bedeutung der Lernzeit für die Schule wurde im Rahmen der Bestandsaufnahme in LemaS als eine der zentralen Stellschrauben erkannt *„weil wir da Beziehung aufbauen konnten, der Heterogenität entgegentreten konnten, wir konnten individuell arbeiten“*, so Frau Matt-Pfeifer.

Durch die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft und die wissenschaftliche Prozessbegleitung in der Schulentwicklung kamen zudem wertvolle Diskussionsimpulse, die die Schulleiterin in Bezug auf ihre Aufgabe und Rolle als handlungsentlastend beschreibt, gerade weil *„die von außen kamen, die nicht vom Kollegium oder vom Rektor oder von der Konrektorin kamen. Das waren ganz wertvolle Impulse und das hat uns einfach ein Riesenstück weitergebracht.“*

Nur knapp zwei Jahre nach Beginn der Arbeit in LemaS kommt für die Schule dann ein großer Einschnitt in der Entwicklungsarbeit: Die Coronazeit mit den Kontaktbeschränkungen und Schulschließungen stellt die Schule (wie alle anderen Schulen) vor große Herausforderungen. Im Interview berichtet Frau Matt-Pfeifer aber gerade für diese Phase sehr produktive Entwicklungsschritte für die Schule. Im Einsatz für jede Schülerin und jeden Schüler hat die Schulleiterin Wege gefunden, um Herausforderungen und Ungewissheiten als produktives Moment der Schulentwicklung (Pauling & Idel, 2023) zu nutzen.

2.3 Entwicklungsarbeit während der Coronazeit: „Und es hieß immer, Frau Pfeifer, wie stellen Sie sich das vor, das geht doch nicht!“

Die Lernausgangslage von Schüler*innen aus sozial schwachen Familien oder aus Familien mit wenig formaler Bildung ist in Deutschland noch immer ungünstig und mit geringeren Chancen verbunden, hohe schulische Leistungen zu erreichen und im Bildungssystem erfolgreich zu sein (Bildungsbericht 2024; Werner et al., 2024). Der durch die Corona-Pandemie bedingte Wegfall der regulären Schulbesuchsmöglichkeiten verschärfte die Situation gerade für diesen Personenkreis.

Im Rückblick auf Corona kommt Frau Matt-Pfeifer auf die unterschiedlichen Startvoraussetzungen zu sprechen, die mit der ungleichen medialen Ausstattung in den Elternhäusern einhergeht. Gerade in der Coronazeit stellt die mangelnde technische Ausstattung in den Elternhäusern eines der Probleme für die Schule dar. Ihre Schü-

ler*innen hatten z.T. nicht einmal die Möglichkeit, um am digitalen Fernunterricht teilzunehmen. Trotz intensiver Bemühungen des Kontakthaltens bis hin zu Hausbesuchen, um die Beziehungen aufrechtzuerhalten, wurden Kinder *aus ganz schwierigen Verhältnissen* in dieser Zeit nicht mehr erreicht.

„Da mussten wir erst mal organisieren, dass sie irgendwelche alten Laptops bekommen, dass wir sie irgendwie erreichen konnten. Das war natürlich eine Möglichkeit für unsere Kinder, die sind ganz anders geschult worden, was Umgang mit Medien anbelangt. Da sind natürlich Gymnasialkinder von zu Hause aus sicher im Riesenvorteil. Unsere hatten nicht mal einen Laptop oder einen PC zu Hause.“

Frau Matt-Pfeifer kann sich in dieser schwierigen Zeit auf eine über Jahre gewachsene, gute Zusammenarbeit mit der Stadt, dem Schulträger und dem Schulamts stützen, wenngleich sie diese Akteure von Möglichkeitsräumen überzeugen muss:

„Und wenn es darum ging, wir brauchen Möbel, um Lernzeit sinnvoll zu gestalten. Wir brauchen Tablets, wir brauchen Laptops, wir brauchen Unterrichtsmaterial. Wir sind immer auf offene Ohren gestoßen. Und vor allem in Corona. Wir haben viel Geld ausgegeben im Medienentwicklungsplan damals. Und es hieß zwar immer, Frau Pfeifer, wie stellen Sie sich das vor, das geht doch nicht. Aber es waren immer positive Signale, die wir mitgenommen haben.“

So zieht sie trotz der Hindernisse letztlich eine positive Bilanz für die Weiterentwicklung der Schule: In dieser Zeit habe sich nicht nur die Medienkompetenz ihrer Schüler*innen sehr verbessert, gemeinsam mit dem Kollegium habe man auch neue Wege in der Beziehungsarbeit gehen und die Mitwirkung der Eltern neu in den Blick nehmen können:

„Wir haben oft lange geredet über irgendwelche Probleme und haben Kinder natürlich auf einer anderen Ebene erreicht. Und ich möchte mal sagen, das hat unseren Kindern gut getan, das hat uns als Team, als Lehrerteam gut getan und auch der Kommunikation mit den Eltern: Oft sind Eltern im Hintergrund irgendwo durchgelaufen und man konnte sagen: Setzen Sie sich doch mal dazu und hören Sie mal zu oder helfen Sie uns. Das waren andere Beziehungen, die wir vorher niemals gehabt hätten.“

Trotz der Schulschließungen und damit verbundener gravierender Einschnitte in der Corona-Zeit ist an der Sechslinden-Schule die Arbeit in LemaS nicht zum Erliegen gekommen, im Gegenteil: Die Zeit des nicht-regulären Zusammenkommens im Kollegium wurde von der Schule dazu genutzt, eine groß angelegte Umfrage zu Schulschwerpunkten, Wünschen und Anliegen zu starten, an der Lehrpersonen, Eltern, Schüler*innen und auch der Schulträger beteiligt wurden. Dies habe die Schule tatsächlich einen großen Schritt weitergebracht, da man durch die Einbindung der vielen Akteure zu einem neuen Miteinander, zu neuen Erkenntnissen über die Schule und vor allem zu einem klaren Entwicklungsweg für die Zeit nach Corona gekommen war:

„Also sehr interessant war, wie die Eltern die Lernzeit empfinden, dass Kinder zu Hause keine Hausaufgaben mehr machen müssen, dass der Stress rausgenommen wird zu Hause. Das war das Ergebnis. Und dass sie absolut nicht wollen, dass die Lernzeit abgeschafft wird.“

2.4 Der Weg bis zum Ende der ersten LemaS-Phase: Ein förderliches Umfeld schaffen

Eine Konsequenz war, dass die Lernzeit nicht nur beibehalten, sondern im Rahmen von LemaS mit neuen Schwerpunkten weiter ausgebaut und fest in die schulische Struktur implementiert wurde. Eine strukturelle Veränderung war die Einführung von Lerntagebüchern. Diese dienen nicht primär zum Festhalten erledigter Aufgaben, sondern vielmehr dazu, die folgenden Tage bzw. Wochen eigenverantwortlich zu planen und in der Folge selbstständig arbeiten zu können, womit ein Wunsch der Schüler*innen direkt umgesetzt wird:

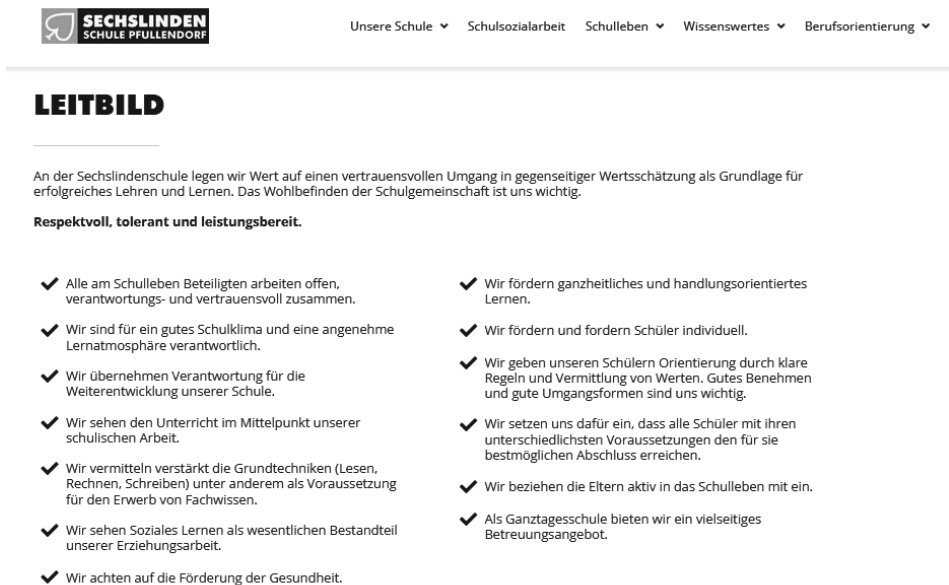
„Und auch die Schüler selber haben die Lernzeit sehr geschätzt. Also sie haben ein positives Fazit gegeben und haben aber gesagt, sie möchten noch mehr selbstständig arbeiten ohne Druck von oben und auch mehr dieses entdeckende Lernen. Sie wollen mehr im Team arbeiten und mehr im Internet und forschen. Das war ihr Schwerpunkt.“

Gleichzeitig dienen die Lerntagebücher als Kommunikationsinstrument zwischen Schule und Elternhaus und ermöglichen den direkten Einbezug der Eltern in die schulische Entwicklung ihres Kindes. Die Arbeit mit den Lerntagebüchern birgt zudem für das Kollegium positive Effekte, da sie als Klassenteam gemeinsam daran mitarbeiten und die Chance haben, sich differenziert mit einzelnen Lernwegen auseinanderzusetzen. Gleichzeitig erhalten sie dadurch einen umfangreichen, kollegialen Einblick in individuelle Lernprozesse, wodurch eine fundierte Grundlage für Gespräche mit den Schüler*innen anhand des Lerntagebuchs geschaffen wird.

Die Umfrage hat zudem eine Sorge des Kollegiums hinsichtlich der Begleitung der Lernzeiten verdeutlicht: das fehlende Know-how, verbunden mit der Frage: *„Wie können wir individuell arbeiten, ohne dass es uns mehr stresst und belastet? Und dass es sinnvoll wird für die Kinder.“* Im Rahmen von LemaS wurde in der Folgezeit ein Fokus darauf gelegt, das Kollegium durch geeignete Maßnahmen in der Erweiterung von Strategien für das individualisierte Lernen zu unterstützen: Es wurden Referent*innen an die Schule eingeladen, die Impulse zur Umsetzung von individualisiertem, forschendem und selbstgesteuertem Lernen gaben.

An der Begleitung ihres Schulentwicklungsprozesses durch LemaS schätzt Frau Matt-Pfeifer vor allem die von außen eingebrachten Impulse und die wertschätzende Begegnung auf Augenhöhe mit der Wissenschaft. Was sie Schulen, die sich auf den Weg machen, mit auf den Weg gibt, ist in erster Linie, vom Ziel her zu denken, und dies aber durchaus individuell und auf die konkrete Schule bezogen:

Abb. 1: Das Leitbild der Sechslinden-Schule
(<https://sechslindenschule.de/unsere-schule/leitbild/>)



„Ich hatte das Ziel, dass wir eben die Basis zu den Kindern, die Beziehung zu den Kindern haben müssen und darauf aufbauen und dann eben Dinge suchen an unserer Schule, die wir ausbauen können, um Kinder wieder zu erreichen. Das kann an jeder Schule ganz anders aussehen, aber das wäre für mich das Wichtigste. Und diese Impulse, die kann ich nur von außen holen. Dass ich erstmal sehe, was läuft denn gut an unserer Schule, wo könnten wir ansetzen, was können wir ausbauen. Wir müssen ja das Rad nicht neu erfinden, die Schule läuft ja. Und es funktioniert ja auch Vieles. Viele machen ja ein Abitur oder mittleren Bildungsabschluss, es geht ja. Aber wie können wir es einfach effizienter machen und persönlicher. Das war für mich Schulentwicklung mit Hilfe von außen.“

Das bereits vor LemaS existierende Leitbild (s. Abb. 1), welches sich „an einer gemeinsamen, kommunikativ gewonnenen und pädagogischen Wertebasis“ (Kaiser et al., 2020, S. 47) ausrichtet und eine bewusste Übersetzung in die pädagogische Praxis sowie eine begleitende Reflexion beinhaltet, hat auch Frau Matt-Pfeifer und ihrer Schule erneut Wege eröffnet, um sich mit den Potenzialen und Leistungsvermögen aller Kinder auseinanderzusetzen.

Das Leitbild sei zwar textlich nicht verändert worden, doch wurde es aktiv „mit neuem Leben“ gefüllt, so Frau Matt-Pfeifer. Ein positiver Effekt davon sei die Entwicklung und Förderung eines Gemeinschaftsgefühls aller Beteiligten *für unsere Schule* gewesen, wodurch das Leitbild aktiver Teil des gelebten Schulalltags wurde. Und durch die Zusammenarbeit mit LemaS-Forschenden entwickelt sich im Kollegium vermehrt ein reflexiver Habitus, der sich auf das Miteinander im Kollegium und in der gesamten

Schulgemeinschaft positiv auswirkt, da es so auch gelingt, Kooperation als ein wichtiges strukturelles Element zu stärken (Maier-Rösler & Weigand, 2022).

Die Herangehensweise der Schulleiterin im Sinne eines „driver for change“ (Bryk et al., 2010) unter Einbezug der verschiedenen Akteursgruppen in dieser herausfordernden und mit vielen Ungewissheiten verbundenen Zeit hat gerade nicht zum Vermöglichen von Schulentwicklung geführt, sondern hat gezeigt, dass (Führungs-) Handeln als Ermöglichungspotenzial verstanden werden kann, durch das Schulentwicklung überhaupt erst vorangebracht wird (Pauling & Idel, 2023, S. 234–235).

Im folgenden Abschnitt werden wir daher die chronologische Erzählung zu den Schulentwicklungsschritten an der Sechslinden-Schule der letzten Jahre aufbrechen, um einzelne, im Interview angesprochene Aspekte, die wir als „gelebte Haltung“ im Sinne dieser Ermöglichungsfunktion von Schulentwicklung identifizieren, aus einer theoretischen Perspektive zu beleuchten und mit den entsprechenden Passagen aus dem Interview in Dialog zu bringen.

3. Ziele, Werte und Haltungen zwischen Theorie und gelebter Praxis oder: Was macht eine erfolgreiche LemaS-Schule aus?

In den „Dimensionen einer begabungs- und leistungsfördernden Schulentwicklung“ werden in Dimension 2 der pädagogische Grundkonsens, Ziele, Werte und Haltungen als ein Handlungs- und Entwicklungsfeld von gelingender Schulentwicklung vorgestellt (Weigand et. al., 2022). Diese Dimension verweist auf jene theoretischen Konzepte, die in der Anlage von LemaS als zentral für eine begabungsfördernde und stärkenorientierte Schulkultur identifiziert wurden und die wir in den folgenden Abschnitten vorstellen. Als „LemaS-Haltung“ können demnach eine Personorientierung als anthropologische Grundhaltung in der pädagogischen Arbeit (s. Kap. 3.1), eine Gemeinwohlorientierung in der Bildung und Aufgabe von Schule (s. Kap. 3.2), ein integratives und dynamisches Begabungs- und Leistungsverständnis (s. Kap. 3.3) sowie ein transformatives Verständnis von *leadership* und *teaching*, das auf einer professionellen pädagogischen Haltung und der Zusammenarbeit im Kollegium beruht (s. Kap. 3.4), angesehen werden. All diese Elemente zeichnen sich in unserem Interview mit Frau Matt-Pfeifer als Werte, Ziele und Haltungen im Kontext einer begabungsfördernden Schulkultur deutlich ab.

3.1 Die Kinder im Blick: Die Personorientierung als anthropologische Grundlage

Der Forschungsverbund LemaS schlägt ein personorientiertes Menschenbild als bildungstheoretische Grundlage der Arbeit mit und in Schulen vor. Das personale Menschenbild stellt die Lernenden als Personen ins Zentrum der pädagogischen Arbeit mit dem Ziel, jedes Kind zu selbstgesteuertem Lernen zu motivieren, zu urteilsfähigem und verantwortungsbewusstem Handeln zu befähigen, um sie letztlich Autorin

oder Autor des eigenen Lebens werden zu lassen (Weigand & Wollersheim, 2022). „Personales Leben heißt, sein Leben selbst in die Hand zu nehmen, es eigenständig und frei verantwortlich zu gestalten, mit allen Schwierigkeiten, Rückschlägen, aber auch geglückten Entscheidungen“ (Weigand, 2014, S. 33).

Das personale Menschenbild geht dabei von einer doppelten Person-Eigenschaft des Menschen aus: Zum einen *ist* jeder Mensch immer schon Person und hat damit ein Anrecht auf Würde, Anerkennung und eine gestaltbare Zukunft. Zum anderen ist dem Personbegriff ein Prozess- und Werdenscharakter des Menschen eingeschrieben, der auf der Annahme beruht, dass das *Personsein* des Menschen auch ein lebenslanges *Werden* ist. Damit ist eine wichtige Voraussetzung für Bildung geschaffen, die alle Bereiche und Lebensalter des Menschen umfasst.

Als Aufgabe einer personorientierten Schule resultieren daraus zwei Dinge, nämlich zum einen, dass Schule ermöglicht, dass dieser Lebensverlauf in der Wahrnehmung der Heranwachsenden auch als gestaltbar erlebt wird, dass sie sich dieser Verantwortung bewusst werden und sie als ein positives Entwicklungsmoment ihrer Persönlichkeitsbildung wahrnehmen können. Zum anderen wird durch eine ganzheitliche Betrachtung von Entwicklungspotenzialen jedes Menschen Schule und Unterricht zu einem Perspektivwechsel angeregt, der mit einer Abkehr von der alleinigen Ausrichtung an Curricula in einzelnen Fächern hin zu den individuellen Schüler*innen als Zentrum des Unterrichtsgeschehens einhergeht.

Beide Aspekte zeigen sich in Frau Matt-Pfeiffers pädagogischer Grundhaltung. Sie erzählt uns zum Beispiel, wie trotz der herausfordernden Ausgangslage ihrer Schule mit einer Zuschreibung als *„Brennpunktschule mit den allerschwierigsten Kindern, mit Drogenproblemen, mit Gewalt, mit Polizei, die täglich auf dem Schulhof war“*, das Schulteam über den Appell an die Verantwortung der Schüler*innen für das eigene Leben Gestaltbarkeit und Veränderung ermöglicht hat:

„Wir haben da viel erreicht, einfach indem wir offen waren, dass wir gelernt haben, diese Kinder mit einzubeziehen. Die sind nicht schlecht, sie können manchmal nur nicht anders. Und ihnen das zu vermitteln und dadurch auch Wertschätzung und Verantwortung zu geben. Ihr habt eine Verantwortung für euch selber, ihr habt eine Verantwortung für diese Schule und ihr habt sie nachher für die Familien und für alles. Wenn ihr rausgeht, ihr habt Verantwortung. Und der Verantwortung gerecht zu werden, das war schon immer so ein Anspruch an uns. Wir haben da, glaube ich, auch sehr viel erreicht.“

Wie in unserem Interview deutlich wird, legt Frau Matt-Pfeifer den Fokus primär nicht auf den Lehrstoff, sondern auf die Lernenden und stellt damit die Person ins Zentrum ihres pädagogischen Handelns:

„Aber ich persönlich bin der Meinung, es ist genauso wichtig, den Schülern das Lernen überhaupt mal erst beizubringen. Und wenn ich lernen kann, dann kann ich auch in kürzester Zeit Dinge nachholen, die ich vielleicht vorher verpasst habe.“

Aber da gehört natürlich auch die Bereitschaft vom Lehrerteam dazu, dass ich sage, ok, ich speck jetzt ein bisschen ab, ich mache jetzt vielleicht nur die Grundlagen und gucke, dass ich dann später anziehe, wenn ich die Schüler erreicht habe, wenn ich da eine Basis geschaffen habe. Was nützt es denn, wenn ich sage, ich habe meinen Stoff heute durchgekriegt, ich habe denen alles erklärt und am anderen Tag komme ich rein und dann schreibe ich eine Klassenarbeit und merke, die haben gar nichts kapiert. Was habe ich denn davon?“

Eine weitere entscheidende Dimension des personalen Menschenbilds liegt in der Relationalität bzw. Bezogenheit des Menschen begründet: „Personen stehen in einer auf gegenseitige Anerkennung beruhenden sowie auf Argumentation und Dialog angewiesenen wechselseitigen Beziehung“ (Weigand, 2014, S. 30).

Für eine personorientierte Schule bedeutet das, dass auch im pädagogischen Handeln der Beziehungscharakter in den Fokus der Arbeit gerückt wird. „Die Entwicklung von Wissen und Können hängt in pädagogischen Settings maßgeblich von der Qualität der pädagogischen Beziehungen ab“, so Prenzel (2019, S. 31) in ihrer Forderung nach einer noch zu etablierenden „Ethik der Pädagogik“. Auch Frau Matt-Pfeifer betont an mehreren Stellen die Relevanz der pädagogischen Beziehung für gelingendes Lernen:

„Dass ich versuche, einfach die Beziehung zu dem Kind erst mal aufzubauen, dem klar mache, du schaffst es, wir schaffen es irgendwie. Und meistens funktioniert es dann auch. Auch in kürzester Zeit und dass sie dann auch bereit sind, sich selber drum zu bemühen, das ist ja viel wichtiger, als wenn ich vorne irgendwas labere und keiner hört zu.“

Als eines der durchgängigen Ziele ihrer Arbeit als Schulleiterin benennt sie, den Schüler*innen eine positiv gestaltbare Zukunft aufzuzeigen. Entsprechend wichtig ist ihr der Schwerpunkt, den die Schule in der Begleitung der Schüler*innen ins Berufsleben gesetzt hat. Dieser Aspekt scheint auch gesamtgesellschaftlich umso bedeutsamer, als aktuelle Studien vor dem Negativtrend warnen, dass zunehmend mehr Jugendliche die Schule ohne Abschluss verlassen (Klemm, 2023).

„Wir haben eine ganz intensive und sehr gut ausgearbeitete Berufswegeplanung an der Schule und bei uns hat kein Kind die Schule verlassen, ohne Anschluss zu haben. Also das war immer unser Ziel. Die Kinder müssen entweder in die Lehrstelle, müssen auf eine weiterführende Schule oder müssen irgendwo eine Möglichkeit haben, um weiterzumachen und eine Perspektive wieder zu bekommen für ihre Zukunft.“

Diese Beispiele zeigen, wie durch Pädagog*innen, die im Sinne eines ganzheitlichen, personalen Menschenbildes handeln, bei dem Anerkennung, Autonomie und die Würde aller Schüler*innen ebenso von zentraler Bedeutung sind wie deren Selbstwirksamkeit und das Zeigen vielfältiger Leistungen, positive Veränderungsimpulse gesetzt werden können. So sehen sich die Schüler*innen in ihrer Individualität wahrgenommen,

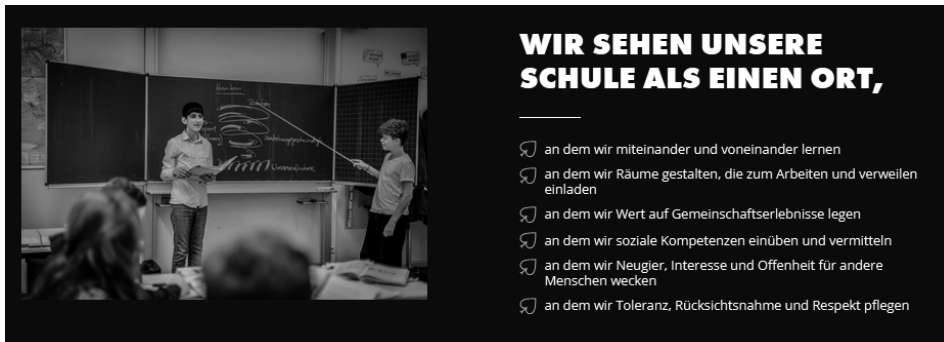
wertgeschätzt und für die Zukunft gestärkt, was gerade in sich verändernden Lebenswelten von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist.

3.2 Schule als Ort des Wohlfühlens für eine gemeinwohlorientierte Bildung

Der Forschungsverbund LemaS befasst sich in seiner Arbeit mit Schulen und im Dialog mit Bildungspraxis und Bildungspolitik mit der Frage, wie die oder zumindest eine „Schule der Zukunft“ aussehen kann. Der Schule werden seit jeher neben ihrer pädagogischen Funktion zahlreiche gesellschaftliche Funktionen, wie Qualifikation, Sozialisation, Selektion, Allokation und viele mehr, zugewiesen (Ballauff, 1984; Fend, 2006). Neuere Publikationen verweisen darauf, dass zu diesen Funktionen in einer sich wandelnden Gesellschaft zunehmend weitere hinzukommen (müssen). In ihrem Lernkompass 2030 beschäftigt sich auch die OECD mit der Frage, wohin Schule und Lernen sich in Zukunft entwickeln müssen. Es wird ein Paket aus sieben Transformationskompetenzen für das Lernen vorgeschlagen, deren Kern um „die schwierige Frage in der Bildung – der Wertorientierung von Bildungsprozessen“ kreist (OECD-Lernkompass, S. 7). Bildung für eine nachhaltige Zukunftsgestaltung bedeutet demnach, dass die in der Schule vermittelten Fähigkeiten auf das Wohl aller im Gemeinwesen abzielen, also zu gemeinwohlorientiertem Handeln und ethischer Verantwortungsübernahme ermutigen und Kompetenzen für zivilgesellschaftliches Engagement und kreative Problemlösungsfertigkeiten vermitteln (Fischer et. al., 2024, S. 323; Sandel, 2020).

Spätestens nach Corona ist auch im deutschsprachigen Raum eine neue Funktion von Schule vermehrt in den Fokus der wissenschaftlichen und öffentlichen Auseinandersetzung gerückt: die Funktion der Schule als Ort des *Wellbeings* (Sliwka et. al., 2022), die das Wohlbefinden aller schulischen Akteure nicht mehr nur als Randnotiz behandelt, sondern als notwendigen Bestandteil einer zukunftsfähigen Bildung und Schule ansieht. *Wellbeing* kann dabei zum einen die Gestaltung des schulischen Alltags anleiten, indem Schule für Heranwachsende zu einem unbelasteten und angstfreien Ort der Entfaltung wird, was letztlich für die mentale Gesundheit von Kindern und Jugendlichen elementar ist (Sliwka et. al., 2022). Zum anderen kann *Wellbeing* als Bildungsauftrag an sich verstanden werden, nämlich indem Schule den Heranwachsenden auch die notwendigen Kompetenzen vermittelt, die es ihnen ermöglichen, über die Schullaufbahn hinaus ein aktives Leben im Sinne des Gemeinwohls zu gestalten (OECD-Lernkompass 2030, S. 28–31).

Anhand von internationalen Beispielen lässt sich zeigen, wie die Förderung von *Wellbeing* als strategische bildungspolitische Aufgabe auch weitere Bildungsbereiche positiv beeinflusst. Ein Beispiel ist das kanadische Bildungssystem, wo die Trias aus „excellence, equity, wellbeing“ (Leistungsexzellenz, Bildungsgerechtigkeit, Wohlbefinden) in den bildungspolitischen Lehrplänen als notwendig miteinander verbunden gedacht und strategisch gefördert werden. *Wellbeing* kommt dabei insofern eine Schlüsselposition zu, als das Zeigen und Erbringen von (hoher) Leistung (*excellence*) aller (*equity*)

Abb. 2, Quelle: <https://sechslindenschule.de/>

überhaupt erst möglich wird, wenn die Grundlagen für das Lernen geschaffen sind, nämlich, dass Schüler*innen sich in der Schule sicher und willkommen fühlen (Sliwka et al., 2022, S. 209).

Eine Schule, die die Stärkung des Wohlbefindens der Schüler*innen durch eine gute, also verlässliche und lernförderliche Beziehung zwischen pädagogischen Akteurinnen und Akteuren und den Kindern und Jugendlichen ins Zentrum ihrer Arbeit rückt, geht auch für Frau Matt-Pfeifer Hand in Hand mit der Erreichung von Basiskompetenzen, die für einen erfolgreichen Abschluss notwendig sind und auch zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen:

„Es ist natürlich so, dass die irgendwann einen Hauptschulabschluss machen müssen, dass die einen Werkrealschulabschluss machen müssen und da werden natürlich bestimmte Leistungen erwartet, dass es nachher auch wieder weitergehen kann. Das war uns immer im Blick. Und wir haben auch versucht, mit den Schülern zusammen eben diese Wege zu gehen, ihnen das auch klar zu machen, es muss einfach funktionieren.“

Der Weg dahin muss für sie aber stets einer sein, der nicht mit Leistungsdruck oder der Angst vor dem Scheitern verbunden ist. In diesem Kontext kommt sie auf die nicht erst seit Corona gesellschaftlich zunehmend relevanter werdende Frage nach der mentalen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen zu sprechen. Dieser Frage müsse sich Schule auch künftig stellen:

„Da spielt auch die Schulform keine Rolle. Es gibt die Kinder genauso am Gymnasium, die scheitern und nicht mehr weiterkommen. Die eben dann nicht für das Leben gerüstet sind, die psychischen Erkrankungen bei Kindern, das explodiert. Warum? Weil Kinder sich alleine gelassen fühlen, weil sie keine Wertschätzung mehr bekommen und das Gefühl haben: Wenn sie jetzt versagen, dann sind sie eh nichts mehr wert.“

Schule als einen Ort der Anerkennung, des Wahrgenommenwerdens und Wohlfühlens erlebbar zu machen, ist für Frau Matt-Pfeifer entscheidender Motor für die Ge-

staltung einer produktiven Lernumgebung. Auf die Frage, woran sie letztlich erkennen konnte, dass die gesetzten Schulentwicklungsimpulse Früchte tragen, antwortet sie:

„Also ganz wichtig finde ich, wenn Kinder gerne in die Schule kommen, wenn sie wertgeschätzt werden und das auch spüren und zum Ausdruck bringen. Klar gehört dazu, dass sie eine Grundlage mitnehmen, dass sie Allgemeinwissen haben, dass sie eine Berufsausbildung anfangen können. Das gehört alles ganz ganz notwendig dazu. Aber ich glaube, sie sind erst in der Lage, wenn Sie merken: ich bin wer, ich kann was. Und es gibt irgendwo einen kleinen Bereich, wo ich echt gut bin.“

3.3 Begabungen überall entdecken: Stärkenorientierung als Haltung und ein dynamisches Begabungs- und Leistungsverständnis

Das Begabungs- und Leistungsverständnis in LemaS beruht auf einem transformativen, dynamischen und integrativen und damit breiten Ansatz. Das Transformative Modell der Begabungs- und Leistungsentwicklung (TMBL) (Fischer et al., 2024) zeigt den Raum für einen möglichen Lern- und Entwicklungsprozess der einzelnen Schüler*innen in dem Bereich, der zwischen dem (grundsätzlich angelegten) Potenzial bzw. den Begabungen und der (tatsächlich gezeigten) Performanz bzw. Leistung liegt. Das Modell stellt die Person in sozialen Kontexten in den Mittelpunkt und zeigt, wie die Übersetzung von Potenzial in Leistung neben einer förderlichen Lernumgebung auch von Umwelt- und Persönlichkeitsfaktoren abhängen. Leistungsmotivation, die Möglichkeit zur Selbststeuerung und der Erwerb von Lernstrategien spielen eine entscheidende Rolle für schulischen Erfolg.

Frau Matt-Pfeifer stellt dar, wie dieser Ansatz an ihrer Schule zu guten Erfolgen geführt hat, da ihrem Kollegium bewusst wurde, *„dass Kinder überhaupt erstmal ihre Begabungen entdecken müssen“* und sie diese oft gar nicht allein entdecken könnten. Es wurde an ihrer Schule zu einem pädagogischen Ziel, bei ihren Schüler*innen zunächst einmal Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit hervorzurufen. Dass es dazu manchmal untypische Wege braucht, veranschaulicht Frau Matt-Pfeifer am Beispiel eines Schülers:

„Der war in der Schule total mies, der hat nichts auf die Reihe gekriegt, aber er konnte Eishockey spielen. Mit ihm haben wir begonnen, ihm den Wert zu geben, auch auf schulischer Ebene. Das eine kannst du super gut, du kannst die Technik gut verstehen, du kannst sie umsetzen usw. Zeig das doch auch in der Schule! Ich denke, das ist so ein Weg, um die Fähigkeiten der Schüler erstmal zu erkennen, sie dann auch einzusetzen in ihren Fähigkeiten.“

Auch erläutert sie, wie die Stärken viele ihrer Schüler*innen, die vielleicht gerade aufgrund ihres „schwierigen“ familiären Hintergrunds vorhanden sind, genutzt werden können: Sie spricht beispielsweise von Kindern, die *„von zu Hause aus nicht verwöhnt wurden, wo nicht alles parat steht“*, sondern früh Verantwortung für kleinere

Geschwister übernehmen mussten. Die damit einhergehenden sozialen Kompetenzen wurden in der Schule besonders anerkannt und als „Türöffner“ für den Selbstwert und das Entdecken von Fähigkeiten genutzt:

„Wir hatten eine Zeit lang Kinder, die mussten über die Straße in den Kinderhort gehen am Mittag. Da haben unsere größeren Kinder die an der Hand genommen, sie runtergebracht. Und wir konnten uns hundertprozentig auf die Kinder verlassen, die waren fünf Minuten früher da, die standen vor dem Klassenzimmer, haben die Kinder abgezählt, haben sie mitgenommen und dort an der Tür abgegeben. Das ist eine Leistung für junge Leute. Und ihnen das klar zu machen: ihr habt Fähigkeiten, ihr könnt was, lasst uns darauf aufbauen, lasst uns mal gucken, wo da noch irgendwo Fähigkeiten sind.“

Mit diesem Ansatz zeigt Frau Matt-Pfeifer, wie das integrative und dynamische Begabungs- und Leistungsverständnis in LemaS für alle Schüler*innen und für alle Schultypen funktionieren kann, wenn man den Blick nicht nur auf isolierte Inhalte oder die in Schulfächern gezeigte Leistung lenkt, sondern im Modus der radikalen Stärkenorientierung auf die Person als Ganzes in all ihren Fähigkeiten und Kompetenzen:

„Und dann kann man Begabungen finden und darauf kann man dann auch Leistung aufbauen, aber ich glaube, erst muss die Grundlage geschaffen werden.“

3.4 Selbstverständnis und Haltung als Schulleiterin: „Ich kann nicht etwas erwarten, das ich selbst nicht vorlebe“

Eine professionelle pädagogische Haltung (Schwer & Solzbacher, 2014) scheint auch deshalb so zentral und allumfassend für die Gestaltung einer begabungs- und stärkenorientierten Schulkultur, weil sie sich über alle Ebenen des Schulsystems und über alle Ebenen der am Transformationsprozess beteiligten Akteure zieht. Frau Matt-Pfeifer betont die wertschätzende und stärkenorientierte Haltung der Schulentwicklungsbegleiterin aus LemaS der Schule gegenüber. Ihre eigene Rolle und ihren Beitrag als Schulleiterin sieht sie vor allem in der Vorbild- und Ermöglicherfunktion von kooperativen, partizipativen und wertschätzenden Strukturen und Kulturen. Dies versteht sie aber auch als Aufgabe des Kollegiums, sowohl im Miteinander als auch den Schüler*innen gegenüber:

„Ich erwarte von den Kindern, dass sie miteinander arbeiten, also müssen wir es als Lehrerteam auch vorleben.“

Kooperation und Kommunikation im Kollegium werden auch in der Literatur zu Schulentwicklung als Gelingensbedingungen angesehen, da sie notwendige Faktoren sind, damit überhaupt „Wissen weitergegeben, Eindrücke, Erfahrungen und Materialien ausgetauscht, Ressourcen effizient genutzt werden können und gemeinsam Neues entwickelt werden kann“ (Jurczok et. al., 2022, S. 100). Den Schlüssel zu einem gelun-

genen Miteinander sieht Frau Matt-Pfeifer dabei in einer offenen Haltung aller Beteiligten:

„Aber das ist etwas, was über viele Jahre gewachsen ist, auch vor meiner Zeit als Rektorin. Ich komme aus dem Kollegium selber und bin dann eben ins Leitungsamt reingewachsen. Mir persönlich war es immer sehr wichtig, mich auszutauschen. Zu fragen, ich habe den Schüler, was soll ich machen, ich komme nicht klar. Oder hast du mal eine Idee, wie hast du das gemacht, gib mir doch mal und zeig mir doch mal. Und das war schon auch etwas, was an unserer Schule möglich war. Man hat sich nicht verstecken müssen hinter „ich kann das und ich brauche dich nicht“. Es ist eine Einstellungssache, denke ich.“

Die Rolle von Schulleitungen als treibende Kraft sowohl für die persönliche Weiterentwicklung der einzelnen Schulmitglieder als auch der kollektiven Entwicklung der Schule wird in der Literatur immer wieder betont (Keller-Schneider & Keller, 2023). Dabei spielen für eine professionelle pädagogische Haltung von Schulleiter*innen zunächst auch Selbstkompetenzen eine wichtige Rolle, etwa die Fähigkeit, „sich selbst zu motivieren, aus Fehlern zu lernen, Rückmeldungen zu nutzen, Konflikte auszuhalten, in schwierigen Situationen konstruktiv zu bleiben, nach Misserfolgen nicht den Mut zu verlieren, strukturiert zu handeln und Widersprüche auszuhalten“ (Solzbacher, 2017, S. 146). Ein ähnliches Verständnis von Führungskompetenzen wird von Kavelin-Popov et al. in ihren fünf Strategien für transformative und inspirierende Leader entwickelt: (1) eine positive und auf Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten gerichtete Sprache, (2) das Erkennen von individuellen und kollektiven Entwicklungsmöglichkeiten („lehrreiche Momente“), (3) transparente Kommunikation von Erwartungshaltungen und das Setzen von Grenzen (für sich und andere), (4) Vision, Mission und Werte transportieren statt Gehorsam verlangen, (5) Beziehungen aufbauen, auf die Bedürfnisse aller im Team achten, Entwicklungen begleiten (Kavelin-Popov et al., 2023, S. 242–244). Es mag nicht unbedingt erstaunen, wie anschlussfähig und relevant diese Führungsstrategien im pädagogischen Kontext sind, sind sie doch gleichermaßen auf Leadership im Kollegium wie auf das pädagogische Setting in der Klasse anwendbar, wie auch Sammons et. al. in ihrer Definition von *inspiring teaching* gezeigt haben (Sammons et al, 2016). Eine solche Haltung beruht auf den Prinzipien von Kooperation, Partizipation und Wertschätzung, weshalb uns ebenfalls interessiert hat, wie man es als Schulleiterin schafft, immer wieder alle ins Boot zu holen und eine gemeinsame Vision der Schule zu leben. Auf ihr Rollenverständnis als Schulleiterin angesprochen, antwortet Frau Matt-Pfeifer:

„Also ich denke, wenn ich jetzt oben anfrage als Rektorin, ist es für mich völlig klar, dass ich es vorlebe. Ich kann nicht etwas erwarten, das ich selbst nicht vorlebe.“

Eine ermöglichende Haltung für Kooperation innerhalb eines Teams einzunehmen, bedeutet für sie, auch selbst lehrreiche Momente anzunehmen, eigene Schwächen einzugestehen und Kontrolle abzugeben, damit letztlich Kooperation und Partizipation möglich wird:

„Und das sind Dinge, wo ich mich nicht verstecken muss. Ich kann sagen: Ich kann das nicht, ich brauche Hilfe, also helf mir, deswegen brauche ich ein Team. Und ich denke, das sind schon die ersten Schritte, wo ich es vorlebe, dass ich auch sage, ich kann nicht alles. Es funktioniert nicht, ich habe meine Schwächen, also brauche ich Leute, die mich unterstützen. Und ich denke, also, das habe ich schon oft bei Kollegen miterlebt, dass sie versuchen, so über den Dingen zu stehen. Und das funktioniert nicht. Es geht nur im Miteinander.“

4. Zum Abschluss: Ein Blick nach vorn

Mit dieser Haltung und Vision hat es Frau Matt-Pfeifer, unterstützt von LemaS und zusammen mit ihren Kolleg*innen, geschafft, trotz der vielfachen Anforderungen Veränderungen anzugehen. Indem sie mit ihrem Kollegium eine personorientierte Pädagogik umgesetzt hat, ist es gelungen, aus der einstigen Brennpunktschule eine Schule zu gestalten, an der kein Kind die Schule ohne eine Anschlussperspektive verlässt. Mit Blick auf die Zukunft eines jeden Kindes und Jugendlichen ist besonders wichtig, dass sie die Schule als gestärkte Persönlichkeiten abschließen, die gelernt haben, dass auch in ihnen vielfältige Potenziale und Stärken stecken und sie bedeutsame Leistungen erbringen können. Frau Matt-Pfeifer ist es gelungen, ihre Schule „von dem Mehrwert einer stärkenorientierten Pädagogik in geteilter Verantwortung zu überzeugen“ (Weigand, 2020, S. 15), die zugleich an einer ethischen Pädagogik (Prenzel, 2020) orientiert ist und dem Gemeinwohl (Sandel, 2020) dient.

Zum Abschluss unseres Interviews wollten wir Frau Matt-Pfeifers Vision einer zukunftsfähigen und modernen Schule erfahren. Mit Blick auf die Funktion, die künftig jede Schule erfüllen sollte, antwortet sie:

„Für mich als Pädagogin stehen die Kinder im Mittelpunkt, im Vordergrund. Und das müsste auch an jeder Schule so sein. Wir sind nicht dazu da, Kinder mit Wissen vollzustopfen, sondern sie stark zu machen fürs Leben, sie lebensfähig zu machen.“

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Ballauff, T. (1984). *Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisaton*. 2., durchgesehene Aufl. Böhlau.
- Bryk, A.S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Hallet, W., Käpnick, F., Perleth, C., & Weigand, G. (2024). Transformatives Modell der Begabungs- und Leistungsentwicklung (TML). In G.

- Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Begabungsförderung in Schule und Unterricht. Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 317–343). wbv.
- Jurczok, A., Haase, A., Perleth C., & Vock M. (2022). Schul- und Unterrichtsentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe von Teams und Netzwerken am Beispiel der Begabungs- und Leistungsförderung. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule* (S. 99–110). wbv.
- Kaiser, M., Maier-Röseler, M., Seitz, S., & Weigand, G. unter Mitarbeit von A. Schwermann & K. Weiland (2020). Teilprojekt 1. Leitbildentwicklung und die Gestaltung einer potenzial- und leistungsfördernden Schulkultur. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (S. 43–53). Beltz.
- Kavelin-Popov, L., Feldman, D., & Feldman, D. (2023). The Virtues Project: Five Strategies for Inspiring Leadership. In T.P. Newstead & R.E. Reggio (Eds.), *Leadership and Virtues. Understanding and Practicing Good Leadership*. (S. 227–247). Routledge.
- Keller-Schneider, M., & Keller, R. (2023). Professionalisierung und Schulentwicklung – Die Bedeutung der Schulleitung für die Stärkung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In J.-H. Hinzke, M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 197–219). Verlag Julius Klinkhardt.
- Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/jugendliche-ohne-hauptschulabschluss-1>.
- Maier-Röseler, M., & Weigand, G. (2022). Begabungs- und Leistungsförderung als Motiv schulischer Praxis. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule* (S. 81–95). wbv.
- Pauling, S., & Idel, T.-S. (2023). Ungewissheit in der Schulentwicklung. Strukturtheoretische Erkundungen zur Lehrkräfteprofessionalität im Schulversuch PRIMUS – In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge* (S. 220–238). Julius Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2019). Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Ein Beitrag zu einem stufenübergreifenden Berufsethos. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 28–42). Julius Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.
- Sammons, P., Lindorff, A.M., Ortega, L., & Kington, A. (2016). Inspiring teaching: learning from exemplary practitioners. *Journal of Professional Capital and Community*. ISSN: 2056–9548, pre-print.
- Sandel, M.J. (2020). *Vom Ende des Gemeinwohls. Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratie zerreißt*. S. Fischer (Amerik. Original: The Tyranny of Merit: What’s become of the Common Good. 2020. Farrar, Straus and Giroux).
- Sliwka, A., Klopsch, B., & Batarilo-Henschen, K. (2022). Wellbeing als Bildungsauftrag der Schule „nach Corona“? Ein Blick nach Kanada und Neuseeland und seine Implikationen für Deutschland. In D. Bogner & M. Harant (Hrsg.), *Bildung und Achtsamkeit – Theorie und Praxis des Kontemplativen im Bildungsprozess* (S. 201–222). Springer VS.
- Schwer, C., & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Klinkhardt.

- Solzbacher, C. (2017). Entscheidend ist doch die Haltung – Professionelle Pädagogische Haltung als Aufgabe für die Schulführung. In M. Draßmann et al. (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten – Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung* (S. 144–148). Waxmann.
- Werner, K., Freundl, V., Pfaehler, F., Wedel, K., & Wößmann, L. (2024). *Meinungen zum Bildungssystem im Bundesländervergleich – Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2024* (Vorabdruck). <https://www.ifo.de/sites/default/files/facts/ol89dtajkl22DDz78.pdf>
- Weigand, G. (2014). Begabung und Person. In G. Weigand, A. Hackl, V. Müller-Oppliger & G. Schmid (Hrsg.), *Personorientierte Begabungsförderung: Eine Einführung in Theorie und Praxis* (S. 26–36). Beltz.
- Weigand, G. (2020). Leistung macht Schule – Eine Einführung. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (S. 13–22). Beltz.
- Weigand, G., & Wollersheim, H.-W. (2022). Leitbildentwicklung, Partizipation und Schulkultur – Pädagogischer Grundkonsens und die Frage des Menschenbilds. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Dimensionen der Begabungs- und Begabtenförderung in der Schule* (S. 41–52). wbv.

Autorinnen

Dr. Bödicker, Anne, Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
anne.boedicker@ph-karlsruhe.de

Zeiser, Juliane, Pädagogische Hochschule Karlsruhe,
juliane.zeiser@ph-karlsruhe.de