

# Leadership in der Lehrerbildung

hg. von Markus Heibler, Katrin Bartel, Kristina Hackmann  
und Birgit Weyand



University  
of Bamberg  
Press

## **6** Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis

# Forum Erziehungswissenschaft und Bildungspraxis

Herausgegeben von Sibylle Rahm

Band 6



University  
of Bamberg  
Press

**2016**

# Leadership in der Lehrerbildung

hg. von Markus Heibler, Katrin Bartel, Kristina Hackmann  
und Birgit Weyand

im Auftrag des Bamberger Zentrums für Lehrerbildung  
BAZL, des Fördervereins Lehrerbildung an der Universität  
Bamberg (LaUB) e.V., des Zentrums für Lehrerbildung und  
Bildungsforschung der Universität Rostock, des Zentrums  
für Lehrerbildung der Universität Trier, der Professional  
School of Education (PSE) der Humboldt-Universität zu  
Berlin und des Lehrstuhls für Schulpädagogik der Otto-  
Friedrich-Universität Bamberg

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

*Über die Herausgeberinnen und Herausgeber:*

*Dr. Markus Heibler leitet im Bamberger Zentrum für Lehrerbildung (BAZL) den Bereich für Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung.*

*Katrin Bartel ist Geschäftsführerin und Bereichsleiterin Lehrerbildung im Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Universität Rostock.*

*Dr. Kristina Hackmann ist Geschäftsführerin der Professional School of Education (PSE) der Humboldt-Universität zu Berlin.*

*Dr. Birgit Weyand ist Geschäftsführende Beauftragte des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier.*

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server (OPUS; <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Drucke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Anna Hitthaler

Umschlagfoto: 3D rendering of a compass with a Leadership icon © Octavus

© University of Bamberg Press Bamberg 2016

<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-9468

ISBN: 978-3-86309-409-6 (Druckausgabe)

eISBN: 978-3-86309-410-2 (Online-Ausgabe)

URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-464133

# Inhalt

<b>Sibylle Rahm</b> Vorwort	<b>7</b>
<b>Markus Heibler, Katrin Bartel, Kristina Hackmann, Birgit Weyand</b> Einleitung	<b>9</b>
<b>Abschnitt I: Leadership, Schulentwicklung und Lehrerbildung</b>	<b>25</b>
<b>Sibylle Rahm</b> Leadership in der Lehrerbildung. Zur Neuorientierung pädagogischen Führungshandelns	<b>27</b>
<b>Rolf Dubs</b> Die Vorbereitung auf Führungspraxis in der Lehrerbildung	<b>47</b>
<b>Stephan Gerhard Huber, Nadine Schneider, Heike Ekea Gleibs</b> Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung	<b>71</b>
<b>Michael Fuchs, Marco Wyss</b> Geteilte Führung bei Schulleitungen an Volksschulen	<b>87</b>
<b>Markus Dormann, Hannes Reinke, Julia Warwas, Alexander Schmieden, Eveline Wittmann</b> Kommunikation und Führung – Leadership als Herausforderung für die Schulleitung	<b>103</b>
<b>Markus Heibler</b> Qualitätssicherung durch Studiengangskoordination?!	<b>113</b>

<b>Abschnitt II: Leadership und Unterrichtshandeln</b>	<b>125</b>
<b>Elisabeth Benz, Birgit Hoyer</b>	<b>127</b>
Lehr:werkstatt – ein Jahr, ein Tandem – ein neuer Weg in der Lehrerbildung?	
<b>Barbara Vollmer</b>	<b>137</b>
Klassenführungscompetenz im Studium trainieren	
<b>Maike Andresen, Paul Goldmann</b>	<b>149</b>
„Du bist aber ein Sensibelchen!“ Diversity in Schulklassen am Beispiel der Wahrnehmungsverarbeitungssensibilität: Implikationen für die Führung	
<b>Astrid Diener</b>	<b>165</b>
„Erfolgreiche Unterrichtsführung in der Fachdidaktikausbil- dung des Fachs Englisch: Konzeption einer Lehreinheit über professionelle Unterrichtswahrnehmung und erste Ergebnis- se ihrer Evaluation	
<b>Andreas Heuer</b>	<b>177</b>
Globalisierung im Geschichts- und Ethikunterricht	
<b>Abschnitt III: Leadership und Lehrerpersönlichkeit</b>	<b>189</b>
<b>Birgit Weyand, Vera Lorenz</b>	<b>191</b>
Lehrerpersönlichkeit fordern & fördern	
<b>Maria Seip, Elke Döring-Seipel</b>	<b>199</b>
Lehrer als Führungskräfte – Das Projekt „Personale Basis- kompetenzen für den Lehrerberuf“ der Universität Kassel	
<b>Eva-Maria Alfing, Kristina Hackmann, Christin Laschke</b>	<b>209</b>
Der Fast-Track-Promotionsstudiengang für Lehramtsstudie- rende an der Humboldt-Universität zu Berlin	

<b>Daniela Sauer, Markus Knebel</b>	<b>221</b>
Kollegiale Unterrichtshospitation und kollegiale Beratung als Bausteine der Personalentwicklung im Kontext der erweiterten Schulleitung	
<b>Manfred Nusseck, Matthias Echternach, Bernhard Richter, Claudia Spahn</b>	<b>233</b>
Die Bedeutung der Lehrerstimme für die Lehrgesundheit	
<b>Programm der Tagung</b>	<b>240</b>





Sibylle Rahm

## **Vorwort**

Mit der Dezentralisierung von Bildungssystemen geht die Fokussierung des Führungsverhaltens in eigenverantwortlichen pädagogischen Einrichtungen einher. Der 8. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Jahre 2015 hat die Herausforderungen, die mit der notwendigen Leadership-Orientierung der Führungskräfte einhergehen, zum Thema gemacht. Wissenschaftliche Expert(inn)en aus dem In- und Ausland waren eingeladen, ihre Forschungsergebnisse zu theoretischen Konstrukten und empirischen Evidenzen zum Thema Leadership in pädagogischen Handlungsfeldern vorzustellen sowie die Möglichkeiten einer Anbahnung von Führungskompetenzen in der Lehrerbildung zu diskutieren.

In der Bilanz ergeben sich interessante Perspektiven für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Der vorliegende Tagungsband, der die tragenden Perspektiven der Referent(inn)en abbildet, zeichnet ein differenziertes Bild von heterogenen disziplinären Ansätzen und Forschungsbefunden, das erahnen lässt, wie breit das Forschungsthema ‚Führung‘ in den Bildungswissenschaften mittlerweile aufgestellt ist.

Vor dem Hintergrund der Theorien lernender Organisationen, in denen Fortschritte partizipativ erarbeitet werden, gilt es zu unterstreichen, dass (geteilte) Führung aus einhelliger wissenschaftlicher Sicht erlernbar ist. Diese Einschätzung ist für alle mit der Lehrerbildung befassten Einrichtungen bemerkenswert.

Der Bundeskongress hat dazu beigetragen, ein erweitertes theoretisches und evidenzbasiertes Verständnis pädagogischer Führungsansätze in der Lehrerbildung zu fundieren. Allen Beteiligten, vor allem jedoch den engagierten Herausgeber(inne)n dieser Publikation, gilt dafür ein herzliches Dankeschön.



Markus Heibler, Katrin Bartel, Kristina Hackmann, Birgit Weyand

## Einleitung

Markus Heibler – Einführung ins Thema

Wie die Gesellschaft als solches unterliegt auch die Arbeitswelt, nicht zuletzt durch wirtschaftliche Veränderungen wie auch Neuerungen auf dem Feld der Informations- und Telekommunikationstechnologien, stetigen Wandlungsprozessen. Nicht immer wirken dabei die Veränderungen stimmig:

So stehen etwa in Deutschland einer Verlängerung der Lebensarbeitszeit, bedingt durch eine Anhebung des Renteneintrittsalters, eine sukzessive Zunahme sog. Atypischer Beschäftigungsverhältnisse (siehe hierzu weiterführend Keller/Seifert 2007; Götz/Lemberger (Hrsg)(2009)) und ein tendenziell erodierender „Normalarbeitstag“ gegenüber. Groß u.a. (2007, S. 205) liefern hierzu folgende Begriffserklärung: „Die Normalarbeitszeit ist definiert als eine Vollzeitbeschäftigung zwischen 35 und 42 Stunden vertraglicher und auch faktischer Arbeitszeit, die sich auf fünf Wochentage – montags bis freitags – verteilt und in der Lage nicht variiert, das heißt, Überstundenarbeit-, Schicht-, Nacht- und Wochenendarbeit, Arbeit mit schwankender Arbeitszeitverteilung und Gleitzeitarbeit ausschließt.“

Nicht nur aus Subjektivierung, Prekarisierung und der damit in Verbindung stehenden Gefahr einer „diskontinuierlichen Erwerbsbiographie“ (vgl. z.B. Vester u.a. 2001), Flexibilisierung und Entgrenzung herrührende steigende Anforderungen, Belastungen und Beanspruchungen treffen auf einen Wertewandel<sup>1</sup>. Dieser findet beispielsweise seinen Ausdruck in der viel zitierten Work-Life-Balance – begleitet von der Diskussion über die Vereinbarkeit von Familie und (anspruchsvoller) Erwerbstätigkeit – respektive dem mittlerweile nahezu ebenso häufig genannten Schlagwort der „Generation Y“ (siehe hierzu weiterführend Parment 2009; Rump/Eilers 2013).

---

<sup>1</sup> Für Werther/Jacobs bilden Werte, aber auch Einstellungen, einen wichtigen Ausgangspunkt für jeden Veränderungsprozess (2014, S. 3). Damit spielen sie gerade auch in der (systemischen) Organisationsentwicklung eine bedeutende Rolle.

All dies stellt nicht nur die jeweils arbeitgebende Gesamtorganisation, sondern insbesondere die Führungskräfte vor Herausforderungen. Aus organisationstheoretischer Sicht ist es die Einbettung in konkrete Kontexte, wodurch sich Veränderungen in ihrer Umwelt auf Organisationen auswirken, stehen sie doch mit ihr und den darin befindlichen Akteuren in stetiger Interaktion<sup>2</sup>. Dies bleibt nicht ohne Folgen für die Arbeitsorganisation, ihre Gestaltung, ihre Strukturen und Bedingungen, wobei Wechselwirkungen nicht außer Acht zu lassen sind. Zu denken ist dabei an die bereits erwähnten atypischen Beschäftigungsverhältnisse, die Diskussion um (Arbeits-)(Zeit-)Flexibilisierung, usw. Somit ist es nicht (allein) der demographische Wandel und die damit einhergehende sog. ‚Aging Workforce‘, was das Verhältnis von Arbeit(splatz) und Gesundheit zu einem wichtigen Themen- bzw. (volkswirtschaftlichen wie auch betrieblichen) Handlungsfeld macht.

Was leitendes Personal anbelangt, werden bzw. sind entsprechende Führungskompetenzen erforderlich, geht es doch nicht nur um den Erhalt sondern insbesondere um die Förderung der Motivation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als bedeutender Basis für das Erreichen der Ziele der jeweiligen Organisation. Bekanntlich haben neben den Arbeitsbedingungen im weiteren wie engeren Sinne Führungsstil und

---

<sup>2</sup> In diesem Zusammenhang sei ein längeres Zitat von Crozier und Friedberg angeführt, das dies unterstreicht, indem vor allem auf die Einbettung eingegangen und der Austausch mit der jeweiligen organisationalen Umwelt hervorgehoben wird: „Keine Organisation – das versteht sich wohl von selbst – existiert im luftleeren Raum. Sie ist Teil einer bestimmten Gesellschaft, die eine Ebene technischer, ökonomischer und kultureller Entwicklung erreicht hat, die durch eine bestimmte Sozialstruktur gekennzeichnet ist, wie durch bestimmte Werte, denen sich ihre Mitglieder besonders verbunden fühlen. Diese Gegebenheiten, die eine Reihe von Bedingungen und Forderungen auf Strukturen und Funktionsweisen von Organisationen umschreiben und definieren, zwingen sich ihnen gewissermaßen auf. Was immer auch ihre offensichtlichen und/oder latenten Ziele sein mögen, so können sie doch nicht davon absehen, denn sie sind, um ihr befriedigendes Funktionieren zu gewährleisten, in zweifach abhängig. Zunächst müssen sie dort Ressourcen aller Art finden. Dann müssen sie dort alle ihre hergestellten ‚Produkte‘ absetzen. Diese doppelte Abhängigkeit – die sich unendlich weiterverfolgen ließe, da weder die notwendigen Ressourcen noch die ‚Produkte‘ einfach, sondern im Gegenteil vielfältig und verschieden sind – ist gewissermaßen der Ausdruck der ‚Sanktionsmöglichkeit und -fähigkeit‘ der Umwelt gegenüber den Organisationen. Von daher werden die dort geltenden technischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten für sie zwingend: ihr Erfolg, wenn nicht sogar ihr Fortbestand, hängen davon ab.“ (1979, S. 79 sowie 1993, S. 79).

Führungsverhalten<sup>3</sup> nicht nur Einfluss auf die Leistung, sondern gerade auch auf das Wohlbefinden der Mitarbeitenden, aber auch auf das der Führungskräfte selbst. So steht nach Hollmann/Hanebuth „Burnout in deutlichem Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit“ (2011, S. 81). Ein Spannungsfeld entsteht, wenn auf Arbeitszufriedenheit und entsprechende Leistungsbereitschaft zunehmende Belastungen und Beanspruchungen treffen, die auf die Leistungsfähigkeit der bzw. des Einzelnen einwirken. Neben sich in direkten Fehlzeiten und Frühverrentungen niederschlagenden physischen, psychischen wie auch psycho-somatischen Beschwerden und Erkrankungen dürfen diejenigen keinesfalls unbedacht bleiben, die zu der ein oder anderen ‚Substanz‘ greifen (müssen), um den (Arbeits-)Alltag (einigermaßen) zu überstehen. Gestiegene Anforderungen wie auch Arbeitsverdichtungen sind dabei das eine (Belastung), Eignung und Neigung für bestimmte Berufe bzw. Tätigkeitsfelder das andere (Beanspruchung bzw. schließlich Bewältigung). Dieses Spannungsfeld versuchen Organisationen zunehmend aufzulösen, indem sie ein sog. Betriebliches Gesundheitsmanagement implementieren, wobei dies für meine Begriffe in enger Verbindung zur Führung (in) einer Organisation (und das über alle Ebenen hinweg), mit anderen Worten zur Leadership, stehen muss. Nach Hinterhuber ist Führung „eine Kombination aus Leadership und Management, die von der Situation abhängt, in der geführt wird“ (2009, S. 21). Dabei betrifft Leadership „mehr den emotionalen, Management eher den kognitiven Bereich“ (ebenda, S. 23). Leadership findet mit Bruch u.a. (2006, S. 5) auf unterschiedlichen Ebenen, sich an verschiedene Zielgruppen richtend statt.

In der Literatur werden verschiedene Leadership-Ansätze diskutiert. Bemerkenswert ist, dass sie sich dabei nach Werther/Jacobs – rekurrend auf König/Vollmer – (2014, S. 10f.) an verschiedenen Menschenbildern orientieren und sie damit „grundsätzliche Modelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens“ (ebenda, S. 11) widerspiegeln.

In der Forschung zu Führungstheorien weisen eigenschafts- sowie verhaltens- bzw. situationstheoretische Ansätze eine gewisse Historie auf.

---

<sup>3</sup> Beides steht in Verbindung mit der Kultur einer Organisation, aber auch mit dem dort herrschenden Klima.

Im Kern geht es dabei darum, welche Eigenschaften Führungskräfte zeigen bzw. wie sie sich in bestimmten Situationen verhalten sollen. Werter (2013; 2014) reiht daneben Kontingenztheorien sowie Soziale Austauschtheorien ein. Zunehmenden Stellenwert nimmt in den letzten Jahren die Forschung zu transaktionaler und transformationaler Führung ein.

Letztere ist Gegenstand einer ganzen Reihe arbeitswissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. hierzu z.B. Franke/Felfe 2011; Vincent 2011). Gemäß Franke/Felfe geht es bei transaktionaler Führung darum, „dass Führungskräfte durch fachliches und moralisches Vorbildverhalten bei den Mitarbeitern Vertrauen und Respekt hervorrufen, sie durch die Vermittlung von überzeugenden Visionen und Zielen motivieren und inspirieren, zu innovativem Denken anregen und individuell unterstützen und fördern.“ (2011, S. 4) Für Zok wirkt dabei Führung „sowohl als Ressource als auch als Stressor auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Mitarbeiter“ (2011, S. 27f.), wodurch Gesundheit für ihn „Führungsaufgabe“ ist (ebenda, S. 35).

Auf den ersten Blick mag sich der Eine oder die Andere fragen, was dies alles mit dem Thema des 8. Bundeskongresses der deutschen Lehrerbildungszentrum – „Leadership in der Lehrerbildung“ – zu tun hat. Für meine Begriffe gibt es so manche Anknüpfungspunkte.

Ausgangspunkt bilden zum einen die beobachtbaren Dezentralisierungstendenzen, die im schulischen Bereich zu Konzepten bzw. Begrifflichkeiten wie die „Autonome Schule“ (vgl. z.B. Fend 2008) führen. Den Kern dieser Ansätze bildet die Verlagerung von Entscheidungs- und Gestaltungskompetenzen auf die Mikroebene. Auch, wenn Schule nach wie vor eine staatliche Angelegenheit bleibt, wird die einzelne Schule nicht mehr als nachgelagerte Behörde betrachtet (vgl. Heibler/Schaad 2012). Ziegele (2008) begrüßt die Dezentralisierung, zumal „die Problemnähe, die Informationsvorsprünge und die Eigenverantwortung (und die damit verbundene Motivation) der dezentralen Entscheidungsträger (...) das Potenzial für flexibleres, effektiveres und effizienteres Handeln im Vergleich zur ministeriellen Intervention [schaffen]“ (S. 15). Er sieht allerdings ein deutliches Spannungsfeld, da „dem jedoch ein legitimes Interesse des Staates an steuernden Eingriffen [gegenüber steht].“

(ebenda). Diesen gegensätzlichen Positionen scheint lediglich dadurch zu begegnen zu sein, dass das bisherige Steuerungsmodell, das gemäß Ziegele (2008, S. 16f.) mit den Merkmalen Feinsteuerung, Ex-Ante-Steuerung sowie Inputorientierung beschrieben werden konnte, modifiziert wird. Schratz und Westfall-Greiter (2010, S. 20) pflichten dem bei: „Während die Autonomisierung des Schulwesens auf lokaler Ebene flexiblere Handlungsspielräume eröffnet hat, ist auf der Ebene von Schulsystemen eine Neugestaltung der Steuerung im Gange, die durch eine Verlagerung von der Inputkontrolle zu einer verstärkten Outputkontrolle gekennzeichnet ist.“ Mit Heibler und Schaad liegt somit der Schwerpunkt nicht nur bei der Betrachtung der Ergebnisse des Handelns an Schulen, sondern insbesondere auch bei deren Bewertung. Ein wichtiges Werkzeug bildet in diesem Zusammenhang die Evaluation als bedeutendes Instrument der Qualitätsentwicklung (2012, S. 10f.).

Nachdem neben den zum Teil von den jeweiligen Landesschulgesetzen vorgeschriebenen externen Evaluationen mittlerweile häufig auch interne Evaluationen durchgeführt werden, wird das Qualitätsmanagement ein zunehmend bedeutendes Themen- wie auch Handlungsfeld an Schulen. Dabei geht es sowohl um relevante Teilbereiche bzw. -aspekte wie zum Beispiel Unterrichtsqualität als auch um die Schule als Gesamtorganisation. Dadurch entstehen Führungsaufgaben, die nicht unbedingt mit einer formalen Führungsfunktion verbunden sein müssen. Zu denken ist dabei an Projekt- und Steuerungsgruppen sowie Arbeitskreise. Auch vor dem Hintergrund, dass es sich gemäß Mintzberg – neben Universitäten und Krankenhäusern – auch bei Schulen um sog. Expertenorganisationen (siehe hierzu weiterführend z.B. Pellert 1999; Müller-Jentsch 2003; Laske u.a. 2006; Pellert 2006; Pellert/Widmann 2008) handelt, stellt jede Lehrkraft eine Führungskraft ‚im Kleinen‘ (klassisch: Klassenführung) dar, was im Umkehrschluss aber auch heißt, sich selbst zu führen bzw. führen zu müssen. Was die Führung, insbesondere auch die Entwicklung der Gesamtorganisation anbelangt, so spielt dies mitunter eine wichtige Rolle, soll sie doch mehr sein als die Summe ihrer Teile. Der mehr oder weniger lose Verbund in einer Expertenorganisation schürt Einzelkämpfertum. Im schulischen Kontext ist dabei an die „(Un-)Kultur der geschlossenen Klassenzimmertür“ im Sinne von „das ist *meine* Klasse“ zu denken. Damit schwingt – zumindest latentes



– Misstrauen mit, was nicht nur für die Gesamtorganisation schadhaft ist.

Den anderen Bezugspunkt bildet die Lehrerinnen- und Lehrgesundheit, die nicht zuletzt durch die Befunde der sog. Potsdamer Lehrer-Studie von Schaarschmidt u.a. (siehe hierzu weiterführend z.B. Schaarschmidt 2005a; 2005b; Schaarschmidt/ Kieschke 2007a; 2007b) in den letzten Jahren sukzessive ins Blickfeld gerückt ist bzw. (dadurch) zunehmende Aufmerksamkeit erfährt. Dabei geht es primär um psychische Belastungen und Beanspruchungen, die sich nicht selten in physischen bzw. psycho-somatischen Beschwerden respektive Erkrankungen äußern (können). Kerninstrumentarium für die Studien von Schaarschmidt u.a. bildet der eigens entwickelte AVEM-Fragebogen, womit sich vier verschiedene Bewältigungsmuster ermitteln ließen. Die Abkürzung „AVEM“ steht für „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“. Damit wird die Persönlichkeitsorientierung der Studien deutlich.

Wird Augenmerk auf die Arbeitsbedingungen gelegt, so handelt es sich bei vielen Arbeiten eher um Untersuchungen zur Arbeitszeit<sup>4</sup>, weniger um Studien zur Arbeitsgestaltung vor Ort und ihrer Bedeutung für die (nicht nur psychische) Gesundheit von Lehrkräften.

Die Potsdamer Lehrer-Studie hingegen fasst die Analyse der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften breiter. Heitzmann u.a. hierzu:

---

<sup>4</sup> Nicht zuletzt aufgrund der beiden Arbeitsplätze (vgl. Rothland/Terhart 2007) wird der Arbeitszeit(gestaltung) im Lehrberuf eine Schlüsselrolle zu Teil. Mit dieser Dualität und der mit ihr in der Regel einhergehenden räumlich-zeitlichen Trennung wird gerne eine Zeitsouveränität in Verbindung gebracht. Entsprechende Zeitverwendungs- bzw. -bindungsmuster können dabei die berufliche mit der außerberuflichen Lebenswelt verknüpfen, was allerdings auch Potenzial für Spannungsfelder und damit Belastungs-/Beanspruchungsmuster darstellt. „Den Lehrerinnen und Lehrern wird damit, so Heibler/Koller 2010, S. 178, ein hohes Maß an Zeitmanagement und Selbstorganisation abverlangt.“

Siehe hierzu allgemein die Befunde zu Home-Offices, insbesondere Telearbeit z.B. Jäckel/Rövekamp 2001 oder auch Winker (Hrsg.)(2001).

Eng mit Arbeitszeit(gestaltung) ist auch das Thema Pausen verbunden, erfüllen diese in der schulischen Wirklichkeit eher seltener ihren eigentlichen Zweck (vgl. z.B. Ksienzyk/Schaarschmidt 2005), woraus (ebenfalls) Belastungs-/Beanspruchungsmomente erwachsen.

„Gesundheitsrelevante Beanspruchungen resultieren für die Lehrkräfte nicht aus dem Unterrichten und den weiteren pädagogischen Aufgaben, sondern in einem erheblichen Maße auch aus den äußeren Bedingungen, unter denen sich die Berufstätigkeit vollzieht. Solche Bedingungen können förderliche oder hemmende Wirkungen entfalten, wobei immer auch eine Rolle spielt, wie die Betroffenen mit den Gegebenheiten einer Situation umgehen. Diese Wechselbeziehungen zwischen Verhaltens- und Verhältnisfaktoren im konkreten Berufsalltag nachzuzeichnen, war ein wichtiges Anliegen der Potsdamer Lehrerstudie. In diesem Sinne geht es uns bei der Analyse der Arbeitsbedingungen nicht allein um eine Bestandsaufnahme des objektiv Gegebenen, sondern immer auch darum, die psychische Wirkung mit zu erfassen. Erst das erlaubt die Ableitung von Gestaltungshinweisen, die auf die Optimierung des individuellen Beanspruchungserlebens ausgerichtet sind. Ausgehend von unseren bisherigen Projekterfahrungen wollen wir uns zwei Gestaltungsbereichen zuwenden: der *Arbeitszeit* von Lehrerinnen und Lehrern sowie *organisatorischen und sozialen Faktoren* des schulischen Alltags“ (2007, S. 63).

Die Forschungsergebnisse der Studie verdeutlichen die wichtige Rolle und Funktion des Sozialklimas (siehe hierzu Ksienzyk/Schaarschmidt 2005; Schaarschmidt 2005b; Heitzmann u.a. 2007; Laux u.a. 2007; Schaarschmidt/Kieschke 2007a). Das Klima in einer Organisation steht in enger Verbindung mit Leistung, Motivation und Wohlbefinden/Gesundheit.

Nach Brägger/Posse (2007) bilden neben Prozessen/Strukturen Leistung sowie Gesundheit/Wohlbefinden die drei Qualitätsdimensionen einer guten und gesunden Schule (zit. nach Sieland 2007, S. 210f.). Damit ist die Lehrerinnen- und Lehrerergesundheit sowohl Bestandteil als auch eine Zielsetzung des schulischen Qualitätsmanagements. Für Schneider (2014, S. 1) beginnt „Schulqualität mit Lehrerergesundheit“. Hundeloh sieht Wechselwirkungen, wenn er zum einen festhält: „wie die Schülerergesundheit wird auch die Lehrerergesundheit durch die Qualität einer Schule beeinflusst“ (2012, S. 31), zum anderen betont: „eine gute Schulqualität wiederum erfordert Lehrkräfte und Schüler/innen, die gesund sind und sich wohlfühlen. Nur dann kann von ihnen die Leistungsfähigkeit und Bereitschaft erwartet werden, die erforderlich ist,

um guten Unterricht zu realisieren.“ (ebenda, S. 29). Er erinnert in diesem Zusammenhang, dass überhaupt „Gesundheitsschutz, Unfallverhütung und Gesundheitsförderung in allen Bundesländern in Schulgesetzen oder nachrangigen Schulvorschriften verbindlich als Aufgabe der Schule und der Schulleitung verankert [sind]“ (ebenda, S. 8).

Eine zentrale Rolle im Hinblick auf die Gesundheit und das Wohlbefinden von Lehrkräften spielt die jeweilige Schulleitung. So auch die Befunde aus der Potsdamer Studie (siehe hierzu Schaarschmidt 2005b; Laux u.a. 2007; Schaarschmidt/Kieschke 2007b). Laux u.a. halten fest: „Unterstützung und Wertschätzung durch den Schulleiter fördern nicht nur die Arbeitszufriedenheit der Belegschaft, sondern beeinflussen offenbar auch den Umgang mit Belastungsfaktoren. Können Lehrer auf Rückhalt in der Leitung bauen, gelingt die Bewältigung selbst kritischer Arbeitssituationen besser“ (2007, S. 93). Für Hundeloh sind „Anerkennung und Wertschätzung grundlegende Merkmale einer guten gesunden Schule und einer salutogenen Beziehungsgestaltung“ (2012, S. 105). Ksienzyk/Schaarschmidt betonen „die große Rolle der Schulleitungen bei der Schaffung gesundheitsförderlicher zwischenmenschlicher Beziehungen“ (2005, S. 87). Sie machen dabei „das Erleben sozialer Unterstützung als gewichtigen Faktor möglicher Entlastung“ aus (ebenda, S. 86). An dieser Stelle sei an das obige Zitat von Zok erinnert: „Gesundheit ist Führungsaufgabe“ (2011, S. 35) und damit auch ein Leadership-Thema!

Markus Heibler, Katrin Bartel, Kristina Hackmann, Birgit Weyand –  
„Blick ins Buch“

Der 8. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung zum Thema *Leadership in der Lehrerbildung* fand am 26. und 27. März 2015 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg statt und bot den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz auf der Basis von Vorträgen und Workshops Gelegenheit zu Diskussion und Austausch.

Fast alle Vorträge und Workshops, die auf den beiden Kongresstagen (ab)gehalten wurden, sind als Beiträge im vorliegenden Band enthalten. Dieser gliedert sich in insgesamt drei Teilabschnitte.

Während im ersten Abschnitt die Gesamtorganisation – sozusagen die Makro-Ebene – in den Blick genommen wird, hat der zweite Abschnitt das Unterrichtsgeschehen in der Klasse als Meso-Ebene zum Betrachtungsgegenstand. Im dritten und letzten Abschnitt schließlich wird mit der Mikro-Ebene das Individuum, die einzelne (angehende) Lehrperson bzw. -persönlichkeit, unter unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. Zunächst soll im Folgenden eine Skizzierung der Inhalte der einzelnen Beiträge erfolgen.

### **Abschnitt I: Leadership, Schulentwicklung und Lehrerbildung**

*Prof. Dr. Sibylle Rahm (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)* beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Neuorientierungen in der Debatte um pädagogisches Führungshandeln und bettet diese in die Schulentwicklungstheorie ein.

„Die Vorbereitung auf Führungspraxis in der Lehrerbildung“ hat *Prof. em. Dr. Dres. h.c. Rolf Dubs (Universität St. Gallen)* zum Titel wie Thema seines Beitrags gemacht. Er zeigt dabei an zwei Beispielen auf, wie sich die tägliche Leitungspraxis in Schulen verändert, und präsentiert ein mögliches Curriculum zu Fragen der Schulleitung in der Lehrergrundbildung.

*Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber, Nadine Schneider (beide PH Zug)* und *Heike Ekea Gleibs (Studienkolleg der Stiftung der deutschen Wirtschaft)* stellen zentrale Ergebnisse einer explorativen Studie hinsichtlich derzeit an deutschen Hochschulen angebotenen Programmen zu „Leadership in der Lehrerbildung“ vor und gehen dabei mit Self-Assessment basierendem Coaching auf ein Realisierungsbeispiel ein, das phasenübergreifend seinen Einsatz findet.

Mit „geteilter Führung bei Schulleitungen an Volksschulen“ setzen sich *Prof. Dr. Michael Fuchs* und *Marco Wyss* von der *PH Luzern* auseinander und legen im Zuge dessen die wichtigsten Ergebnisse einer explorativen Pilotstudie dar.

Das Verhältnis von Kommunikation und Führung in der Schule beleuchten *Markus Dormann*, *Hannes Reinke* und *Dr. Julia Warwas* (alle *Otto-Friedrich-Universität Bamberg*) sowie *Alexander Schmieden* (*JustAsk!*) und *Prof. Dr. Eveline Wittmann* (*TU München*). Sie gehen dabei u.a. auf ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Berufsschulzentren ein, in deren Rahmen mit den Schulleitungen telefonische Experteninterviews geführt wurden.

Das letzte Kapitel dieses Abschnittes nimmt mit Hochschulen eine weitere Expertenorganisation in den Blick. So geht *Dr. Markus Heibler* der Frage nach dem Beitrag von Studiengangskoordination zur Qualitätssicherung nach und stellt am Beispiel des *Bamberger Zentrums für Lehrerbildung* eine besondere Ausprägung von Studiengangskoordination vor.

## **Abschnitt II: Leadership und Unterrichtshandeln**

Den Auftakt machen *Elisabeth Benz* (*Eberhard von Kuenheim-Stiftung*) und *Dr. Birgit Hoyer* (*Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg*) mit der Vorstellung des hochschulübergreifenden Projektes *Lehr:werkstatt*. Sie beleuchten die Chancen für die Entwicklung professioneller Kompetenz durch die einjährige Zusammenarbeit von studentischen Mentees und Mentorinnen und Mentoren aus der schulischen Praxis auf der Basis von Tandems.

Um das Trainieren von Klassenführungscompetenz im Studium auf der Basis von Planspielen geht es im Beitrag von *Barbara Vollmer* (*Otto-Friedrich-Universität Bamberg*).

Mit Heterogenität und Diversität in Schulklassen beschäftigen sich *Prof. Dr. Maike Andresen* und *Paul Goldmann* (beide *Otto-Friedrich-Universität Bamberg*). Sie legen dabei den Fokus auf die Persönlichkeitseigenschaft der Wahrnehmungsverarbeitungssensibilität und Implikationen daraus für Lehrkräfte.

Über eine empirische Längsschnittstudie zur Entwicklung von Unterrichtswahrnehmungskompetenz bei Lehramtsstudierenden in der Fach-

didaktik Englisch an der Universität Stuttgart berichtet *Dr. Astrid Diener* und zeigt erste Ergebnisse daraus auf.

*Dr. Andreas Heuer (Lichtenbergschule Kassel/Universität Kassel)* geht am Beispiel des Geschichts- und Ethikunterrichts der Frage nach, wie offen sich Diskussionen um Bildungsreformen – und somit auch Fragen von Leadership – gegenüber den tatsächlichen Veränderungen der Globalisierung verhalten.

### **Abschnitt III: Leadership und Lehrerpersönlichkeit**

Die Lehrerpersönlichkeit, ihre Forderung und Förderung im Kontext von Leadership haben *Dr. Birgit Weyand* und *Vera Lorenz* von der *Universität Trier* zum Thema ihres Beitrags gemacht, der den dritten Teilabschnitt einleitet.

Das Studienelement „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ ist verpflichtender Bestandteil der Lehramtsausbildung an der Universität Kassel und wird von allen Studierenden im ersten Studienjahr absolviert. Mit Blick auf den Impuls, der durch das Studienelement auch für die Professionalisierung der Lehrkräfte gesetzt wird, berichten *Dr. Maria Seip* und *Dr. Elke Döring-Seipel* über dessen Aufbau, Zielsetzung und Evaluationsergebnisse.

Die Möglichkeit, innerhalb von vier Jahren sowohl einen Master of Education zu erwerben als auch eine Promotion abzuschließen, bietet die Humboldt-Universität zu Berlin mit ihrem Fast-Track-Promotionsstudiengang für Lehramtsstudierende an. *Eva-Maria Alfing*, *Dr. Kristina Hackmann* und *Christin Laschke* stellen die Studiengangskonzeption, ein beispielhaftes Forschungsvorhaben und den Bezug zu im Programm verankerten Leadership-Elementen vor.

Um Personalentwicklung geht es auch *Dr. Daniela Sauer (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)* und *Markus Knebel (Franz-Ludwig-Gymnasium Bamberg)*. Den Fokus legen sie auf kollegiale Beratung und kollegiale

Unterrichtshospitation. Dabei zeigen sie Grundlagen auf, referieren Erfahrungen aus der Praxis und diskutieren Perspektiven.

Wie einleitend erwähnt, rückt die physische wie psychische Gesundheit von Lehrkräften, ihre Förderung und Aufrechterhaltung, sukzessive ins Blickfeld und ist Gegenstand vieler Untersuchungen. So befassen sich auch *Dr. Manfred Nusseck, Prof. Dr. med. Matthias Echternach, Prof. Dr. med. Bernhard Richter und Prof. Dr. med. Claudia Spahn* vom *Freiburger Institut für Musikmedizin – Universitätsklinikum und Hochschule für Musik Freiburg* – in ihrem Beitrag mit der Bedeutung der Stimme als zentralem Bestandteil der Lehrerinnen- und Lehrerergesundheit.

**Literatur:**

- Brägger, G. / Posse, N. (Hrsg)(2007): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können. H.E.P.- Verlag: Bern
- Bruch, H. / Vogel, B. / Krummacker, S. (2006): Leadership: Ausgangslage und Ziele des Buches sowie Begriffsverständnis und Ebenen. In: Bruch, H. / Krummacker, S. / Vogel, B. (Hrsg): Leadership – Best Practices und Trends. Gabler: Wiesbaden. S. 3-9.
- Crozier, M. / Friedberg, E. (1979): Macht und Organisation. Die Zwänge kollektiven Handelns. Athenäum: Königstein/Taunus
- Crozier, M. / Friedberg, E. (1993): Die Zwänge kollektiven Handelns. Über Macht und Organisation. Verlag Anton Hain: Frankfurt am Main
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS: Wiesbaden
- Franke, F. / Felfe, J. (2011): Diagnose gesundheitsförderlicher Führung – Das Instrument „Health-oriented Leadership“. In: Badura, B. / Ducki, A. / Schröder, H. / Klose, J. / Macco, K. (Hrsg): Fehlzeiten-Report 2011. Führung und Gesundheit. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft. Springer: Berlin Heidelberg. S. 3-13.
- Götz, I. / Lemberger, B. (Hrsg)(2009): Prekär arbeiten, prekär leben. Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf ein gesellschaftliches Phänomen. Campus: Frankfurt am Main New York
- Groß, H. / Seifert, H. / Sieglens, G. (2007): Formen und Ausmaß verstärkter Arbeitszeitflexibilisierung. In: WSI-Mitteilungen. 4/2007. S. 202-208.
- Heibler, M. / Koller, G. (2010): Ganztagschule – Notwendige Veränderungen für den Arbeitsplatz Schule. In: Schulverwaltung Bayern. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht. 6/2010. S. 176-179.
- Heibler, M. / Schaad, T. (2012): Einleitung. In: Heibler, M. / Schaad, T. (Hrsg): Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen. University of Bamberg Press: Bamberg. S. 9-19.
- Heitzmann, B. / Kieschke, U. / Schaarschmidt, U. (2007): Bedingungen der Lehrarbeit. In: Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (Hrsg): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Beltz: Weinheim Basel. S. 63-91.
- Hinterhuber, H.H. (2009): Führen heißt die Herzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu gewinnen. In: Eurich, J. / Brink, A. (Hrsg): Leadership in sozialen Organisationen. VS: Wiesbaden. S. 21-30.
- Hollmann, D. / Hanebuth, D. (2011): Burnout-Prävention bei Managern – Romantik oder Realität in Unternehmen? In: Badura, B. / Ducki, A. / Schröder, H. / Klose, J. / Macco, K. (Hrsg): Fehlzeiten-Report 2011. Führung und Gesundheit. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft. Springer: Berlin Heidelberg. S. 81-87.
- Hundeloh, H. (2012): Gesundheitsmanagement an Schulen. Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung. Beltz: Weinheim Basel
- Jäckel, M. / Rövekamp, C. (2001): Alternierende Telearbeit. Akzeptanz und Perspektiven einer neuen Form der Arbeitsorganisation. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden
- Keller, B. / Seifert, H. (2007): Atypische Beschäftigungsverhältnisse. Flexibilität, soziale Sicherheit und Prekariat. In: Keller, B. / Seifert, H. (Hrsg): Atypische Beschäftigung – Flexibilisierung und soziale Risiken. Edition Sigma: Berlin. S. 11-25.
- Ksienzyk, B. / Schaarschmidt, U. (2005): Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In: Schaarschmidt, U. (Hrsg): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im



- Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Beltz: Weinheim Basel. S. 72-87.
- Laske, S. / Meisters-Scheytt, C. / Küpers, W. (2006): Organisation und Führung. Waxmann: Münster u.a.
- Laux, A. / Ksienzyk-Kreuziger, B. / Kieschke, U. (2007): Unterstützung von Führungsarbeit und Teamentwicklung an der Schule. In: Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (Hrsg): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Beltz: Weinheim Basel. S. 93-115.
- Müller-Jentsch, W. (2003): Organisationssoziologie. Eine Einführung. Campus: Frankfurt am Main New York
- Parment, A. (2009): Die Generation Y – Mitarbeiter der Zukunft. Herausforderung und Erfolgsfaktor für das Personalmanagement. Gabler: Wiesbaden
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Böhlau: Wien u.a.
- Pellert, A. (2006): Organisationsentwicklung. In: Pellert, A. (Hrsg): Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis. Lemmens: Bonn. S. 35-46.
- Pellert, A. /Widmann, A. (2008): Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft. Waxmann: Münster u.a.
- Rothland, M. / Terhart, E. (2007): Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: Rothland, M. (Hrsg): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. VS: Wiesbaden. S. 11-31.
- Rump, J. / Eilers, S. (2013): Die jüngere Generation in einer alternden Arbeitswelt. Baby Boomer versus Generation Y. Verlag Wissenschaft und Praxis: Sternfeld
- Schaarschmidt, U. (2005a): Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In: Schaarschmidt, U. (Hrsg): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Beltz: Weinheim Basel. S. 15-40.
- Schaarschmidt, U. (2005b): Potsdamer Lehrerstudie – ein erstes Fazit. In: Schaarschmidt, U. (Hrsg): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Beltz: Weinheim Basel. S. 141-156.
- Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (2007a): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrer-Studie. In: Rothland, M. (Hrsg): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. VS: Wiesbaden. S. 81-98.
- Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (2007b): Einführung und Überblick. In: Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (Hrsg): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Beltz: Weinheim Basel. S. 17-43.
- Schneider, S. (2014): Salutogene Führung. Die Kunst der gesunden Schulleitung. Carl Link: Köln
- Schratz, M. / Westfall-Greiter, T. (2010): Schulqualität sichern und weiterentwickeln. Klett-Kallmeyer: Seelze
- Sieland, B. (2007): Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In: Rothland, M. (Hrsg): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. VS: Wiesbaden. S. 206-226.
- Vester, M. / von Oertzen, P. / Geiling, H. / Hermann, T. / Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Suhrkamp: Frankfurt am Main

- Vincent, S. (2011): Gesundheit- und entwicklungsförderliches Führungsverhalten: ein Analyseinstrument. In: Badura, B. / Ducki, A. / Schröder, H. / Klose, J. / Macco, K. (Hrsg): Fehlzeiten-Report 2011. Führung und Gesundheit. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft. Springer: Berlin Heidelberg. S. 49-60.
- Werther, S. (2013): Geteilte Führung. Ein Paradigmenwechsel in der Führungsforschung. Springer Gabler: Wiesbaden
- Werther, S. (2014): Geteilte Führung. Ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand. Springer Gabler: Wiesbaden
- Winker, G. (Hrsg)(2001): Telearbeit und Lebensqualität. Zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Campus: Frankfurt am Main New York
- Werther, S. / Jacobs, C. (2014): Organisationsentwicklung – Freude am Change. Springer: Berlin Heidelberg
- Ziegele, F. (2008): Budgetierung und Finanzierung in Hochschulen. Waxmann: Münster u.a.
- Zok, K. (2011): Führungsverhalten und Auswirkungen auf die Gesundheit der Mitarbeiter – Analyse der WIdO-Mitarbeiterbefragungen. In: Badura, B. / Ducki, A. / Schröder, H. / Klose, J. / Macco, K. (Hrsg): Fehlzeiten-Report 2011. Führung und Gesundheit. Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft. Springer: Berlin Heidelberg. S. 27-36.



**Abschnitt I:**  
**Leadership, Schulentwicklung und Lehrerbildung**



Sibylle Rahm

## Leadership in der Lehrerbildung. Zur Neuorientierung pädagogischen Führungshandelns.

### 1. Einleitung: Historische Reflexionen zum Schuldirektor

Im Lexikon der Pädagogik aus dem Jahre 1921, herausgegeben von Professor Dr. Ernst Roloff, ist ein Artikel zum Stichwort ‚Direktor‘, der Amtsbezeichnung für Leiter der höheren Schulen, zu finden (Roloff 1921). Die Aufgaben eines Schuldirektors sind laut Lexikonartikel komplex und verwickelt. Der Direktor ist nämlich sowohl Verwaltungsbeamter als auch Lehrer und Organisator des Schulbetriebes. Er hat auf Kooperation im Kollegium zu achten. Erwartet wird, dass er wissenschaftlich qualifiziert ist, um eine hohe Autorität zu entwickeln. Auch Einsicht und Tatkraft sind erwünscht.

Im Verhältnis zu den Lehrkräften, den Schülerinnen und Schülern, den Eltern und der Öffentlichkeit übernimmt der Direktor als oberster Lehrer der Anstalt in inneren und äußeren Angelegenheiten die Gesamtverantwortung. In seinem Amt als vorsitzendes Mitglied des Lehrerkollegiums und als unmittelbarer Vorgesetzter jeder Lehrkraft wird er jedoch, „wenn er sein Amt u. seine Stellung richtig erfaßt, nicht mehr als ein primus inter pares sein wollen“ (Lexikon der Pädagogik 1921, S. 869). Dies ist ein interessanter historischer Befund. Gesetzt wird auf das Interpretationsvermögen des Amtsinhabers, auf seine Fähigkeit, das Amt des Direktors richtig zu deuten. Als Interpretationshilfe kann der Direktor in der „Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer an den höhern Lehranstalten für die männliche Jugend“ vom 12.12.1910 den folgenden Grundsatz lesen: „Indem er (der D.) alle Lehrer als Glieder eines Ganzen zusammenschließt u. doch jedem die Freiheit läßt, nach seiner Eigenart sein Bestes zu tun, wird er in ihnen zugleich das Gefühl der Verantwortlichkeit u. die Freude am Gedeihen des gemeinsamen Werkes kräftigen.“ (ebd.) Um dieses Ziel zu erreichen, muss der Schulleiter großen Takt entfalten, um zwischen Lehrkräften, Schülerinnen

und Schülern, Behörden und Öffentlichkeit, insbesondere den Eltern, zu vermitteln. Er muss als Vorbild handeln und geduldige Überzeugungsarbeit leisten, damit der Organismus der Schule von einem lebendigen Geist durchdrungen ist (ebd.).

In dem historischen Lexikonartikel zur Führungsfigur ‚Direktor‘ lassen sich begriffliche Verwandtschaften zur derzeitigen Führungsdebatte erkennen. Einige der im Lexikonartikel verwendeten Begriffe (oberster Lehrer, Organisator, wissenschaftliche Qualifikation, Autorität, Gesamtverantwortung, Ganzes, gemeinsames Werk, Freiheit, Vorbild, Kooperation, Organismus, lebendiger Geist usw.) legen Assoziationen zur aktuellen pädagogischen Führungsdebatte nahe. Diese operiert mit Leitorientierungen wie Leadership, Learning communities, Commitment, accountability, Kooperation und Partizipation, Vision, Schulleitbilder, Schulklima, Autonomie, Ressourcenorientierung, Personalentwicklung, Eigenverantwortung u.v.a.m.

In meinem Beitrag diskutiere ich unter Bezugnahme auf historische Entwürfe die Erfassung des Amtes und der Stellung des Schulleiters bzw. der Schulleiterin. Dabei zeichne ich die Neuorientierungen der pädagogischen Führungsdebatte nach und kontextualisiere sie in der Schulentwicklungstheorie. Über die Auseinandersetzung mit historischen Diskursen, Modellen und Erfahrungsberichten gehe ich der Frage nach, wie Amt und Stellung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters heute vor dem Hintergrund eines erweiterten Theorienhorizontes und empirischer Befunde ‚richtig erfasst‘ werden können. In einem Exkurs in die Systemtheorie kläre ich dabei die Grundlagen des derzeit verstärkt eingeforderten Vertrauens als zentraler Kategorie der Schul-Führung. Ich möchte zeigen, dass die Kenntnis der Systemgeschichte des Bildungssystems aufklärt über Möglichkeiten und Grenzen, Leadership in der Schule heute zu verwirklichen.

## 2. Neuorientierung pädagogischen Führungshandelns: Leadership

Auf OECD-Ebene wird seit einigen Jahren School Leadership eingefordert. Leadership matters, heißt es im internationalen Diskurs, da eine gute Schul-Führung dazu beiträgt, dass sich die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler über Veränderungen in den Einstellungen

der Lehrkräfte sowie über eine Verbesserung des Schulklimas erhöhen. „Effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling“ (Pont, Nusche & Moorman 2008, S. 9).

Wir betrachten heute Schulen nicht länger als unterste Stufe einer Verwaltungshierarchie, sondern als (teil)autonome, lernende Systeme, in denen die Beteiligten gemeinsam die Entwicklungsrichtung bestimmen. Aus heutiger Sicht stellen Schulen Learning communities dar. In der professionellen Lerngemeinschaft wird zusammen gelernt und es werden Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen gefunden. Peter Senge betont, dass die Mitglieder einer lernenden Organisation ein Systemdenken entwickeln müssen. Sie sollten Bereitschaften zur persönlichen Weiterentwicklung und zur Orientierung an einer leitenden Idee mitbringen. Wichtig ist auch das Teamlernen, bei dem die Organisationsmitglieder sich auf eine kollektive Leitidee einlassen (Senge 1996). Gemeinschaftliches Lernen erfordert eine neue Form der Führung. Diese Führung geht über die Vorstellung eines Leiters als Erster unter Gleichen hinaus. Sie ist getragen von der Vorstellung eines organisationalen Wandels. Die Leitung muss Impulse setzen, damit die lernende Gemeinschaft sich weiterentwickelt, aber sie darf dabei das operative alltägliche Geschäft nicht aus den Augen verlieren.

## 2.1 Leadership und Management

In der Schulentwicklungstheorie wird unterschieden zwischen Leadership und Management:

Leadership bedeutet, als Führungsperson eine Haltung zu vertreten. Es geht darum, die Idee einer besseren Schule zu artikulieren und diese Vision zu verfolgen. Leader erzeugen eine Spannung vom Ist- zum Sollzustand. Bei der Führung von Menschen zeigen sie Gesprächsbereitschaft, Emotionalität, Überzeugungskraft und Vertrauenswürdigkeit (Dubs 2005). Die Kunst der Führung durch Leadership basiert auf der Möglichkeit, langfristige Ziele zu setzen, gemeinsam mit anderen an einer Verbesserung der Organisationskultur zu arbeiten, kooperativ zu denken und zu handeln, hohe Erwartungen zu kommunizieren und diese zu verknüpfen mit unterstützenden Maßnahmen in der Personalentwicklung. Leadership ist auch immer geknüpft an persönliche Integrität. Ein Leader vertritt die moralische Dimension der Weiterentwick-



lung. Als Führungsperson steht er bzw. sie für die Werte, die das schulische Handeln orientieren sollen (Sergiovanni 2006). Der Schul-Leader ist eine deutlich konturierte Führungsperson, die in der Schulentwicklung vorangeht.

Im Bereich des Managements geht es demgegenüber um das operative Geschäft. Führungspersonen handeln, sie organisieren eine Schule. Dazu gehören die Führung der Mitarbeitenden, die finanzielle Führung sowie das Qualitätsmanagement (Dubs 2005; Rahm & Schröck 2008). Prozessabläufe anzustoßen und professionell zu begleiten setzt verhaltensbezogene Kompetenzen voraus. Managerinnen und Manager stoßen Qualitätsentwicklungsprozesse an und sorgen für die Durchführung von Maßnahmen, sie schaffen Strukturen, innerhalb derer kooperiert werden kann. Im Schulsektor müssen sie in den Bereichen Unterricht, Personal und Organisation die Dinge richtig tun (Huber et al. 2013). Sie sind die ‚Macher‘ der Reform.

Zwischen Leadership und Management gibt es fließende Übergänge. Wenn Zukunftsvisionen in die Praxis umgesetzt werden, bedarf es nicht nur einer Haltung. Es muss strukturiert gehandelt werden. Leadership und Management sind die zwei Seiten einer Medaille.

Pädagogische Führung hat viele Facetten. Auf der Unterrichtsebene ist jede Lehrkraft ein Leader, wenn sie die Klassenführung übernimmt. In meinem Beitrag zur pädagogischen Führung beschäftige ich mich jedoch vor allem mit Führungstätigkeiten, die über Klassenführung hinausgehen und die außerunterrichtlichen Aufgabenbereiche betreffen. Damit sind Funktionen wie die Schulleitung, die Fachbetreuung, Abteilungsleitung, Koordinierungsaufgaben oder Aufgaben bei der schulischen Qualitätsentwicklung gemeint (Huber et al. 2013, S. 16). Solche Funktionen werden auch vom mittleren Management, das wie die Schulleitung an der qualitätsorientierten Profilbildung einer Schule beteiligt ist, übernommen (Rahm & Schröck, 2013).

## 2.2 Transformationale Leadership

In Zeiten rapiden gesellschaftlichen Wandels gewinnt das Konzept der transformationalen Leadership an Bedeutung.

Transformationale Führungskräfte zielen auf Veränderungen in den Einstellungen und Haltungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Sie motivieren die Geführten durch attraktive Visionen und sie kommunizieren überzeugend, wie Ziele gemeinsam erreicht werden können. Sie selbst werden in Veränderungsprozessen als Vorbilder wahrgenommen und sie unterstützen die Entwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Dabei werden vor allem die Werte und Motive der Geführten beeinflusst. Wie wir aus der personalpsychologischen Forschung wissen, treten bei transformationaler Führung, die sich mit charismatischer Führung überschneidet, langfristige, übergeordnete Werte und Ideale an die Stelle kurzfristiger, egoistischer Ziele (Felfe 2006). Felfe konstatiert, dass das Selbstkonzept stabilisiert wird, so dass Selbstvertrauen und Einsatzbereitschaft der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter steigen (ebd., S. 163f.). Es kommt zu einer Transformation von Werten und Einstellungen bei den Geführten. Dies unterscheidet transformationale von transaktionaler Führung, bei der es lediglich um Austauschprozesse im Sinne eines Gebens und Nehmens (vereinbarte Leistung wird belohnt) geht (Riedelbauch 2011).

Die Dimensionen transformationaler Führung lauten: 1. Idealized Influence (fachliche und moralische Vorbildfunktion von Führungskräften), 2. Inspirational Motivation (Anregung zu innovativem Denken; Skizze von Visionen; Weckung von Hoffnung und Zuversicht), 3. Intellectual Stimulation (Anregung zu innovativem Denken, Hinterfragen traditioneller Lösungen), 4. Individualized Consideration (systematisches Fördern und Coachen der Geführten) (Bass 1985). Die Faktoren entfalten ihre Wirkung im Zusammenspiel und führen zu einer Erhöhung des Unternehmenserfolgs (Felfe 2006, S. 165).

Transformationale Leadership lässt sich als Leitvorstellung vom betrieblichen auf den pädagogischen Bereich übertragen. Wie im betrieblichen Sektor zielt sie auf den Umgang mit Ungewissheit. Der alle gesellschaftliche Sektoren betreffende Wandel bezieht sich auf die Bereiche Umwelt (Klima), Beziehungen (Familie), Wohlstand (Arme und Reiche), Kultur (geteilte Orientierungen), Beschäftigungsverhältnisse (lebenslange

Berufe oder vorübergehende Jobs), Gesundheit (Pandemien), demographischer Wandel (alternde Gesellschaft) oder auch auf Werte (Gültigkeit) (Townsend 2014). Transformationale Leadership bedeutet, eine lernende Gemeinschaft auf den Umgang mit instabilen Verhältnissen vorzubereiten. Transformationale Führung eröffnet eine Kultur des Wandels, in der die Geführten instabile Verhältnisse annehmen und gemeinsam zu einer neuen Ordnung finden (Kruse 2011). Gerade in ungewissen und instabilen Situationen zeigt sich Leadership als Fähigkeit, emotional resonanzfähige Visionen zu entwickeln und Risikobereitschaft zu zeigen. Kruse konstatiert: „In der Instabilität geht es um Leadership.“ (ebd., S. 76).

Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen haben sich komplexen Schlüsselproblemen zu stellen und Bildungsprozesse in ungewissen Zeiten des Wandels zu fördern. Sie brauchen Leadership, die neugierig macht auf Veränderungen.

### 2.3 Geteilte Führungsverantwortung

Schul-Führung bedeutet jedoch nicht nur ein kreatives Umgehen mit Instabilität, sondern es bedeutet auch, Führung zu teilen und Verantwortung zu delegieren. In den deutschsprachigen Ländern hat sich in diesem Zusammenhang das Modell der Steuergruppen etabliert. Steuergruppen sind schulische Projektgruppen, die an der Prozesssteuerung der Schule beteiligt sind. Vor allem im Bereich der Evaluation übernehmen sie die Einleitung und Durchführung von Bestandsaufnahmen, sie treiben die Projektentwicklung voran und unterstützen Kolleginnen und Kollegen in der beruflichen Weiterentwicklung (Rolff 2013). Für die Schul-Führung sind die klare Definition des Auftrags, die Freiwilligkeit der Teilnahme, die Repräsentanz wichtiger Gruppierungen im Kollegium, Transparenz und gute Kommunikation mit der Leitung von großer Bedeutung (ebd.). Unklare Zuständigkeiten und ein ungeklärtes Verhältnis zur Leitung führen zu Konflikten mit der Schul-Führung (Rahm & Schröck 2008).

Geteilte Führungsverantwortung bedeutet nicht, die Gesamtverantwortung für die Organisationsentwicklung abzugeben. Sie bedeutet demgegenüber das Eingeständnis, dass, wie Goleman es formuliert, Führung nicht allein durch eine Person an der Spitze eines Unternehmens prak-

tiziert wird. Leadership kann auch durch ein Leitungsteam, das sich die Führungsverantwortung teilt, ausgeübt werden. Noch weiter gefasst ist Leadership eine Haltung, die von allen Organisationsmitgliedern praktiziert werden kann. Sie impliziert eine gute kommunikative Vernetzung und die Moderation von Entwicklungsimpulsen, die aus der professionellen Lerngemeinschaft kommen (Harris 2005). Leadership ist eine geteilte Aktivität, die auch in Gruppen und Netzwerken stattfindet. Als Moderatorinnen und Moderatoren des schulischen Wandels sind Schulleitende aufgefordert, Spannungen, die im Zusammenspiel diverser beteiligter Akteure entstehen, aufzunehmen und in Entwicklungsenergie umzusetzen (Rahm & Schley 2005). Dies erfordert hohe Empathie, Präsenz und emotionale Intelligenz.

### 3. Schulentwicklungstheoretische Rahmung

Wenn Schulen qualifizieren für die Wirtschaft, wenn sie einführen in die Kulturen unserer Gesellschaft, wenn sie vorbereiten auf Teilhabe in unserem demokratischen System und wenn sie Abschlüsse verteilen, dann sichern sie zunächst einmal den Fortbestand unserer Gesellschaft (Fend 2006). Schulen verstehen wir heute jedoch nicht nur als Orte der Reproduktion unserer Gesellschaft. Sie sind auch Orte, an denen über die Zukunft unserer Gesellschaft entschieden wird.

Angesichts rapiden gesellschaftlichen Wandels müssen Schulen vorbereiten auf instabile Verhältnisse. Sie müssen sich als Orte der Innovation verstehen. Die Welt, die die heranwachsende Generation in der Zukunft erleben wird, ist nicht vorhersehbar. Schule und Unterricht müssen vorbereiten auf komplexe dynamische Verhältnisse, in der die Menschen global vernetzt sind (Kruse 2011). Wachsende Komplexität und hohe Veränderungsgeschwindigkeit erfordern ein Umdenken im Bildungsbereich. Ken Robinson propagiert deshalb das Bildungsziel ‚Kreativität‘. Wir müssen lernen, kreativ mit den Herausforderungen unserer Gesellschaft (neue Medien, veränderte Familienstrukturen, globaler Klimawandel usw.) umzugehen. „Education is not a linear process of preparation for the future; it is about cultivating the talents and sensibilities through which we can live our best lives in the present and create the future for ourselves.” (Robinson 2011, S. 245)

In der Schulentwicklungstheorie wird die notwendige Veränderung von Schule auf organisationstheoretischer Basis angegangen (Rolff 2013; Tillmann 2010). Schulentwicklung ist ein systematischer strukturierter Lernprozess, in dem die Ressourcen (und damit auch die kreativen Kräfte) aller beteiligten Akteure mobilisiert werden (Rahm & Schröck 2013). Dabei ist der Ausgangspunkt aller Veränderungsmaßnahmen die einzelne (teil)autonome Schule. Nicht die Veränderung des ganzen Systems steht im Fokus, sondern die einzelne Bildungseinrichtung mit all ihren Besonderheiten. Sie kann neue Antworten finden auf die Herausforderungen, die sich in ihrem Umfeld, bei ihrer Lehrerschaft, ihrer Schülerschaft, ihren Eltern ergeben. Natürlich bleibt Schule dabei eingebettet in einen externen Systemzusammenhang und sie wird auch kontrolliert (z.B. durch externe Evaluationen). Doch die Reformimpulse auf der Ebene des Unterrichts, des Personals oder der Organisation setzt die Schule selbst. Wo auch immer Reformen auf der internen Systemebene eingeleitet werden: Veränderungen auf einer Ebene des Systems führen notwendigerweise zu Veränderungen auf den anderen Ebenen (Rahm 2010).

Neben den mikropolitischen Blick auf die eigenverantwortliche Einzelschule muss ein Blick auf das Gesamtsystem treten. Schule ist Sache des Staates und sie muss gesamtgesellschaftlich diskutiert werden. Themen wie Ungleichheit der Bildungschancen können nicht auf mikropolitischer Ebene gelöst werden, sondern bedürfen einer politischen Diskussion sowie einer Steuerung auf der Makroebene des Bildungssystems (Rolff 2013, S. 31f.). Auch die Auseinandersetzung um Schulqualität ist ein eminent wichtiges bildungspolitisches Thema, das nicht nur mikropolitisch, sondern auch makropolitisch verhandelt werden muss. Es kann nicht der einzelnen Schule überlassen bleiben, was sie unter Qualität versteht. Neben die interne Steuerung der Schule tritt damit notwendigerweise die externe Steuerung mit Hilfe von Evaluationen, Vergleichsarbeiten oder behördlichen Vorgaben. Diese sollen jedoch nunmehr als Unterstützungsleistungen der vorgesetzten Behörde gedeutet werden.

In einer Lernenden Schule haben die beteiligten Akteure die Freiheit, hohe Unterrichts- und Schulqualität eigenverantwortlich zu entwickeln. Doch sie müssen Rechenschaft ablegen über das Erreichte. Die Selbst-

entwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Organisation stehen im Dienst einer Verbesserung der Unterrichtsqualität. Sie ist das Ziel aller Schulentwicklung. Die Schule ist verantwortlich für hohe Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. In der Schuleffektivitätsforschung ist School Leadership ein wesentliches Merkmal guter Schulen (Pont, Nusche & Moorman 2008). Die Qualität von Schule und Unterricht ist einerseits eine normative Bestimmung und bedarf deshalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses (Heid 2000). Andererseits können seitens der Schuleffektivitätsforschung sowie seitens der empirischen Lehr-Lernforschung Merkmale guten Unterrichts, der hohe Lernleistungen hervorbringt, benannt werden (Holtappels 2003; Helmke 2003).

In der Schulentwicklung kooperieren Lehrkräfte, um eine Verbesserung der Qualität des Lernangebotes zu erreichen. Sowohl auf der Ebene der Jahrgangs- und Fachteams als auch auf der Ebene der Schulführung arbeiten sie zusammen. Vor allem in Ganztagschulen ist innerschulische Kooperation mit Sozialpädagoginnen und -pädagogen und weiterem pädagogischen Personal vonnöten (Speck et al. 2011). Auch das Modell der inklusiven Schule erfordert die Bereitschaft aller Beteiligten zum Austausch (Döbert & Weishaupt 2013). Neben die innerschulische Kooperation tritt die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partnern.

Bezüglich der Schul-Führung kann aus all diesen Prämissen der Schulentwicklungstheorie geschlussfolgert werden, dass wir in der Leitung pädagogischer Einrichtungen, die so viel Gestaltungsräume gewährt bekommen, Personen benötigen, die in der Lage sind, einen Spannungsbogen hin zu erstrebenswerten Zielen der Schulentwicklung aufzumachen. Da reicht es nicht, Erste bzw. Erster unter Gleichen zu sein. Dieses Modell passte zu einer bürokratisch verwalteten Schule. Führungspersonen in Zeiten der Schulentwicklung müssen vorangehen und gestalten. Sie stehen ein für zukünftige Entwicklungen und motivieren andere, nämlich das Kollegium, die Schülerinnen und Schüler, die Eltern und unter Umständen die Bildungsverwaltung, mitzugehen. Als Leader und Manager wissen sie um die Notwendigkeit, der Schulreform eine Struktur zu geben und sie in Kooperation mit anderen kompetent und tatkräftig umzusetzen.

#### 4. Schul(reform)geschichte als Lernangebot

In der Schul(reform)geschichte wird Führungspraxis in zahlreichen Dokumenten und Erfahrungsberichten dokumentiert und kritisch reflektiert. Schule ist eine träge Einrichtung, die sich nur langsam weiterentwickelt. Durch die Jahrhunderte hindurch ziehen sich jedoch Themen, wie etwa die Unterrichtsbesuche seitens der Schulleitung, die relevant für unser Thema sind. Unterrichtsbesuche werden seitens der Lehrkräfte seit mindestens 100 Jahren kritisch reflektiert. Dazu ein Beispiel.

Heinrich Scharrelmann, ein bremischer Schulreformer, skizziert die Unterrichtsvisitation 1912 folgendermaßen: „Meine Jungen haben eine feine Nase. Als ich in die Klasse trat, witterten sie sofort, daß ich eine Tasche voller Witze mitgebracht hatte; sie lächelten verschmitzt und waren gespannt wie ein Flitzbogen ... So sitzen wir gemütlich bei den schönen Witzen, hören, wie Kaiser Karl wie eine Bombe ins Kloster Lehnin einfiel – aber man soll nie ‚den Teufel an die Wand malen‘, – plötzlich klopft es. Alle guten Geister schlagen ein Kreuz und fliehen. Der Herr Rektor tritt ein: Gestatten Sie, daß ich zuhöre! ... Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt, sei jetzt die Devise. Systematik, Logik, Pedanterie. Polizei, herbei, herbei. Helft mir zu einer Musterlektion ... und meine schönen Witze habe ich alle verloren.“ (Scharrelmann 1912, S. 270)

Der Schulleiter Ulrich Knoll schildert in seiner Publikation „Schuljahr. Der ganz normale Wahnsinn. Erlebnisse eines Schulleiters“ den Vorgang der Unterrichtsbesuche folgendermaßen:

„Wenn Knorr mit den Unterrichtsbesuchen begann, sprach sich das schnell im Lehrerzimmer herum. Die meisten Lehrer mochten keine Unterrichtsbesuche, sie fühlten sich beobachtet, gegängelt, überwacht. Das war verständlich, und Knorr versuchte stets, die Bedeutung eines Besuches herunterzuspielen. Doch er merkte vielen Lehrkräften die Nervosität und Anspannung an. Komischerweise hatten Unterrichtsbesuche aus seiner Sicht viel geringere Bedeutung als in den Augen der Lehrer selbst. Für ihn war dies nur eine Momentaufnahme. Er wusste, dass man aus einer oder zwei gesehenen Stunden nicht zu viel über die Lehrkraft ableiten konnte. ... Für die Betroffenen hing das Thema höher, sie glaubten mehrheitlich, dass Unterrichtsbesuche das zentrale Kriteri-

um für die Beurteilung überhaupt waren. Und so rechneten sie sich aus, wann denn Knorr bei ihnen vorbeischauchen würde, und manche bereiteten sogenannte Eichhörnchen-Stunden vor, die sie dann – auch für die Klasse überraschend – aus dem Ärmel zogen.“ (Knoll 2014, S. 181f.).

1912 und 2014 – nach 100 Jahren Schulgeschichte werden immer noch ‚Eichhörnchen-Stunden‘ in Reserve gehalten, so der Erfahrungsbericht einerseits und der (fiktionale) Bericht andererseits. Aus solchen Berichten können wir entnehmen: Aus der Sicht des Schulkritikers einerseits und des lyrischen Ichs andererseits gibt es Unbehagen in der Erfahrung hierarchischer Strukturen im Schulwesen. Irritierend heute wie vor hundert Jahren sind die Kontrolleure, die Hospitationen des Schulleiters, die Unterrichtsbeurteilungen. Als Akteure im Bildungssystem nehmen die Erzähler diese hierarchischen Strukturen wahr. Sie re-interpretieren ihre Erfahrungen als Beteiligte im System. Es sind ihre Deutungen der Verhältnisse.

Diese Deutungsleistungen entsprechen Erkenntnissen der Organisationstheorie zur (historischen) Struktur unseres Bildungssystems. Die Schulbürokratie heute existiert in ihren Grundzügen so wie vor hundert Jahren: es gibt eine Amtshierarchie, Amtspflichten, ein festes Gehalt, ein Aufrücken in der Laufbahn, den Dienstweg, Disziplin und Kontrolle (vgl. Weber 1976).

Dies sollten wir nicht vergessen, wenn wir Schule nach dem Systemansatz beschreiben als sich kontinuierlich selbst erzeugend, ständig im Wandel begriffen, als lose gekoppelte Systeme involvierend, als unbestimmt, ungewiss, als eine Organisation voller Ambiguitäten. In den Deutungsleistungen der diversen Akteure im Bildungssystem erfahren wir, dass trotz der aktuellen systemischen Betrachtungsweise die hierarchischen Strukturen wahrgenommen werden. Sie prägen das Verhalten und führen zur Sammlung von Eichhörnchen-Stunden als stillem Reservoir. Man ist auf der Hut! Diese über 100 Jahre beständige Interpretationsleistung der beteiligten Akteure im fiktionalen Raum ist in Zeiten der Schulentwicklung ein bemerkenswerter Befund. Denn offenbar werden Unterrichtsbesuche seitens der Betroffenen entgegen aller Programmatik stabil als Kontrolle, und nicht als Unterstützung gedeutet.

Die Figur des autoritären Schulleiters in seiner Funktion als Kontrolleur und Aufpasser war in jedem Fall für die Schulreformerinnen und



Schulreformer des 19./20. Jahrhunderts ein Aufhänger der Kritik an der verwalteten Schule, in der die Lehrpersonen als Unterrichtsbeamte betrachtet wurden. Der vorgesetzte Direktor ist eine Autoritätsperson, die Angst verbreitet. Deshalb, so die Reformerinnen und Reformer der Jahrhundertwende, sollte das Amt des Schulleiters abgeschafft werden.

In den Stadtstaaten Bremen und Hamburg kam es zu Beginn der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts zu Schulgesetzen, in denen das Kollegium im Sinne einer Demokratisierung des Schulwesens über die Wahl eines Direktors entscheiden sollte. Die Ernennung von Schulleitern durch die Behörde sollte abgeschafft werden.

Im Gesetz, betreffend die Wahl der Schulleiter von 1919 heißt es u.a.:

„§3. Die Wahl geschieht durch den Lehrkörper der einzelnen Anstalt. Die Teilnahme an der Wahl ist für alle wahlberechtigten Mitglieder verbindlich. – Wahlberechtigt sind die Schulleiter sowie die Lehrer und Lehrerinnen, die am Tage der Wahl dem Lehrkörper der Schule angehören, mit Einschluß der vertretungsweise mit mindestens 12 Wochenstunden beschäftigten Lehrkräfte. ...

§5. Das Amt des Schulleiters ist ein Ehrenamt.

§6. Soweit nicht wegen Versetzung in den Ruhestand wegen Alters geltende Bestimmungen des Beamtengesetzes in Frage kommen, bleibt den im Amte befindlichen Leitern freigestellt, ob sie sich einer Neuwahl unterziehen wollen oder nicht. Wollen sie sich einer Neuwahl nicht unterziehen, so können sie als Lehrer im Amte verbleiben oder einstweilig ausscheiden. ...“ (Gesetz, betreffend Wahl der Schulleiter, 1919 in Wulff 1950)

Die revolutionären Entwürfe von 1919, die die Partizipation des Kollegiums bei der Bestimmung eines Schulleiters vorsehen, sind begleitet von Reflexionen über Vertrauenskulturen in hierarchischen Systemen. Die Verschiebung der Leitungsverantwortung auf das ganze Kollegium wird gesehen als Schritt hin zur Überwindung alter Misstrauenskulturen. Wenn sich Schulen selbst verwalten, dann wird Vertrauen in die Lehrerschaft entstehen, so ein Kommentar eines Abgeordneten in der Bremischen Nationalversammlung von 1919:

„Es war der Fehler des alten Systems, daß es das Vertrauen untergrub und Autorität allein durch äußere Mittel stützte und hielt. Das innere warme Menschentum ging dabei zugrunde. Die Zeit für das alte System

war längst vorbei. ... Wenn wir aber überzeugt sind, daß die Selbstverantwortung für den Aufstieg und für das zukünftige Leben unseres Volkes wichtiger ist als das alte System der Bevormundung, dann können wir nichts anderes tun als ... zur Selbstverantwortung zu zwingen. ... Seit langen Jahren hat die Lehrerschaft um dieses Vertrauen geworben. Wäre es möglich gewesen, es früher in anderer Form zu geben, es wäre dankbar entgegengenommen worden. Das wurde versäumt. Das soll heute eingeholt werden durch ein ungewöhnliches Maß an Vertrauen. ... Mißtrauen erdrückt, Zutrauen veredelt den Menschen und schafft neue Kraft.“ (Schulgeschichtliche Sammlung 1994, S. 827)

Misstrauen erdrückt, Zutrauen veredelt den Menschen – im Diskurs um die Demokratisierung des Schulsystems spielt die Frage von Vertrauen in die Führung eine wesentliche Rolle. Mit der Einführung von Selbstverantwortungsstrukturen wird das alte System der Bevormundung abgelöst. Selbstverantwortung bringt Vertrauen ins System. Die kollegiale Schulleiterwahl wird gedacht als Legitimierung von Führung. Nicht der von der Behörde eingesetzte Direktor ist vertrauenswürdig, sondern der selbst Gewählte, die Vertrauensperson des Kollegiums (hier noch gedacht als *primus inter pares*). Ein Blick in die Schulreformgeschichte lehrt uns also, dass Führung in der Schulgeschichte im Kontext von Vertrauen/Misstrauen verhandelt wurde.

##### 5. Vertrauen/Misstrauen als zentrale Kategorien

Niklas Luhmann betrachtet Vertrauen als Tatbestand des sozialen Lebens. Ohne jegliches Vertrauen könnte der Mensch nicht existieren. Lähmende Angst würde ihn befallen, wenn er keine Vorhersagen über den Fortbestand vorliegender Gegebenheiten machen würde (Luhmann 2014, S. 8ff.). Vertrauen reduziert soziale Komplexität. Man nimmt Zukunft voraus und handelt so, als wenn die (ungewisse) Zukunft sicher wäre. Luhmann schreibt: „Zwar ist Vertrauen nur in einer vertrauten Welt möglich; es bedarf der Geschichte als Hintergrundsicherung. Man kann nicht ohne jeden Anhaltspunkt und ohne alle Vorerfahrungen Vertrauen schenken. Aber Vertrauen ist keine Folgerung aus der Vergangenheit, sondern es überzieht die Informationen, die es aus der Vergangenheit besitzt und riskiert eine Bestimmung der Zukunft. Der vertrauensvoll Handelnde engagiert sich so, als ob es in der Zukunft nur

bestimmte Möglichkeiten gäbe“ (Luhmann 2014, S. 23f.). Insofern birgt Vertrauen einiges Risiko! Es kann auch leichtsinnig sein, Vertrauen zu schenken und die Alternativen außer Acht zu lassen. Doch Kontinuitätsersparungen, die auf Vertrautheit basieren, sind durchaus geeignet, unser Verhalten zu orientieren. Menschen tun sich schwer, dem Chaos zu vertrauen, weil es keine Möglichkeiten einer Generalisierung gibt (ebd., S. 47). Demgegenüber induziert eine Umwelt, die eine gewisse Struktur und Ordnungsdichte aufweist, Vertrauensleistungen. Die Generalisierung einer Erwartung muss möglich sein. So vertraut man einem Menschen, der bei dem bleibt, was er bewusst oder unbewusst über sich mitgeteilt hat (ebd., S. 48). Vertrauen als generalisierte Verhaltenswartung kann sich auch auf hochkomplexe soziale Systeme, wie zum Beispiel die Geldwirtschaft oder ein politisches System, beziehen. Dabei vertraut man in die Funktionsfähigkeit eines Systems, indem man seinen immanenten Kontrollen vertraut; der Einzelne ist nicht in der Lage, Systeme zu kontrollieren (ebd., S. 77).

Das funktionale Äquivalent des Vertrauens ist das Misstrauen. Während Vertrauen soziale Komplexität nach Luhmann reduziert, erhöht Misstrauen diese Komplexität. „Vertrauen reduziert soziale Komplexität, vereinfacht also die Lebensführung durch Übernahme eines Risikos. Fehlt die Bereitschaft dazu oder wird Vertrauen ausdrücklich verneint, um die Risiken einer voreiligen Absorption von Unsicherheit zu vermeiden, ist damit allein das Problem noch nicht gelöst.“ (ebd., S. 93). Auch das Misstrauen bedarf also einer Strategie der Reduktion von Komplexität, so dass Vereinfachungen, die das Misstrauen stützen, unerlässlich sind. „Auch Mißtrauen leistet somit Vereinfachung, oft drastische Vereinfachung. Wer mißtraut, braucht mehr Informationen, auf die zu stützen er sich getraut. Er wird von *weniger* Informationen *stärker* abhängig“ (ebd., S. 93). Hier wirken sich selbst erfüllende Prophezeiungen, bei denen ein Verstärkungseffekt zustande kommt: man wusste im Vorhinein, dass man jemandem vertrauen kann oder nicht. Misstrauen sucht also nach ‚Beweisen‘, die es rechtfertigen.

Wo liegen nun die Übergänge von Vertrauen und Misstrauen als generalisierten symbolisch vermittelten Haltungen? Luhmann akzentuiert in diesem Zusammenhang die Systemgeschichte. Welche Ereignisse Vertrauen oder Misstrauen befördern, liegt nicht in der Natur der Dinge,

sondern in der Systemgeschichte. „Man muß die Systemgeschichte kennen, die Geschichte der Selbstdarstellungen, die Bewährung von Prämissen und Symbolen der Erlebnisverarbeitung, von Angstdefensiven und Vereinfachungsmitteln, und ferner die Biographie der jeweiligen Situation, wenn man abschätzen will, wie stark Vertrauen und Mißtrauen sind, wie stark sie innendeterminiert oder an bestimmte Bezugsobjekte gebunden sind und durch welche kritischen Erfahrungen sie geändert werden können“ (Luhmann 2014, S. 100). Luhmann formuliert die Hypothese, dass ein soziales System, das misstrauisches Verhalten seiner Teilnehmenden für bestimmte Funktionen benötigt oder diese nicht vermeiden kann, Mechanismen braucht, die verhindern, dass das Misstrauen überhandnimmt und sich ins Zerstörerische wendet.

Wie muss nun ein System organisiert sein, damit Vertrauensbereitschaften entstehen? Paradoxerweise nicht dadurch, dass es sichere Erwartungen induziert, sondern im Gegenteil, indem es unsichere Erwartungen unterstützt. Diese sind stabiler als sichere Erwartungen, die schon bei der ersten Enttäuschung in sich zusammenbrechen. Das Gegenteil einer Erwartung wird gleich mit erwartet. So können legitimes Vertrauen und legitimes Misstrauen miteinander verzahnt existieren. Organisationen können Kontrollen einrichten, die unter dem Misstrauensgebot operieren und oft setzen die Kontrollierten ihr Vertrauen in das Funktionieren des Misstrauens (ebd., S. 124).

Übertragen auf das Bildungssystem bedeutet dies, dass das Verstehen der Diskurse um Führung und die Interpretation der Praxis der Schulführung über Bedingungen von Vertrauen und Misstrauen als generalisierten Haltungen aufklären. Dokumentiert sind sowohl Vertrauens- als auch Misstrauensbereitschaften. Im Bildungssystem entstehen Vertrauensbereitschaften in Führungspersonen dann, wenn Paritäten gesichert sind und wenn die Lehrkräfte mit bestimmen können. Im historischen Beispiel der partizipativen Schulleitung haben wir gesehen, dass Selbstverantwortung und Partizipation dazu angetan schienen, Misstrauensbereitschaften zu reduzieren und Vertrauensbereitschaften zu erhöhen.

„Zutrauen veredelt den Menschen und schafft neue Kraft“ – so der Abgeordnete 1919. Misstrauen nimmt dann überhand, wenn es geringe Möglichkeiten zur Selbstbestimmung gibt und die Beteiligten sich willkürlichen Kontrollen ausgeliefert fühlen.

## 6. Leadership verstehen – Leadership teilen

Schauen wir zurück auf den eingangs zitierten Lexikonartikel aus dem Jahre 1921. Hier lautete die normative Botschaft zu Umrissen der Funktion ‚Direktor‘, dass der Amtsinhaber als Lehrer und Organisator des Schulbetriebes eine gute wissenschaftliche Ausbildung haben sollte, Einsicht und Tatkraft zeigen sollte und dass er auf Kooperation im Kollegium achten sollte. Die ‚richtige‘ Erfassung von Amt und Stellung bewege sich im Rahmen des Konstruktes ‚Erster unter Gleichen‘. In der Schulreformgeschichte hat sich im letzten Jahrhundert vieles bewegt. Unter dem Einfluss der Sozialwissenschaften hat sich eine Schulentwicklungstheorie herausgebildet, in der auf die Selbstorganisation der einzelnen Schule gesetzt wird. Die einzelne Bildungsinstitution soll Qualität entwickeln und sich internen und externen Qualitätssicherungsmaßnahmen stellen. Die Lehrkräfte sollen sich kontinuierlich weiterbilden und die Schule kooperativ weiterentwickeln. Im Vordergrund steht die Systematik des Verfahrens. Leadership bedeutet in der Schulentwicklungstheorie, dass die Schul-Führung einen Spannungsbogen hin zu einer besseren Schule erzeugt und Unterstützung leistet bei der strukturierten Umsetzung von Reformvorhaben.

In meinem Beitrag bin ich einer historischen Argumentation gefolgt. Gerade vor dem Hintergrund einer kompetenzorientierten Lehrerbildung, in der auch historische Dimensionen von Leadership reflektiert und beurteilt werden sollte, habe ich exemplarisch Dokumente zur Führungsgeschichte des Bildungswesens zitiert und besprochen. Diese belegen die Kontinuität autoritärer Führungspraxis ebenso wie Versuche, Führung partizipativ zu wenden und auf eine breite kollegiale Basis zu stellen.

Hierbei wurde deutlich, dass in der (deutschen) Schulreformgeschichte Führung im Kontext von Vertrauen verhandelt wird. Mit Luhmann (2014) können wir Vertrauen als Reduktion sozialer Komplexität verstehen. Partizipation erhöht Vertrauensbereitschaften und reduziert Misstrauensbereitschaften.

Leadership im pädagogischen Sektor verstehen bedeutet, sich mit historischen Erfahrungen auseinanderzusetzen. So komme ich abschließend zu folgendem Resümee:

- a. Schul-Führung ist in historischen Kontexten als normative Orientierung des ‚primus inter pares‘ belegt. Dieses Modell setzt auf Parität, Kooperation und Vermittlung. Dokumente aus der Schulgeschichte belegen, dass autoritäres Führungsverhalten demgegenüber zu Widerstand im Kollegium führt. Schulreformmodelle setzen deshalb auf Partizipation und Selbstverantwortung des Kollegiums.
- b. Leadership als Neuorientierung pädagogischen Führungshandelns stellt eine internationale Leitformel dar, die das Vorangehen in strukturierten Schulentwicklungsprozessen signalisiert (School Leadership Matters, OECD). School Leadership wird in der Schuleffektivitätsforschung als Voraussetzung effektiver Schulen betrachtet. In der School Improvement-Perspektive stellt sie eine Haltung der Veränderungsbereitschaft, die strukturierte schulische Entwicklung befördert, dar. Transformationale Leadership nimmt Einfluss auf Haltungen und Werte der Geführten und fördert das kooperative Miteinander.
- c. Der Exkurs in die Systemtheorie hat gezeigt, dass die Haltungen ‚Vertrauen‘ und ‚Misstrauen‘ generalisierte Attitüden sind, die soziale Komplexität vereinfachen. Luhmann expliziert, dass Misstrauen im Vergleich zur Haltung ‚Vertrauen‘ den schwierigeren Weg darstellt; welchen Informationen kann man überhaupt vertrauen, um sein Misstrauen zu rechtfertigen? Man muss die Systemgeschichte und damit die bewährten Darstellungsmodi von Führung verstehen, um Vertrauen zu induzieren. Im Bildungssystem induziert Bevormundung Misstrauen. Selbstverantwortung erhöht Vertrauensbereitschaften.
- d. In der Lehrerbildung sollte *historisch bewusste* Leadership als Leitorientierung des pädagogischen Führungshandelns eingeführt werden. Die unreflektierte Übertragung betrieblicher Leadership-Konzepte auf den Bildungsbereich ist nicht zu befürworten! Erst einmal muss das historisch Dokumentierte durchdacht werden, bevor man Leitformeln wie ‚Transformationale Leadership‘ in die Lehrerbildung gibt. Das Erzeugen von Gefolgschaft ist angesichts des dokumentierten Widerstandes gegen Systeme der Bevormundung eine Maßnahme, die aufgrund der Systemgeschichte Misstrauen induziert. In der Lehrerbildung müssen die Akteure die

Möglichkeit erhalten, neue Leitorientierungen der Schul-Führung im Kontext der Systemgeschichte zu reflektieren. „Systemreformen verlangen den beteiligten Akteuren aller Ebenen ‚Eigenleistungen‘ ab, da sie Reformideen der Bildungspolitik erst für die spezifischen Handlungsbedingungen ihrer Ebene verstehen, weiterdenken und handlungsmäßig konkretisieren (,rekontextualisieren‘) müssen“ (Altrichter & Helm 2011, S. 30; Rahm 2014).

- e. Leadership verstehen heißt: Leadership teilen. Historische Dokumente belegen, dass geteilte Führungsverantwortung eine Idee ist, die begründet in das Bildungssystem gebracht werden kann, da Selbstverantwortung Vertrauen induziert. In der Lehrerbildung jedenfalls hat das Modell ‚Shared Leadership‘ gute Chancen, von den Akteuren angenommen und realisiert zu werden.

**Literatur:**

- Altrichter, H. & Helm, C. (2011): Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Bd. 7: Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York, NY: Free Press.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013): *Inklusive Bildung professionell gestalten*. Münster: Waxmann.
- Dubs, R. (2005): *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich: Franz Steiner.
- Felfe, J. (2006): Transformationale und charismatische Führung - Stand der Forschung und aktuelle Entwicklungen. In: *Zeitschrift für Personalpsychologie* 5, H. 4, S. 163-176.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Harris, A. (2005): *Crossing boundaries and breaking barriers. Distributing leadership in schools*.  
[http://www.almaharris.co.uk/files/distributed\\_leadership\\_pamphlet.pdf](http://www.almaharris.co.uk/files/distributed_leadership_pamphlet.pdf).
- Heid, H. (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *ZfPäd* 41, Beiheft, S. 41-54.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität*. Seelze: Kallmeyer.
- Holtappels, H. G. (2003): *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation*. München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. E. & Schwander, M. (2013): *Leadership in der Lehrerbildung*. Sdw: Berlin.
- Knoll, U. (2014): *Schuljahr. Der ganz normale Wahnsinn: Erlebnisse eines Schulleiters*. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.
- Kruse, P. (2011): *Next Practice. Erfolgreiches Management von Instabilität*. Offenbach: GABAL.
- Lexikon der Pädagogik* (1921): 1.Band, hrsg. v. E. M. Roloff. Freiburg: Herder.
- Luhmann, N. (2014): *Vertrauen*. Konstanz: UVK (UTB).
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (OECD) (2008): *Improving School Leadership. Vol.1: Policy And Practice*. OECD.
- Rahm, S. (2010): *Theorien der Schule und ihrer Entwicklung*. In: Rahm, S./Nerowski, C. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Schulpädagogik*. Weinheim und München. ([www.erzwissonline.de](http://www.erzwissonline.de): DOI 10.3262/EEO09100144)
- Rahm, S. (2014): *Schule verändern. Verwicklungen in Entwicklungen*. In: *Schulverwaltung spezial* (5), S. 4-7.
- Rahm, S. & Schley, W. (2005): *Von der Kraft der Paradoxien*. In: *journal für schulentwicklung* (3), S. 9-21.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2008): *Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Rahm, S. & Schröck, N. (2013): Schulentwicklung - von verwalteten zu eigenverantwortlichen Schulen. In: Haag, L./Rahm, S./Abel, J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik (5). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-116.
- Riedelbauch, K. (2011): Theorie und Förderung transformationaler Führung: Selbstdarstellungstheoretische Interpretation und Wirksamkeit in Gruppenworkshops und Einzelcoachings. Bamberg (Dissertation).
- Robinson, K. (2011): *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. Westford: Capstone.
- Rolff, H.-G. (2010): Führung, Steuerung, Management. Seelze: Kallmeyer (Klett).
- Rolff, H.-G. (2013): Schulentwicklung kompakt. Weinheim und Basel: Beltz. Scharrelmann, H. (1912): *Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik*. Hamburg: Janßen.
- Schröck, N. (2009): *Change Agents im strukturellen Dilemma*. Wiesbaden: VS.
- Senge, P. (1996): *Die Fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulgeschichtliche Sammlung, Staatsarchiv Bremen, Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis Bremen (1994): *KinderSchule ZukunftsSchule*. Katalog zur Ausstellung. Bremen: Hauschild.
- Sergiovanni, T. J. (2006): *The Principalship. A Reflective Practice Perspective*. 5th Edition, Boston: Allyn and Bacon.
- Speck, K., Olk, T., Böhm-Kasper, O., Stolz, H.-J. & Wiezorek, C. (2011): *Ganztagsschulische Kooperation und Professionsentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Tillmann, K.-J. (2010): Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In: Altrichter, H. (Hrsg.): *Schulentwicklung*. Hohengehren: Schneider, S. 1-27.
- Townsend, T. (2014): *School Improvement and School Leadership: Key Factors for Sustaining Learning. The Impact of Change in Education*. In: Holtappels, H. G. (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit als Forschungsfeld*. Münster und New York: Waxmann, S. 99-122.
- Weber, M. (1976): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Hrsg. Von J. Winckelmann. Tübingen: Mohr.
- Wulff, H. (1950): *Geschichte und Gesicht der bremischen Lehrerschaft. Gestalten und Generationen aus hundert Jahren (1848-1948)*. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksschule. Bde 1 und 2. Bremen: Krohn.

Rolf Dubs

## Die Vorbereitung auf Führungspraxis in der Lehrerbildung

### 1 Problemstellung und Ziel des Beitrages

Die Leitung von Schulen wird insbesondere in größeren Schulen immer anspruchsvoller. Dafür sind viele Gründe verantwortlich: Die staatliche Regulierung der einzelnen Schulen wird trotz der allmählich zum Slogan werdenden teilautonomen (selbständigen, eigenverantwortlichen) Schule zunehmend größer. Verantwortlich dafür sind die vielen oft kontroversen Forderungen der Bürgerschaft an die Ministerien, die laufend zu neuen Anordnungen an die Schulen führen, sowie die Tendenz zur Verrechtlichung der Schule, indem immer mehr Eltern juristische Verfahren gegen Schulleitungen und Lehrpersonen einleiten. Aber auch die Ministerien selbst tragen dazu bei, weil sie unter dem Titel ihrer politischen Verantwortung die Freiräume der Schulen nicht systematisch erweitern, oder aus Angst vor Machtverlust Kompetenzen in den eigenen Händen behalten wollen. Dazu kommen die Engpässe der Staatsfinanzen, welche Anordnungen an die einzelnen Schulen geradezu aufdrängen. Selbst dort, wo die Gesetzgebung die teilautonome Schule vorsieht, nimmt unter dem Vorwand einer notwendigen Koordination oder der Angst vor möglichen Missbräuchen der Freiräume durch die Lehrerschaft die Regulierung zu, ganz abgesehen davon, dass infolge der häufig ungenügenden juristischen Definition der Eigenständigkeit für Schulleitungen zusätzliche Probleme und Belastungen entstehen. Unter diesen Gegebenheiten werden die vielen Bemühungen um die Professionalisierung der Schulleitung einerseits verständlich. Aber es regen sich auch Widerstände in der Lehrerschaft. Befürchtet werden Tendenzen zu einer Hierarchisierung der Schule sowie zu einer Ökonomisierung des gesamten Bildungswesens, was von vielen Lehrpersonen als bewusste Beschränkung der Lehrfreiheit empfunden wird. Besonders kritisch reagieren viele Lehrpersonen, wenn sie glauben zu beobachten, dass sich die Professionalisierung an Führungsmodellen der Wirtschaft orientiere. Die Schule darf sich nicht – so wird häufig

argumentiert – auf wirtschaftliche Führungsprinzipien ausrichten, was im Prinzip richtig, aber in dieser radikalen Form als sachlich nicht zutreffendes Vorurteil zu bezeichnen ist. Leider sind jedoch solche Vorurteile in der Lehrerschaft weit verbreitet, was die Arbeit von Leitungspersonen oft erschwert. Deshalb vertrete ich die Auffassung, dass in der Lehrergrundbildung grundlegende Theorien über die Leitung einer Schule unterrichtet werden müssen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die laufenden Akzentverschiebungen in der Leitung einer Schule neue und anspruchsvollere Anforderungen sowohl an die Leitungspersonen als auch an alle Lehrpersonen stellen. Für die erfolgreiche Leitung einer Schule genügen die bislang vorherrschenden Theorien des Schulmanagements (Managerial Leadership) nicht mehr, sondern es liegen Konzepte vor, welche die Lehrpersonen in die Leitungstätigkeit miteinbeziehen, was eine andere Form der Leitung einer Schule (Leadership) bedingt. Leider fehlt vielen Lehrpersonen das Verständnis dafür. Dieses mangelnde Verständnis ist ein wesentlicher Grund für viele Missverständnisse und für die verbreitete Ablehnung von neuen Leadership-Ansätzen für eine moderne und wirksame Leitung einer Schule. Ziel dieses Beitrages ist es an zwei Beispielen aufzuzeigen, wie sich die tägliche Leitungspraxis verändert, und es zwingend ist die angehenden Lehrpersonen einzuführen, damit sie ein besseres Verständnis für eine moderne Leitung von Schulen gewinnen und sich bewusst werden, welche weiteren Aufgaben neben dem täglichen Unterrichten auf sie zukommen.

## 2 Akzentverschiebungen in der Leitung einer Schule

(1) Selbstverständlich bleibt die *administrative Leitung* einer Schule (*transaktionale Führung*) weiterhin eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Leitung (sicherstellen guter, vielgestaltiger Leistungen der Lernenden und möglichst große Zufriedenheit aller Schulangehörigen). Eine unprofessionelle administrative Leitung führt zu vielen Reibungsverlusten, Leerläufen und Pannen, welche das Vertrauen in die Leitung sowie das Schulklima maßgeblich beeinträchtigen. Die Kunst dieser transaktionalen Führung liegt in einer guten Organisation und Strukturierung aller Führungsprozesse ohne Freiheitsbeschränkungen

und einer optimalen „geschmeidigen“ Bürokratie. Gelingen kann dies nur mit einem kooperativen Organisations- und Führungssystem mit verteilten Leitungsfunktionen (Distributed Leadership), welches hohe Anforderungen an die Lehrerschaft stellt und nur funktioniert, wenn es von allen Lehrpersonen verstanden und in der gewählten Form akzeptiert ist.

(2) Langfristig gute Schulen zeichnen sich aber nicht nur durch eine transaktionale, sondern insbesondere durch eine *transformale Führung* aus, d.h. Schulleitung und Lehrerschaft sind fähig und gewillt, ihre Schule gemeinsam *weiterzuentwickeln*. Entscheidend ist dabei, dass es gelingt, der Schule im Rahmen der gesetzlichen Gegebenheiten durch gemeinsame Arbeit ein *eigenes Profil* (eine Strategie oder ein Leitbild) zu geben.

(3) Immer deutlicher zeichnet sich ab, dass die Qualität einer Schule von der Fähigkeit der Schulleitung abhängt, die Lehrpersonen gezielt zu fördern und ihren Unterricht zu überwachen (*teacher leadership*) (Dubs 2015, Jlimakti 2014). Diese Aufgabe ist sehr anspruchsvoll, weil viele Lehrpersonen es nicht schätzen, wenn sich die Schulleitung zu sehr mit Unterrichtsfragen auseinandersetzt.

(4) Einen großen Einfluss auf die Qualität einer Schule hat die *Schulkultur*, die nicht systematisch aufgebaut werden kann, sondern die sich mit einer guten *Leadership* der Schulleitung entwickeln muss. Hier wird bewusst nicht von Führung, sondern von Leadership gesprochen, die nicht nur irgendwelchen modernen Führungstechniken entspricht, wie sie in der betrieblichen Ausbildung empfohlen werden, sondern die aus einem Bündel von schultypischen Einflussfaktoren besteht. Dies wird im Abschnitt 4 am Beispiel der Distributed Leadership und der Kriterien einer guten Leadership im Schulalltag aufgezeigt.

(5) Schließlich beeinflusst das Schaffen einer *guten Schulumwelt* die Qualität der Schule maßgeblich (zielgerichtete Kontakte mit der Gemeinde, den Behörden und den Eltern, sowie geschickter Einsatz der Ressourcen). Für die Wirksamkeit der finanziellen Ressourcen ist weni-

ger deren jährliche Steigerung, sondern die – in Abstimmung mit der Strategie der Schule – Verwendung der Mittel maßgebend, sofern die Basis genügend hoch ist, was in den deutschsprachigen Ländern der Fall ist.

Diese fünf Faktoren für eine erfolgreiche Leitung einer Schule verweisen auf die Akzentverschiebungen zur Umschreibung der guten Schule. Sie stellen hohe Anforderungen an die Leitung, nicht zuletzt, weil sie von vielen Lehrpersonen kritisch aufgenommen werden. Die praktische Erfahrung lehrt aber, dass viel Kritik aus der Lehrerschaft auf ungenügenden Kenntnissen über die zeitgemäße Leitung einer Schule beruhen. Deshalb muss eine adressatengerechte Leitung einer Schule zwingend als Thema in die Ausbildung von Lehrpersonen aufgenommen werden, ohne allerdings die Wirkung einer solchen Ausbildung zu überschätzen, denn die transformale Leadership ist im Schulalltag mit vielen Emotionen verknüpft, die zunehmend mehr zu einem Belastungsfaktor für die Schulleiterinnen und Schulleiter werden.

### 3 Leadership und Emotionen

Leider gibt es immer mehr Schulleiterinnen und Schulleiter, welche aus Enttäuschung über die Gleichgültigkeit und das Desinteresse vieler ihrer Lehrpersonen bei außerunterrichtlichen Aufgaben (Schulentwicklung, Schülerbetreuung) enttäuscht sind und sich emotional nicht mehr wohl fühlen. Bislang hat man sich in der europäischen Forschung noch wenig mit dem Einfluss von Emotionen auf die Leitung einer Schule beschäftigt. In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass die Emotionen insbesondere bei der transaktionalen Führung eine bedeutende Rolle mit vielen Wechselwirkungen spielen. Dies wird in Abbildung 1, die sich an viele Einzelforschungen in den USA anlehnt, gezeigt (siehe insbesondere Berkovich & Eyal 2015).

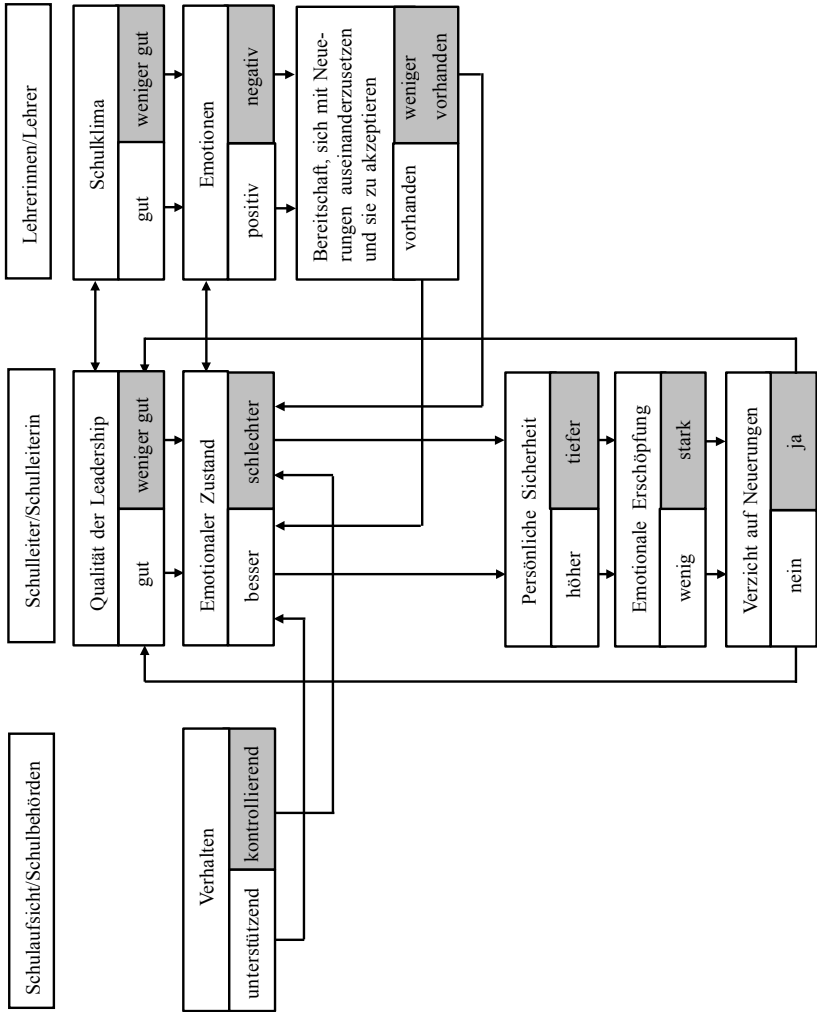


Abb. 1: Emotionen

Selbstverständlich ist, dass die Leadership eines Schulleiters und einer Schulleiterin das Schulklima stark prägen und die Emotionen der Lehrerschaft positiv oder negativ beeinflussen. Betroffen davon ist insbesondere die Bereitschaft der Lehrpersonen, sich für die Entwicklung der Schule persönlich einzusetzen und wertvolle Neuerungen zu akzeptieren. Je mehr negative Emotionen vorhanden sind (affektive Erfahrungen wie Freude oder Unlust; Situationen, von denen man annimmt, dass sie einen selbst mehr belasten, gegen die eigenen Zielvorstellungen gerichtet sind oder gar als schädlich beurteilt werden), desto geringer ist die Bereitschaft sich mit Neuerungen zu beschäftigen. Dies ist in Schulen häufig der Fall. Reformmaßnahmen werden emotional abgelehnt, weil der eigene Kenntnisstand dafür ungenügend ist, die pädagogische Forschung a priori als sinnlos beurteilt wird, oder man aus irgendwelchen persönlichen Gründen gegen etwas Neues ist. Je stärker dabei die Emotionen sind, desto geringer wird die Bereitschaft, sich mit Fragen der Schulentwicklung auseinanderzusetzen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Schulbehörden laufend Neuerungen diktieren, bevor die Lehrerschaft darauf richtig vorbereitet ist. Um ein Beispiel zu geben: Es wird ein neuer kompetenzorientierter Lehrplan verordnet, bevor klar ist, wie Kompetenzen definiert werden und die Lehrerschaft dafür praxisorientiert vorbereitet ist. Je mehr sich Schulleitende mit solchen negativen Emotionen auseinandersetzen müssen, und je mehr eigene Neuerungen infolge einer ablehnenden Haltung ihrer Lehrkräfte sie nicht verwirklichen können, desto schlechter wird ihr eigener emotionaler Zustand. Kommt ein wenig unterstützendes Verhalten der Schulaufsicht (keine Förderung der Autonomie, keine Anerkennung, Kontrollmentalität verbunden mit Leistungsdruck, wenig Unterstützung) hinzu, verschlechtert sich der emotionale Zustand und allmählich auch die persönliche Sicherheit in der Leitung der Schule. Diese Entwicklung kann schliesslich zur emotionalen Erschöpfung führen, die negative Rückwirkungen auf die Qualität der Leadership haben kann, wobei sich Schulleitende als Folge davon häufig zu isolieren beginnen, stärker auf ihrer Verantwortung und Stellung pochen und sich dadurch selbst emotional noch stärker belasten, weil auch Lehrpersonen emotional zu reagieren beginnen und nicht mehr im Interesse ihrer Schule wirken, was

die Schulleitungsperson emotional weiter belastet. Auf diese Weise kann sich das Schulklima rasch und bleibend verschlechtern.

In der Alltagspraxis lässt sich immer wieder beobachten, wie viele negative Emotionen zu Neuerungen und zur Schulentwicklung bei den Lehrpersonen auf einen ungenügenden Kenntnisstand zurückzuführen sind. So wird beispielsweise das Konzept der teilautonomen Schule sehr häufig dem Neoliberalismus und dem rein ökonomischen Denken zugeschrieben und emotional als unpädagogisch abgelehnt, obschon es sich pädagogisch sehr gut rechtfertigen lässt (Dubs 2011). Oder viele Lehrpersonen lehnen ein systematisches Projektmanagement mit der Begründung ab, dies sei eine Technik der Wirtschaft, die sich nicht auf die Schule übertragen lasse.

Leider ist es schwierig, den hier zur Diskussion stehenden Kreislauf negativer Emotionen gegen neuere Formen der Schulleitung seitens der Lehrkräfte (→ allmählich negativer Einfluss auf den emotionalen Zustand der Schulleitungspersonen → emotionale Erschöpfung → Verzicht auf Maßnahmen zur Entwicklung der Schule → Verschlechterung der Leadership) zu durchbrechen. Ich vertrete aber die Auffassung, dass mit einer Einführung in die Führungspraxis einer Schule in der Lehrergrundbildung vorgefasste Meinungen, die häufig emotional belastet sind, versachlicht werden können und eine gute transformale Leadership der Schulentwicklung erleichtern.

## 4 Zwei Aspekte einer guten Leadership

### 4.1 Distributed Leadership

Die Zeiten der „heroischen“ Schulleitungspersonen sind vorbei, weil einerseits die Schulleitungsaufgaben vor allem für größere Schulen zu komplex geworden sind, und andererseits die Lehrerschaft größere Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Gestaltung der Schule erwartet. Deshalb hat sich die Idee der Distributed Leadership entwickelt (siehe Bennett, Wise et al. 2003), d.h. die Leitungsaufgaben werden auf mehrere Teams und Einzelpersonen verteilt, wobei der Interaktion zwischen Leitungspersonen, Teams und der Lehrerschaft große Bedeutung zukommt. Unterschieden werden heute zwei Formen von Distributed Leadership (siehe Abbildung 2): Einerseits gibt es eher die traditionellen



Formen, welche mit zu bestimmenden Aufgaben und Kompetenzen fest in eine bestehende Schulorganisation eingebaut werden. Und andererseits können Wege für freie Kooperationen oder Lerngemeinschaften vorgesehen werden. Diese Formen seien im Folgenden kurz beschrieben.

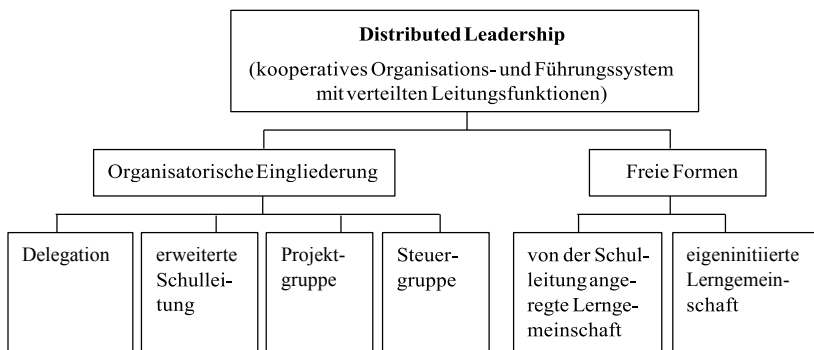


Abb. 2: Formen der „Distributed Leadership“

### (1) Delegation

Die Delegation ist eine Führungstechnik, welche dazu dient, höhere Stellen in der Organisation zu entlasten, indem Aufgaben mit den zu deren Erfüllung notwendigen Kompetenzen und Verantwortungen an untere Stellen abgetreten werden. Oft wird allerdings behauptet, auch eine konsequente Umsetzung der Delegation sei keine echte „Distributed Leadership“, weil die hierarchische Ordnung weiterhin aufrechterhalten bleibt. Dieser Einwand ist dann berechtigt, wenn falsch delegiert wird, was in Schulen häufig zu beobachten ist. Die typischen Delegationsverfahren von Schulleitungspersonen sind: (1) Es werden wohl Aufgaben aber keine Kompetenzen delegiert. (2) Es werden ausschließlich wenig interessante administrative Aufgaben delegiert, welche keine Gestaltungsmöglichkeiten beinhalten. (3) Es wird schematisch ohne Beachtung von Können, Interessen und persönlichen Bedürfnissen der Lehrpersonen delegiert. (4) Die Verantwortungsfrage ist nicht geregelt. Mit Vorteil wird das Modell der geteilten Verantwortung (die Führungsverantwortung bleibt beim Vorgesetzten, die Handlungsverantwortung

trägt die Person, an die delegiert wird) angewandt, sofern dies nach Länderrecht überhaupt möglich ist. In vielen Schulen delegiert die Schulleitung zu wenig oder fehlerhaft. Mit einer guten Delegation entsteht eine erste Form von „Distributed Leadership“, die auch als „Teacher Leadership“ bezeichnet werden kann, d.h. einzelne Lehrpersonen übernehmen neben ihrer Unterrichtstätigkeit Führungsaufgaben, sowohl im administrativen als auch im pädagogischen Bereich einer Schule.

### (2) Erweiterte Schulleitung

Einen Schritt weiter geht die Organisationsform der erweiterten Schulleitung, indem bestimmte Gestaltungs- und Entscheidungsbereiche nicht mehr allein von der Schulleitung (Schulleiter/in, stellvertretende Schulleiter und allenfalls Verwaltungsleiter) betreut, sondern weiteren Lehrpersonen bestimmte Aufgaben und Kompetenzen in spezifischen Bereichen übertragen werden. Beispiele sind Fachgruppenleitende, Informatikbeauftragte, Bibliotheksleitende, Qualitätsverantwortliche. Sie werden als Mitglieder der erweiterten Schulleitung zu Schulleitungssitzungen beigezogen, wenn über umfassendere Probleme zu beraten und zu entscheiden ist. Die Wirksamkeit erweiterter Schulleitungen konnte nachgewiesen werden, allerdings nur unter der Voraussetzung eindeutiger rechtlicher Grundlagen.

### (3) Projektgruppen

Eine weitere Form der „Distributed Leadership“ stellt das Projektmanagement dar, das ein Verfahren ist, bei dem (1) eine Gruppe von Angehörigen einer Schule (je nach Aufgabenstellung die Lehrkräfte allein oder zusammen mit Verwaltungsmitarbeitenden, Eltern, Lehrmeistern, Behördenmitgliedern sowie Schülerinnen und Schülern), (2) innerhalb einer gewissen Zeit (3) mit klaren Kompetenzen und Ressourcen (4) ein bestimmtes Vorhaben (eine Aufgabe) der Schule mit Antragsstellung an die Schulleitung und/oder an die Gesamtlehrerkonferenz vorbereitet und nach der Beschlussfassung verwirklicht. Beispiele dafür sind die Erarbeitung eines Schulleitbilds und/oder einer Strategie mit einem Schulprogramm, Neugestaltung der Schulorganisation, Entwicklung eines Schullehrplans, Konzeption der schulinternen Lehrerfortbildung, Lösung aktueller Schulprobleme, Vorbereitung grö-

ßerer Innovationen usw. Leider scheitern viele Projektgruppen an Schulen, wofür aber meistens Durchführungsfehler verantwortlich sind. Zur Sensibilisierung seien die folgenden Fehler erwähnt:

- Das Projektmanagement gelingt nur, wenn die Lehrpersonen *systematisch in das Verfahren eingeführt* werden. Zu häufig wird darauf verzichtet, was zu Fehlentwicklungen in der Arbeit und zur Demotivierung der Gruppenmitglieder führt.
- Die Zusammensetzung der Projektgruppe ist unzweckmäßig. Vor allem wenn die Zusammensetzung ausschließlich durch die Wahl in der Lehrerversammlung bestimmt wird, können im schlechten Fall nur Lehrkräfte gewählt werden, welche das Projekt zum Scheitern bringen wollen. Deshalb sollte je die Hälfte der Gruppenmitglieder durch die Lehrerschaft gewählt und durch die Schulleitung bestimmt werden.
- Die Projektgruppe erhält keinen klaren Auftrag mit Terminierung.
- Es findet keine Fortschrittskontrolle statt.
- Das Projekt stellt nur eine Alibiübung dar, häufig weil die Schulleitung eine Problemlösung abschieben will und/oder ein Scheitern erwartet.
- Anträge einer Projektgruppe sollten rasch behandelt und zu einem Abschluss gebracht werden.
- Lehrkräften fehlen oft die sachlichen Voraussetzungen, um sicher und vorurteilsfrei einen innovativen Beitrag leisten zu können.

#### (4) Steuergruppen

Wenn auch selten in diesem Zusammenhang erwähnt, stellen Steuergruppen ebenfalls eine Form von „Distributed Leadership“ dar. Rolff (2009), welcher die Steuergruppen seit langem propagiert, sieht in ihr ein Instrument, das der Schulentwicklung und damit dem Ganzen der Schule dient, indem sie sich den folgenden Aufgaben annimmt: gemeinsame Diagnose/Bestandsanalyse des Zustands der Schule, Entwicklung eines Schulprogramms, Aufstellen eines Umsetzungsplans, Etablierung von Teamstrukturen, Verbesserung der Kollegiumskultur und Aufbau eines Qualitätsmanagements. Sie arbeitet im Auftrag des Lehrerkollegiums und sollte möglichst alle Lehrpersonen aktivieren. Sie erledigt aber die Aufgaben nicht selbst, sondern sie koordiniert die Ar-

beit von Fachgruppen und Projektgruppen innerhalb der Schule und setzt auch eigene Arbeitsgruppen ein. Der Schulleiter oder die Schulleiterin sind selbst Mitglied der Steuergruppe, nie aber Vorsitzende. Zu Steuergruppen liegen Untersuchungen mit positiven Wirkungen vor. Allerdings gibt es auch schlechte Beispiele, bei denen sich die Steuergruppe zu einer Art „Gegenregierung“ entwickelt hat.

#### (5) Freie Formen: Lerngemeinschaften

Gewisse Konzepte der „Distributed Leadership“, bei denen der oft wenig differenzierte Kampf gegen Hierarchien im Vordergrund steht, legen das Schwergewicht ihrer Überlegungen auf eine stärkere Interaktion unter Lehrpersonen, indem sie in freier Form in Gruppen zusammenarbeiten, wodurch viele Leader tätig werden können. Gedacht wird dabei vornehmlich an eine „Distributed Leadership“ in pädagogischen Fragen. Oft wird dann auch von Lerngemeinschaften gesprochen, ein Konzept, das insbesondere durch das organisatorische Lernen beeinflusst ist (Senge, Cabron-McCabe et al. 2000).

Oft ist die Arbeit in Gruppen oder in Lerngemeinschaften wenig wirksam und vor allem wenig kreativ, weil „nur“ diskutiert und vor allem nicht auf neue Erkenntnisse aus der Theorie zurückgegriffen wird.

Das Konzept der Distributed Leadership verspricht eine wirksamere Leitung einer Schule. Es wird aber auch häufig kritisiert, weil es in Schulen nicht leicht umzusetzen ist. Dafür sind viele Gründe verantwortlich. Im Vordergrund steht die ungenügende Ausbildung:

Viele Schwachstellen der „Distributed Leadership“ sind auf eine *ungenügende Ausbildung der Lehrpersonen* zurückzuführen. Beispiele dafür sind das Projektmanagement. In der Wirtschaft werden dazu Einführungskurse von einem bis mehreren Tagen durchgeführt. In vielen Schulen wird ein Projektmanagement verfügt, ohne dass eine systematische Einführung angeboten wird. Infolge Unkenntnis der Technik des Projektmanagements scheitern viele schulische Projekte. Gleiches gilt für das organisationale Lernen, bei welchem nicht nur die Unkenntnis des Prozesses, sondern häufig auch die ungenügende Einsicht der Lehrkräfte in ihr eigenes Lernen und die geringe Bereitschaft für das Nachdenken über Innovationen hemmend wirken.

## 4.2 Leadership

Die Leadership der Schulleitung prägt das Schulklima und hat Einfluss auf die Emotionen der Schulseitigen (siehe Abbildung 1). Richtig verwirklicht trägt sie aber auch zu einer höheren Wirksamkeit der Leitung und zu einer größeren Zufriedenheit der Schulseitigen bei. Sie ist die eigentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Leitung der Schule. Oft versteht aber die Lehrerschaft nicht, was eine gute Leadership ist, denn sie zeichnet sich durch viele Nuancierungen aus und lässt sich mit einseitigen, häufig dogmatischen und simplifizierenden Vorstellungen (wie etwa die basisdemokratisch geführte Schule) nicht charakterisieren. Deshalb muss die Leadership zum Gegenstand der Lehrergrundbildung werden.

Aufgrund einer langen Forschungstradition mit recht verlässlichen Erkenntnissen lässt sich die Leadership einer Schule mit den Merkmalen gemäß Abbildung 3 umschreiben (Grundlage dazu bildet eine sehr große Zahl von Untersuchungen (beginnend mit Cotton 2003).

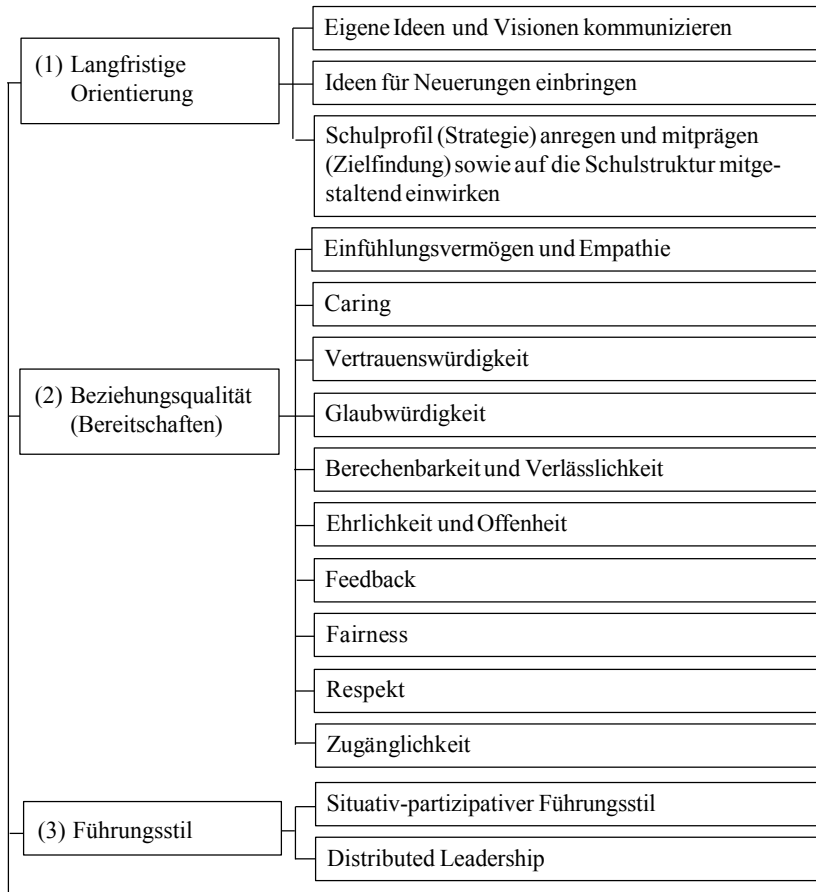


Abb. 3: Kriterien der Leadership

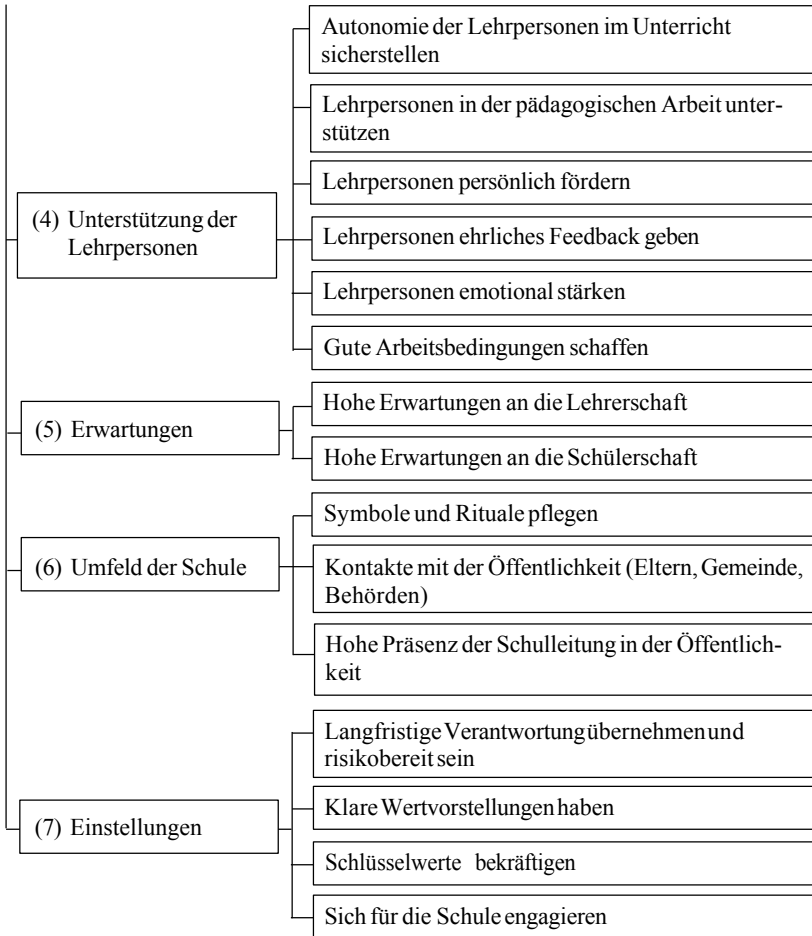


Abb. 3: Kriterien der Leadership (Fortsetzung)

Mit den folgenden Hinweisen werden die einzelnen Merkmale verdeutlicht.

#### (1) Langfristige Orientierung

Erfolgreiche Schulleitungspersonen denken und wirken langfristig und haben persönliche Visionen, die sie in die Schule einbringen. Sie haben klare Vorstellungen darüber, in welcher Richtung sie ihre Schule entwickeln wollen. Deshalb bringen sie ihre Ideen und Absichten stets in möglichst unverbindlicher Weise ein und fördern die Diskussion darüber. Sie sorgen dafür, dass sich die Schulkultur entwickelt, indem sie immer wieder auf die Sinnhaftigkeit und die Stimmigkeit ihres eigenen Tuns achten. Profil und Kultur können aber nicht verordnet werden.

Die Schulkultur muss wachsen. Dazu bedarf es der Vorbildwirkung der Schulleitenden. Ganz entscheidend ist, dass Schulleitende nicht nur persönliche Visionen haben, die sie in die Schule einbringen, sondern sie sich bemühen, das Schulprofil (Leitbild, Strategie) mit ihrer Lehrerschaft stets weiterzuentwickeln.

#### (2) Zwischenmenschliche Dimension (Beziehungsqualität)

Zu lange waren die Überlegungen zur Führung einer Schule ausschließlich auf Funktionalitäten (Organisation, Stellenbeschreibungen, Dienstwege, Kompetenzen usw.) ausgerichtet. Dies mag für Routineaufgaben, in Krisensituationen oder bei problemlosen Erscheinungen vertretbar sein. Angesichts der Veränderungen des Weltbildes und der sich daraus ergebenden Pluralität der Erwartungen, Meinungen und Zielvorstellungen sowie der häufig faktisch nicht starken Stellung von Schulleitungspersonen genügt die Funktionalität allein nicht mehr, sondern die Dimension der *Beziehungsqualität* wird immer bedeutsamer. Je tragfähiger die menschlichen Beziehungen gestaltet werden, desto breiter und stabiler werden die Möglichkeiten der Einflußmöglichkeiten. Die Schulseitigen folgen der Schulleitungsperson, weil Vertrauen in einem offenen Klima Sicherheit gibt. Deshalb wird die Beziehungsqualität zu einem immer wichtigeren Kriterium des Leaderships. Leider ist es nie möglich, die Beziehungsqualität wissenschaftlich genügend genau und praxisorientiert zu umschreiben, weil der dahinter stehende Persönlichkeitsbegriff zu schillernd und stark



kontextgebunden ist. Zudem sind viele Eigenschaften und Verhaltensweisen von Persönlichkeiten als Wesenszüge kaum veränderbar. Daher werden hier die Merkmale der Beziehungsqualität als aus der Good Practice entnommene *Bereitschaften* (nicht als Persönlichkeitsmerkmale) verstanden und nur solche ausgewählt, welche durch eine mit Schulung verbundenen *Selbstreflexionen* und mit Feedback im günstigen Fall bis zu einem gewissen Grad beeinflusst werden können.

Erfolgreiche Schulleiterinnen und Schulleiter zeichnen sich aus durch *Einfühlungsvermögen und Empathie*: Fähigkeit und Bereitschaft, Gedanken, Eigenschaften, Motive und Emotionen, welche Menschen ihren Urteilen und ihrem Verhalten zugrunde legen, zu verstehen und nachzuempfinden, bevor man selber reagiert. Anzustreben sind differenzierte Urteile der Schulleitungspersonen.

*Caring*: Den Lehrpersonen „Sorge tragen“, sie bei ihren Problemen unterstützen, sich mit ihnen an ihren Erfolgen freuen und bei Misserfolgen unterstützen.

*Vertrauenswürdigkeit*: Die Lehrkräfte dürfen den allgemeinen und persönlichen Informationen der Schulleitungspersonen vertrauen. Es gibt keine Vieldeutigkeiten und kein Opportunismus.

*Glaubwürdigkeit*: Das Bemühen um Sinngebung bei allen Handlungen der Schulleitung ist erkennbar, und Stellungnahmen sowie Anordnungen bleiben widerspruchsfrei.

*Berechenbarkeit und Verlässlichkeit*: Die Lehrpersonen wissen, dass alle ihre Handlungen zu den der Kultur entsprechenden Reaktionen seitens der Schulleitung führen. Auf ihre Aussagen ist Verlass, und es gibt keine völlig unerwartete Aktionen und Reaktionen der Schulleitungspersonen.

*Ehrlichkeit und Offenheit*: Es gibt keine Ja-Sager- und Opportunisten-Mentalitäten, sondern es wird ein dialogischer, offener und ehrlicher Umgangsstil gepflegt.

*Feedback*: Die Schulleitungspersonen beurteilen nicht nur formal, sondern sie geben ein ehrliches und auch spontanes Feedback. Wirksam ist es nur, wenn neben der Anerkennung auch kritisches Feedback in begründeter Form und mit Hilfestellungen selbstverständlich ist.

*Fairness*: Die Schulleitung bemüht sich um einen fairen, unparteiischen Umgang mit allen Schulseitigen.

*Respekt:* Der menschliche Umgang ist durch Respekt gekennzeichnet. Der Umgang mit den Lehrpersonen ist bestimmt aber nicht menschenverachtend.

*Zugänglichkeit:* Alle diese Kriterien setzen eine unkomplizierte Zugänglichkeit und eine hohe Präsenz der Schulleitung in der Schule voraus.

### (3) Führungsstil

Wichtig ist, dass die Schulleitungen Aufgaben delegieren (Form der Distributed Leadership), d.h. es wird ein *situativ-kooperativer Führungsstil* gewählt. In der Praxis zeigt sich immer wieder, dass sich viele Schulleitungen mit der Frage, was delegiert werden kann, schwer tun. Hoy & Miskel (2012) haben ein Modell entworfen (Abbildung 4), das davon ausgeht, daß jedes

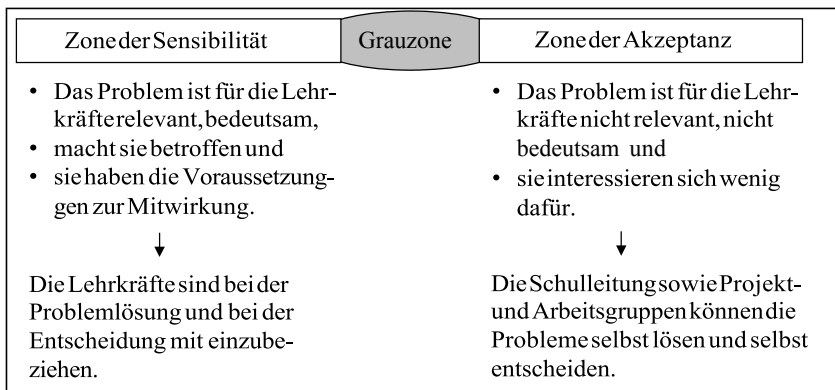


Abb. 4: Modell der Delegation an Schulen

Problem, das in einer Schule zu lösen ist, für die Lehrkräfte in die *Zone der Sensibilität* (hohe Relevanz, große Bedeutung, starke Betroffenheit und Voraussetzungen für einen Beitrag der Lösung gegeben) oder in die *Zone der Akzeptanz* (für die Lehrkräfte wenig relevant, wenig bedeutsam und kein Interesse an der Problemlösung) fällt. Dazwischen ist eine *Grauzone*, d.h. je nach Situation an der Schule kann das Problem einmal in die Zone der Akzeptanz, ein anderes Mal oder an einer anderen Schu-

le in die Zone der Sensibilität fallen. Probleme in diesen drei Zonen führen zu Entscheidungssituationen, die zu einem jeweils anderen Bedürfnis nach Mitwirkung bei der Lösungsfindung und Entscheidung führen: Probleme in der Zone der Sensibilität erfordern intensive Mitwirkungsmöglichkeiten und Entscheidungsrechte der Lehrkräfte. Andernfalls werden sie unzufrieden, was ihre Einsatzbereitschaft und Wirkung schmälert. Umgekehrt sind sie dankbar, wenn sie sich mit Problemen in der Zone der Akzeptanz nicht beschäftigen müssen und diese von der Schulleiterin/dem Schulleiter, der Schulleitung oder von Projekt- und Arbeitsgruppen abschließend behandelt werden und darüber entschieden wird.

#### (4) Unterstützung der Lehrpersonen

Sicherzustellen ist eine genügende Autonomie für Lehrpersonen. Heute besteht die Gefahr, dass nicht nur Schulreformen (oft mit modischen Konzepten, die jeweils bald wieder zu reformieren sind), die Autonomie beschränken. Es sind auch Aktivitäten im Bereich der Schulentwicklung, mit welchen beispielsweise durch Vorgaben für die methodische Gestaltung des Unterrichts das Profil der Schule gestärkt werden soll. Sobald aber damit die methodische Lehrfreiheit beschränkt wird, ist mit einem Qualitätsverlust der Schule zu rechnen. Es gibt nicht „richtige“ und „falsche“ Formen von Unterricht, sondern die unterrichtliche Vieltätigkeit je nach Lernzielen, Voraussetzungen bei den Lernenden sowie Stärken der Lehrperson ist anzustreben.

Notwendig ist eine Überwachung der Unterrichtstätigkeit aller Lehrkräfte mit dem Ziel, sie zu Verbesserungen anzuregen und sie dabei zu unterstützen (Instructional Leadership). Im Vordergrund muss das Bestreben nach Unterstützung stehen, wobei sich Schulleitungsmitglieder nicht scheuen sollten, in fairer und respektvoller Art Weisungen für Verbesserungen im Unterricht zu erteilen. Dies müssen Schulleitungen sogar zwingend tun, nachdem Ames & Flynn (2007) nachweisen konnten, dass eine mittlere Durchsetzungskraft der Schulleitungspersonen bei ihren Lehrpersonen die höchsten Werte für Einfluss, Führungserfolg und Interesse an einer Zusammenarbeit erhalten hat.

Bedeutsam ist ein stetes Feedback für die Lehrkräfte, das sich nicht nur auf formale Beurteilungen beschränkt, sondern auch spontan eingesetzt

werden sollte, weil es nicht zuletzt auch auf die emotionale Stabilität der Lehrpersonen einwirkt, wodurch das gute Schulklima gestärkt wird. Schließlich muss sich die Schulleitung um gute Arbeitsbedingungen bemühen, wozu den Maßnahmen einer guten transaktionalen Führung große Bedeutung zukommt.

#### (5) Hohe Erwartungen

Schulleitende von erfolgreichen Schulen legen in ihren Schulen großen Wert auf einen angemessen anspruchsvollen, herausfordernden Unterricht, setzen dafür zielgerichtet Ressourcen ein und fordern Lehrkräfte, welche sich nicht um einen anspruchsvollen Unterricht bemühen, heraus, sich anfordernder zu verhalten.

#### (6) Umfeld der Schule

Angesichts der Zunahme von Vieldeutigkeiten des Geschehens an einer Schule und der damit verbundenen Ungewissheiten ist für die Leitung einer Schule nicht mehr nur bedeutsam, was geschieht, sondern wie es interpretiert wird. Deshalb haben viele Prozesse mehr Bedeutung für das, was sie ausdrücken und bedeuten, als für das, was sie sind. Als Rituale, Mythen, Symbole und mit Zeremonien helfen sie der Schule und ihrem Tun Sinn zu geben und Ordnung in die tägliche Erfahrung zu bringen (Bolman & Deal 2013). Der Umgang damit und somit eine *symbolische Leadership* werden für die Schulen immer bedeutsamer, denn jedes Schulleitungshandeln wird von allen Schulangehörigen nicht mehr nur rational-analytisch, sondern immer stärker durch die persönlich geprägte Wahrnehmung interpretiert, wozu Rituale und Symbole eine immer nachhaltigere Wirkung haben. Deshalb sollten Schulleitungspersonen den der Kultur einer Schule angemessenen Symbolen (z.B. Logo der Schule), Ritualen (z.B. jährlicher Ausflug mit allen Lehrpersonen und ihren Partnern mit einem interessanten Programm) und Zeremonien (z.B. feierliche Diplomverleihung) viel Aufmerksamkeit schenken. Interessant ist, dass Mythen und Geschichten in der Schule häufig Ausdruck einer guten Kultur sind.

Letztlich kann die Leadership in ihrer Ganzheitlichkeit selbst zu einem Symbol der Schule werden, was die Qualität nochmals steigert.

Bezüglich des Umfelds zeichnet sich immer deutlicher ab, dass sich die Zusammenarbeit der Schule mit den *Eltern* positiv auswirkt. Sie muss auf Kriterien des gegenseitigen Vertrauens, der gemeinsamen Schulentwicklungsarbeiten usw. aufbauen. Politisch umstritten bleibt die Frage, ob Eltern nur Mitsprache- oder auch Mitbestimmungsrechte haben. Hier wird die Auffassung vertreten, sich auf Mitspracherechte zu beschränken, denn Mitbestimmungsrechte führen häufig zu einer sozialen Demontage des Lehrerberufs und zu momentanen Trends, weil die Kontinuität in Mitbestimmungsmodellen meistens nicht gegeben ist (Eltern wirken nur solange mit, wie die Kinder die Schule besuchen). Die Kontakte mit den *Behörden* sind ebenso eine Selbstverständlichkeit wie die hohe Präsenz in der Öffentlichkeit.

#### (7) Einstellungen

Für den langfristigen Erfolg einer Schule ist entscheidend, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter gewillt sind, langfristig die **volle Verantwortung** für die Schule zu übernehmen. Dies wird umso eher sichtbar, je mehr die Lehrerschaft erkennt, wie sie gewillt sind auch bei Widerständen und Schwierigkeiten den Weg, wie er vom Profil mit seinen Zielen vorgegeben ist, in flexibler aber bestimmter Weise weiter zu beschreiten. Dies setzt eine genügende persönliche *Risikobereitschaft* voraus. Sich zur Risikoverminderung auf alle Seiten anzupassen, widerspricht dem Prinzip der Verantwortungsübernahme und charakterisiert eine schwache Leadership, die langfristig nie erfolgreich sein kann.

Erfolgreiche Schulleitungspersonen haben die Kraft, ihre *Wertvorstellungen* transparent zu machen, sie stets zu diskutieren, zu reflektieren und sie vorzuleben. Wertneutrale Persönlichkeiten sind weniger erfolgreich, weil sie für ihre Umgebung nicht berechenbar und verlässlich sind.

Die *Bekräftigung* der eigenen und reflektierten Werthaltungen durch das eigene Verhalten stärkt die Leadership.

Schließlich sollen alle Schulangehörigen immer wieder erfahren, dass sich die Schulleitungspersonen voll für ihre Schule *engagieren*, was eine hohe Präsenz innerhalb und außerhalb der Schule erfordert. Sie vertreten die Ansprüche der Schulangehörigen, ohne jedoch Unmögliches

immer durchsetzen zu wollen. Das Engagement muss echt sein und immer realistisch bleiben.

### 5 Ein Studienplan über Fragen der Schulleitung in der Lehrergrundbildung

Die bisherigen Ausführungen versuchten deutlich zu machen, dass sich die Anforderungen an die Schulleitungen wesentlich verändert haben und viel komplexer geworden sind. An den beiden ausgewählten Themen der Distributed Leadership sowie aus den Überlegungen zu den Emotionen mit der Leadership sollte klar geworden sein, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer mit den Aspekten der Leitung einer Schule soweit sie sie betreffen, gut vertraut sein sollten. In Abbildung 5 wird abschließend ein möglicher Studienplan zu Leitungsfragen in der Lehrergrundbildung vorgeschlagen. Sein Ziel ist es, die angehenden Lehrpersonen mit den Vorstellungen der Leitung einer Schule vertraut zu machen, damit sie in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit Leitungsfragen besser verstehen sowie mit Sachkompetenz und nicht vorteilsbelastet und emotional die Gestaltung ihrer Schule mit beeinflussen können.

<i>Kompetenz:</i> Die angehenden Lehrpersonen sind in der Lage, Entwicklungen in Fragen der Schulleitung vorurteilsfrei zu beurteilen. Sie verfügen über die Kompetenzen zur Mitarbeit in allen Fragen der Schulentwicklung und in sie betreffenden administrativen Aufgaben.		
Lernbereich	Lernziel	Zeitaufwand
Die teilautonome (eigenverantwortliche selbständige) Schule	Grundformen der teilautonomen Schule beschreiben und das Modell im eigenen Bundesland beurteilen	2 Lektionen
Die Organisation einer Schule	Die Organisationsformen von Schulen beurteilen sowie Modelle unter Berücksichtigung der Distributed Leadership entwerfen	4 Stunden

Prinzipien der trans- formalen Führung und Projektmanage- ment	Prinzipien und Formen der Schulentwicklung unter- scheiden, um mittels des Projektmanagements als Beispiel das Profil (Leitbild, Strategie) einer Schule in Gruppen zu erarbeiten	4 Stunden und freie Arbeit in Gruppen (Projekt)
Lernbereich	Lernziel	Zeitaufwand
Leadership	Das Leadership-Modell erklären und an typischen Leitungssituationen an- wenden	4 Stunden Fälle aus der realen Schulwelt
Qualitätsmanage- ment	Modelle des Qualitätsma- nagements beurteilen und Verfahren zu dessen Um- setzung an einer Schule beschreiben	2 Stunden

Abb. 6: Studienplan

**Literatur:**

- Ames, D. R. & Flynn, J. F. (2007). What Breaks a Leader. The Curvilinear Relation Between Assertiveness and Leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(2), S. 307–324.
- Bennett, N., Wise, C. et al. (2003). *Distributed Leadership. A Review of Literature*. London: National College for Leadership and Teaching.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2015). Educational Leaders and Emotions: An International Review of Empirical Evidence 1992 – 2012. *Review of Educational Research*, 84(1), S. 129–167.
- Bolman, T. E. & Deal, T. E. (2013). *Reframing Organizations* (5<sup>th</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cotton, K. (2003). *Principals and Student Achievement. What Research Says*. Alexandria, VI: ASCD.
- Dubs, R. (2011). *Die teilautonome Schule. Ein Beitrag zu ihrer Ausgestaltung aus politischer, rechtlicher und schulischer Sicht*. Berlin: edition sigma.
- Dubs, R. (2015). Die pädagogische Führung einer Schule (Instructional Leadership). In: *Schulleitung und Schulentwicklung*. Berlin: Raabe, Reg. C 1.38, S. 1–17.
- Hoy, K. W. & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. Boston: McGraw-Hill.
- Jlimatki, R. M. (2014). *The New Instructional Leadership. ISSLC Standard Two*. New York: Routledge.
- Rolff, H. G. (2009). Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: H. Buchen & H. G. Rolff (Hrsg.). *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz, S. 296–304.
- Senge, P. & Cabron-McCabe et al. (2000) . *Schools That Learn*. New York: Doubleday.





Stephan Gerhard Huber, Nadine Schneider und Heike Ekea Gleibs

## Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung

In der ersten Phase der Lehrerbildung spielen der Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung bislang eher eine untergeordnete Rolle. Dies ist fast ausschließlich Thema der Phase der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften. In der ersten Phase liegen die Bemühungen dagegen vor allem darin, Selbstverständnis und Kompetenzerwerb für die Unterrichtstätigkeit zu entwickeln. Jedoch gewinnen Kompetenzen für pädagogische Führung über den Begriff Innovieren als einer der vier Bereiche der KMK-Standards für die Lehrerbildung (vgl. KMK 2005) an Aufmerksamkeit (vgl. Gröschner 2011). In den letzten Jahren wurde zudem in der Fachliteratur der Bereich der professionellen Kooperation aufgegriffen (vgl. u.a. Huber & Ahlgrimm 2012), und zwar im Hinblick auf den Beitrag solcher Kooperation zur Kompetenzentwicklung schulischer Akteure (z.B. durch professionelle Lerngemeinschaften oder Schul- und Bildungsnetzwerke) und zur Förderung der Qualität schulischer Arbeit.

### Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung – Ein Kooperationsprojekt

Dass Kompetenzen für pädagogische Führung in der gesamten Berufsbiografie von Lehrkräften gefördert und begleitet und Grundlagen bereits in der Lehrerausbildung gelegt werden, ist Ziel des Kooperationsprojekts der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw), der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule (PH) Zug, Zentralschweiz (vgl. [www.Bildungsmanagement.net/EKPF](http://www.Bildungsmanagement.net/EKPF)).

Im Projekt zielt der Begriff „pädagogische Führung“ nicht nur auf Personen, die klassische Führungsfunktionen ausüben, wie z.B. Schulleiterinnen und Schulleiter. Er wird breiter gefasst und schließt auch Lehrkräfte

ein, die sich über ihre Führungsaufgaben in Unterricht und Erziehung (Klassenführung und Classroom Management) hinaus für die Qualität von Schule engagieren. Gemeint sind Lehrkräfte, die Schule (mit-)gestalten, indem sie z.B. die Leitung oder Mitgliedschaft in einer Steuergruppe, einer Projektgruppe, einem Arbeitskreis innehaben. Sie alle tragen im Rahmen des Schulmanagements und der Schulentwicklung zur Weiterentwicklung der Schulqualität bei, – und das benötigt Kompetenzen für pädagogische Führung.

Unter der wissenschaftlichen Begleitung des IBB der PH Zug und unterstützt von einer Expertengruppe aus Wissenschaft, Schulpraxis und allen drei Phasen der Lehrerbildung wurden und werden im oben benannten Projekt verschiedene Arbeiten geleistet (vgl. Huber et al. 2013, 2014, 2015). Entwickelt wurde ein Kompetenzstrukturmodell für pädagogische Führung, das aufzeigt, was pädagogische Führungskräfte idealerweise wissen, können und wollen sollten, um Schule erfolgreich zu gestalten (vgl. Huber et al. 2013, 2014, 2015). Dazu gehören:

- allgemeine Kompetenzen pädagogischer Führung (führungsrelevante und tätigkeitsübergreifende Dispositionen; vgl. Abb. 1),
- tätigkeitsbezogene Kompetenzen pädagogischer Führung, die auf konkretem, anforderungsbezogenem Handeln von pädagogischen Führungskräften in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements basieren (vgl. Abb. 2),
- Führungskonzepte, die in ihrer Anwendung als Strategie zur Entwicklung einer erfolgreichen Schule als Organisation gelten.

Im Projekt wurde zudem eine Entwicklungslandkarte erarbeitet, die Inhalte sowie Lern- und Lehrformate beschreibt, die Lehrkräften und pädagogischen Führungskräften in ihrem Kompetenzerwerb für Gestaltungs- und Führungsaufgaben in der Schule förderlich sein können. Weiterhin wurden Empfehlungen gegeben für eine systematische und nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung innerhalb der gesamten Lehrerbildung. Eine explorative Befragung, die vorwiegend einen qualitativen Zugang hatte, aber auch quantitative Daten erhob, ermittelte 2014/2015 Beispiele zur Förderung von Kompetenzen pädagogischer Führung und Schulentwicklung in den Programmen aller drei Phasen der Lehrerbildung.

Zentrale Ergebnisse dieser Befragung sollen nachfolgend kurz skizziert werden.

Beispiele der Lehrerbildung zur Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung – Zentrale Ergebnisse einer explorativen Befragung

In der Befragung ging es um die Förderung von Kompetenzen, die über die des Unterrichtens und damit verknüpfte Fähigkeiten und Fertigkeiten hinausgehen und die vielmehr für die Sicherung und Entwicklung der Qualität der Arbeit der ganzen Schule von Bedeutung sind. Ziel war eine erste Bestandsaufnahme von Maßnahmen, Ausbildungsinhalten, Formaten etc. durch die Sammlung deskriptiver Daten (vgl. ausführlich Huber et al. 2015). Befragt wurden Verantwortliche aller drei Lehrerbildungsphasen in allen deutschen Bundesländern. Die Einschätzung der Qualität und des Nutzens der Programme war indes nicht Ziel der Befragung.

Ähnlich wie bei den Ergebnissen des Monitors Lehrerbildung ([www.monitor-lehrerbildung.de](http://www.monitor-lehrerbildung.de)) zeigen die Befragungsergebnisse die hohe Varianz an Bedingungen der Phasen der Lehrerbildung. Die Vergleichbarkeit ist damit eingeschränkt.

Eine Herausforderung der Befragung war es, mit einheitlichen Begrifflichkeiten und Systematiken Vertreterinnen und Vertreter aller Phasen der Lehrerbildung in allen befragten Ländern anzusprechen. Zwar gibt es viele Überschneidungen, jedoch werden Begriffe wie z.B. Evaluationsmethoden (ein Inhalt im Handlungsfeld Qualitätssicherung) oder Organisationskultur (ein Inhalt im Handlungsfeld Qualitätsentwicklung) unterschiedlich genutzt und aus unterschiedlicher Perspektive (wissenschaftstheoretisch versus praxisorientiert) bearbeitet.

Bereits bei der Konzeption der Befragung wurden diese Herausforderungen in einer Expertengruppe mit Vertreterinnen und Vertretern aller drei Phasen der Lehrerbildung diskutiert. Es wurde versucht, eine Befragung zu konzipieren, die als „kleinster gemeinsamer Nenner“ von einer heterogenen Zielgruppe bearbeitet werden kann, mit dem Ziel, erstmals phasenübergreifend Aussagen zu Konstrukten pädagogischer Führung zu erhalten.

Obwohl der Begriff "pädagogische Führung" sehr breit verstanden wird und die Begriffsdefinition in der Befragung transparent gemacht wurde, ist aus den Rückmeldungen der Befragten zu entnehmen, dass es den-

noch Schwierigkeiten dabei gab. Insbesondere scheinen die Begrifflichkeiten, die das Konstrukt pädagogischer Führung weiter differenzierten, z.B. die Handlungsfelder pädagogischer Führung (vgl. Abb. 2), nicht für alle Befragten anschlussfähig zu sein. Hier könnte das Kompetenzstrukturmodells für pädagogische Führung (vgl. Huber et al. 2015) einen Nutzen haben für die Sensibilisierung, die Verständigung und den Austausch innerhalb und zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung. Das Modell trägt dazu bei, Begrifflichkeiten, Systematiken, Differenzierungen und Konstrukte im Bereich pädagogischer Führung zu schärfen und gemeinsame Vorstellungen zu entwickeln.

Die Befragungsergebnisse zeigen zudem, dass für eine systematische und nachhaltige Personalentwicklung über die gesamte Lehrerbildung hinweg insbesondere die Handlungsfelder Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Kooperation nach innen wichtige Querschnittsthemen sein könnten, da sie eine Anschlussfähigkeit zwischen den Phasen ermöglichen. Ebenso sollten multiple Lernanlässe (vgl. Huber et al. 2015 sowie Huber 2011a,b, 2013a) noch stärker genutzt werden, insbesondere Self-Assessment und Feedback, Lerngemeinschaften und Netzwerke sowie Portfolio.

Bei der Befragung wurden ebenfalls konkrete Umsetzungsbeispiele aus den Programmangeboten aller drei Lehrerbildungsphasen gesammelt, die aus der Sicht der Befragten die Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung fördern oder begleiten. Diese Beispiele umfassen Modul-/Curriculum-/Veranstaltungs-/ Programmbeschreibungen sowie extra-curriculare Aspekte. Die zusammengetragenen Umsetzungsbeispiele stehen als Download zur Verfügung unter [www.Bildungsmanagement.net/EKPF](http://www.Bildungsmanagement.net/EKPF); eine Auswahl wird umfassend beschrieben in Huber et al. (2015).

Nachfolgend wird exemplarisch ein Umsetzungsbeispiel beschrieben, das phasenübergreifend eingesetzt wird, ein Self-Assessment basiertes Coaching (vgl. ausführlich Huber, Skedsmo & Schwander 2015 a).

### Self-Assessment basiertes Coaching zur Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung

In der Lehrerbildung sind reflexive Methoden wie Self-Assessment und Feedback, die passend zum jeweiligen Berufskontext und zu den Anforderungen der Ausbildungsphase zum Einsatz kommen, noch recht neu, werden aber zunehmend eingesetzt. Solche Verfahren der diagnostischen Selbst- und Fremdeinschätzung für (angehende) Lehrkräfte sind beispielsweise die Programme „Career Counselling for Teachers“ (CCT) oder „Fit für den Lehrerberuf“. In Bezug auf Kompetenzen pädagogischer Führung hat sich in den vergangenen Jahren das online-basierte Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) etabliert (vgl. Huber, Skedsmo & Schwander 2015; Huber & Skedsmo 2015b). Es wurde mittlerweile von über 3.500 Teilnehmenden in allen Phasen der Lehrerbildung genutzt. In der ersten Phase der Lehrerbildung haben beispielsweise 400 Studierende vor allem aus der Begabtenförderung des Studienkollegs der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, unterstützt u.a. durch die Robert Bosch Stiftung, KPSM durchlaufen. In der zweiten und dritten Phase wird KPSM überwiegend von Lehrkräften genutzt, die sich über Führungstätigkeit im schulischen Kontext informieren, sowie von angehenden, neu ernannten und erfahrenen Schulleiterinnen und Schulleitern zur Orientierung und Reflexion.

### Ziele des Self-Assessment KPSM

Self-Assessments basieren auf psychologischen Testverfahren und können ganz unterschiedliche personale Aspekte erfassen (vgl. Huber & Hiltmann 2007). Der berufliche Erfolg und die Passung zum Beruf gehen nicht allein auf Aspekte des Wissens und Könnens zurück. Ebenso bedeutsam ist, dass Personen diese Führungstätigkeit auch ausüben wollen bzw. dass ihre Neigungen und Motive ebenfalls zu den Anforderungen der Aufgabe passen (vgl. u.a. Schuler & Höft 2004; DIN 33430). Die dem Self-Assessment zugrunde liegenden Kompetenzen sollten daher Leistungstests zur Erfassung bestimmter Fähigkeiten sowie verschiedene

Arten von Verfahren zur Erfassung berufsrelevanter Motive und Verhaltensneigungen umfassen. Eine Potenzialeinschätzung und Kompetenzanalyse lassen sich weder allein auf rein kognitive Aspekte noch auf allein nicht-kognitive Aspekte der Motivation, der Neigung und des Wollens reduzieren.

Das Self-Assessment-Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM) (vgl. Huber 2013b; Huber & Hiltmann 2011) wird zu Orientierungszwecken und zur Auseinandersetzung mit den (neuen) beruflichen Anforderungen einer Führungstätigkeit eingesetzt. Sein Ziel ist eine Standortanalyse. Es eignet sich sowohl für an einer Führungstätigkeit interessierte Lehrkräfte als Potenzialdiagnose wie auch für neu ernannte und erfahrene Schulleitungskräfte zur Auseinandersetzung mit der eigenen Bewältigung von neuen bzw. bereits erlebten beruflichen Anforderungen. Auch für Mitglieder von Projekt- oder Steuergruppen kann ein Feedback zu den Kompetenzdimensionen des KPSM aufschlussreich sein – sei es als Gruppe oder für Einzelne.

Das Ergebnis von KPSM kann als Spiegel des Selbstbilds einer Person aufgefasst werden, in manchen Bereichen als Spiegel ihrer Fähigkeiten (bei Leistungstests). Dem Ergebnisprofil ist also vor allem zu entnehmen, wie sich eine Person im Vergleich zu anderen Personen ihrer Bezugsgruppe hinsichtlich der erfassten Kompetenzdimensionen sieht. Damit sind die Grundfunktionen des Feedbacks – Reflexion und Orientierung – erfüllt. Das Ergebnis enthält immer einen Vergleichsmaßstab, da die Angaben der Person in Relation zu einer relevanten Bezugsgruppe gesehen werden. Das Self-Assessment bietet Teilnehmenden somit die Möglichkeit, eigene Stärken und Schwächen in den verschiedenen Kompetenzbereichen, die für eine Tätigkeit als pädagogische Führungskraft relevant sind, auf einer objektiven Grundlage mit denen anderer Personen aus dem schulischen Bereich zu vergleichen. Die Ergebnisse bieten Anhaltspunkte für Antworten auf die Frage: Wo schneide ich im Vergleich zu anderen besonders gut ab, wo weniger gut? Eine solche Standortbestimmung kann Ausgangspunkt für die weitere eigene Professionalisierung und Entscheidungshilfe für Weichenstellungen der eigenen beruflichen Laufbahn sein.

## Kompetenzbereiche und Kompetenzdimensionen

Den theoretischen Rahmen für die Kompetenzbereiche und -dimensionen des Self-Assessment KPSM bilden die drei Elemente des Kompetenzstrukturmodells für pädagogische Führung (vgl. Huber et al. 2015). Das Kompetenzprofil Schulmanagement umfasst in der mittlerweile fünften Auflage (Version 5.0) zwei übergeordnete Kompetenzbereiche mit insgesamt 29 Kompetenzdimensionen, die alle im Zusammenhang mit dem aktuellen Anforderungsprofil an eine pädagogische Führungstätigkeit im schulischen Kontext stehen:

### a) Allgemeine Kompetenzen pädagogischer Führung

Hier werden 20 führungsrelevante und tätigkeitsübergreifende Dispositionen (Motive, Haltungen, Fähigkeiten) abgebildet, die das pädagogische Führungshandeln beeinflussen. Dazu gehören: Leistungsmotivation, Umgang mit Misserfolgen, Einsatzbereitschaft, Planungskompetenz, Problemlösefähigkeit, Stressresistenz, Vertrauen in eigene Fähigkeiten, Gestaltungsmotivation, Umgang mit mehrdeutigen Situationen, Aktives Innovationsstreben, Kontaktfreude, Teamorientierung, Einfühlungsvermögen, Kritikbereitschaft, Führungsmotivation, Umgang mit der Einflussnahme durch andere, Begeisterungsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Streben nach sozialer Akzeptanz sowie Machbarkeitsgrenzen erkennen. Allgemeine Kompetenzen pädagogischer Führung gliedern sich in sechs Kompetenzfelder, siehe Abbildung 1.



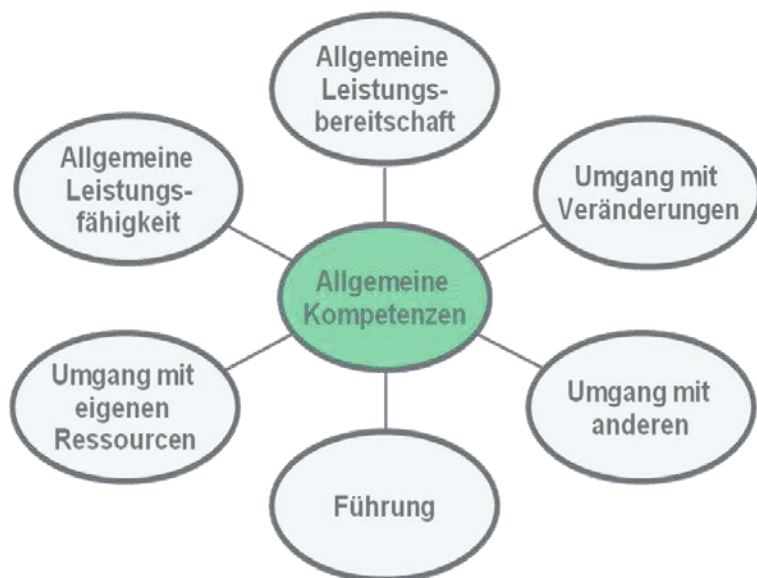


Abb. 1: Allgemeine Kompetenzen pädagogischer Führung

#### b) Tätigkeitsbezogene Kompetenzen pädagogischer Führung

Hier werden neun tätigkeitsbezogene Kompetenzen abgebildet, die auf konkretem, anforderungsbezogenem Handeln von pädagogischen Führungskräften in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements basieren. Dazu gehören: Unterrichtsentwicklung, Erziehung, Personalmanagement, Organisation und Verwaltung, Qualitätsmanagement (Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) sowie Kooperation (Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit dem schulischen Umfeld) und Repräsentieren. Tätigkeitsbezogene Kompetenzen pädagogischer Führung gliedern sich in sechs Kompetenzfelder, siehe Abbildung 2.



Abb. 2: Tätigkeitsbezogene Kompetenzen pädagogischer Führung

#### Durchführung und Nachbereitung des Self-Assessment

Die Durchführung des Self-Assessment KPSM erfolgt online. Die Anmeldung erfolgt über ein personalisiertes Login, das die einmalige Bearbeitung des Self-Assessment erlaubt. Während der Bearbeitung werden alle Eingaben sicher verschlüsselt übertragen. Die Online-Version erlaubt es den Teilnehmenden, das Self-Assessment in einem datengeschützten Bereich zu einem selbstgewählten Zeitpunkt durchzuführen. Die schriftliche Rückmeldung erfolgt individuell, der Datenschutz ist also stets streng und zuverlässig gewahrt. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit beträgt je nach individuellem Bearbeitungstempo zwischen ein bis maximal drei Stunden.

Zur Nachbereitung des Self-Assessment spielt v.a. zunächst der Feedbackbericht (Modul 1) eine wichtige Rolle. Daran schließt sich ein Auswertungs- bzw. Reflexionsworkshop (Modul 2) an, in dem es in erster Linie darum geht, aus einem persönlichen Feedback eine persönliche Bewertung zu entwickeln sowie Überlegungen zu konkretisieren, welche persönlichen Ziele mit welchen Maßnahmen verfolgt werden sollen. Idealerweise ist das der Ausgangspunkt für ein Einzel- und/oder Gruppen-coaching (mit oder ohne professionellen Coach).

Das Coaching als drittes Nachbereitungsmodul variiert in den verschiedenen Ländern, in denen KPSM (englisch: CPSM) eingesetzt wird, leicht. In der Regel handelt es sich um ein Gruppencoaching mit einem Expertencoach. Das Coaching ähnelt im Verfahren dem Vorgehen des Kollegialen Team Coachings (KTC, vgl. Rowold & Schley 1998, 2003) und basiert auf fünf entwicklungsorientierten Fragen von Withmore (2004):

1. „Wo bin ich jetzt?“ Eine Antwort auf diese Frage beschreibt die Wahrnehmung der gegenwärtigen Situation.
2. „In welche Richtung möchte ich gehen?“ Eine Antwort auf diese Frage skizziert eine Vision der weiteren persönlichen Entwicklung.
3. „Warum soll ich mich verändern?“ Diese Frage dient der Motivation. Sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive werden reflektiert.
4. „Wie erreiche ich dieses Ziel?“ Eine Antwort auf diese Frage zeigt konkrete Planungsschritte der weiteren Handlungen auf.
5. „Wie kann dieser Entwicklungsprozess unterstützt werden?“ Eine Antwort auf diese Frage macht Möglichkeiten deutlich, wie die Person weiter unterstützt und gefördert werden kann.

Daneben wurden auch Einzelcoachings realisiert, beispielsweise in einzelnen Gruppen in den deutschsprachigen Ländern. Diese Einzelcoachings bietet die Möglichkeit zu individuellen Reflexionen.

In den Coachings werden die Ergebnisse aus dem Self-Assessment vor dem Hintergrund der persönlichen beruflichen Situation und Laufbahnplanung beleuchtet. Ziel ist es, sein eigenes Handeln zu reflektieren und Möglichkeiten alternativer Handlungsoptionen zu erarbeiten, Stärken und mögliche Entwicklungsfelder abzuleiten und auf dieser Basis Möglichkeiten für die nächsten Schritte in der beruflichen Entwicklung oder für konkrete Personalentwicklungsmaßnahmen auszuloten. In den Coachings können spezifische situative Kontextaspekte erörtert und reflektiert werden, die mit der Beschaffenheit des persönlichen Arbeitsumfelds in der jeweiligen Schule zu tun haben (externe Organisationsmerkmale), die Belastungs-Beanspruchungs-Komponenten beinhalten.

#### Wahrnehmungen der Qualität und des Nutzens

Die Qualität des KPSM-Verfahrens wird kontinuierlich überprüft und weiterentwickelt. Ein Aspekt ist dabei die stetige Optimierung hinsichtlich der wissenschaftlichen Gütekriterien von Validität und Reliabilität. Für

sämtliche KPSM-Testskalen ist durch die standardisierte Vorgabe und automatisierte Auswertung bei sachgerechter Nutzung gewährleistet, dass die Ergebnisse eine hohe Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität besitzen. Die Testskalen zu den 29 Kompetenzdimensionen zeigen gute Reliabilitätskennwerte, meist zwischen .70 und .86.

Ferner werden Evaluationen zum empfundenen Nutzen und zur Akzeptanz durchgeführt. Auch im Rahmen des EU-Projekts „Professional Learning through Feedback and Coaching“ (PROFLEC)", in dem das onlinebasierte Self-Assessment KPSM für ausgewählte Länder der EU adaptiert wurde, wurden alle (angehenden) pädagogischen Führungskräfte mittels Fragebogen befragt. Der Rücklauf für die Evaluation ist 43%. Die Befragung zielte darauf ab, die Annahmen und Hypothesen zu den Einflüssen des Self-Assessment, des Workshops und des Coachings zu beantworten. Unbenommen der Problematik um Befragungsergebnisse, wie etwa Effekte sozialer Erwünschtheit, weisen die Ergebnisse auf eine breite Wirkung des Verfahrens hin. So bewerten 95% der Teilnehmenden das Verfahren positiv und würden es Kolleginnen und Kollegen weiterempfehlen. Rund 90% gaben an, aufgrund der Ergebnisse und deren Interpretation weitere Schritte eingeleitet zu haben. So beobachten sich beispielsweise 69% in bestimmten Situationen genauer. Weiterhin haben die Teilnehmenden ihr Ergebnis aus dem Self-Assessment mit Kolleginnen und Kollegen (48%) oder mit der Schulleitung (12%) besprochen. Etwa 38% haben für sich aufgrund der Ergebnisse persönliche Entwicklungsziele oder Teilziele formuliert. KPSM scheint zudem geeignet, Entscheidungen in der Berufsbiografie zu unterstützen. Den Befragten zufolge sind 24% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Frage, ob sie eine Führungsaufgabe anstreben wollen, zu einer Entscheidung gelangt und lediglich 2% gaben an, nach dem Absolvieren des Tests keine weiteren Schritte unternommen bzw. Maßnahmen eingeleitet zu haben.

Von den Teilnehmenden, die nur an das Self-Assessment bearbeitet hatten, ohne am Workshop oder Coaching teilzunehmen, würden 59% (n=149) ihre Kolleginnen und Kollegen dazu ermutigen, ebenfalls nur das Self-Assessment mit Feedbackreport auszuwählen. Weitere 11% würden das Self-Assessment mit Modifikationen empfehlen. Betrachtet man die Gruppe, welche den Workshop besucht hat, würden 51% (n=79) das Self-Assessment nicht ohne den Workshop empfehlen, 70% sprechen sich

aktiv für das Self-Assessment in Begleitung des Workshops aus. Wenn Teilnehmende, die das Self-Assessment mit Modifikationen empfehlen, mit eingeschlossen werden, liegt die Zustimmungsrate sogar bei 84% (n= 82). Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Teilnehmenden, die ein Coaching erhalten haben. 81% würden das Self-Assessment weiterempfehlen, wenn sie von einem Coaching begleitet wird; wenn diejenigen Teilnehmenden eingeschlossen werden, die sie mit Modifikationen empfehlen würden, liegt die Zustimmungsrate bei 97% (n= 144).

Unser Eindruck ist: Je aktiver und reflexiver die Teilnehmenden waren (Beendigung des Self-Assessment, Lesen und Reflektieren des Feedbackbogens, Teilnahme an den Workshops und Coachings), desto nutzbringender war für sie das Self-Assessment. Auch in den Bereichen der persönlichen Reflexion, der kontinuierlichen professionellen Weiterentwicklung, der persönlichen Weiterentwicklung und der Veränderung in den organisationalen Strukturen, Prozessen und Beziehungen sehen wir dieselben positiven Effekte. Folglich lässt sich sagen: Je mehr verschiedene Arten von Lernmöglichkeiten aufeinandertrafen, desto höher war die positive Bewertung der Einflussnahme dieser Instrumente durch die Teilnehmenden.

### Fazit

Das Self-Assessment stellt einen niederschweligen Einstieg in Feedbackverfahren dar und ist damit ein Impuls zur Reflexion über die eigenen Stärken und Potenziale sowie den eigenen oder einen zukünftigen möglichen Arbeitskontext. Es leistet dadurch einen Beitrag zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung von (angehenden) pädagogischen Führungskräften und eignet sich zudem hervorragend als Ausgangspunkt für Coaching von (angehenden) pädagogischen Führungskräften. Die Kombination aus Bestandsaufnahme, Feedback, Workshop und Coaching ist eine sehr gute Möglichkeit der professionellen Reflexion über pädagogische Führung in allen Phasen der Lehrerbildung.

Im Rahmen des Kooperationsprojektes der Stiftung der Deutschen Wirtschaft, der Robert Bosch Stiftung und des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie der PH Zug, werden aktuell mögliche Situationen im Arbeitsalltag von Schulleiterinnen und Schulleitern skizziert, in denen unterschiedliches Handeln möglich ist, abhängig von den Kompe-

tenzen der Schulleiterinnen und Schulleiter. Mit diesen Fallvignetten soll das Kompetenzmodell für pädagogische Führung weiter differenziert und das Instrumentarium des Self-Assessments „Kompetenzprofil Schulmanagement“ erweitert werden.

**Literatur:**

- DIN (2002). DIN 33430: Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen. Berlin: Beuth.
- Gröschner, A. (2011). Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung. Münster u.a.: Waxmann.
- Huber, S.G. (2011a). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*, 37 (5), S. 837–853.
- Huber, S.G. (2011b). Merkmale guter Fortbildung. In: Huber, S.G. (Hrsg.). *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Link-Luchterhand, S. 183-191.
- Huber, S.G. (2013a). Lernmodelle für Erwachsene: multiple Lernanlässe nutzen. In: S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link, S. 649–657.
- Huber, S. G. (2013b). Das Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM). In S. G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland, S. 897–907.
- Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Huber, S. G. & Hiltmann, M. (2007). Potenziale von Führungsnachwuchskräften erkennen – Einsatz psychologischer Testverfahren. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (130.03). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 23(1), pp. 65-88.
- Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H.E. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung: Berlin.
- Huber, S. G., Schwander, M., Schneider, N. & Gleibs, H. E. (2014). Ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung. In S. G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt „Inklusion – Umgang mit Vielfalt“*. Köln: Carl Link, S. 3–30.
- Huber, S.G., Skedsmo, G. & Schwander, M. (2015a). Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung durch Feedback und Coaching – Das Self-Assessment „Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM)“. In Stephan Gerhard Huber, *Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*.

Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 133-146.

- Huber, S.G., Skedsmo, G. & Schwander, M. (2015b). Self-Assessment basiertes Coaching zur Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung. In K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung – Erwartungen, Realitäten, Bedarfe und Entwicklungspotenzial der Personalentwicklung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, S.G. & Skedsmo, G. (2015). Self-Assessment und Coaching zur Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung. *journal für schulentwicklung*, 19(2), S. 46-55.
- Huber, S.G., Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (2015, Hrsg.). *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz der deutschen Bundesländer (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (verabschiedet 2004). *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), S. 280-290.
- Rowold, G. & Schley, W. (1998). Kollegiales Team Coaching (KTC). In: *journal für schulentwicklung* 4/1998, S. 70–78.
- Rowold, G. & Schley, W. (2003). Die Situation als das eigentliche Thema der KTC-Reflexion. In: *journal für schulentwicklung* 1/2003, S. 58–64.
- Schuler, H. & Höft, S. (2004). Berufseignungsdiagnostik und Personalauswahl. In Schuler, H. (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Grundlagen und Personalpsychologie*, Enzyklopädie der Psychologie Serie III Wirtschaft-, Organisations- und Arbeitspsychologie, 3, Hogrefe, S. 439 – 532.
- Whitmore, J. (2004). *Coaching for performance: GROWing people, performance, and purpose*. London: Nicholas Brealy Publishing.

Link zur Projekt-Website des Institutes für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB) der Pädagogischen Hochschule Zug, Zentralschweiz:

[www.Bildungsmanagement.net/EKPF](http://www.Bildungsmanagement.net/EKPF)

[www.Bildungsmanagement.net/KPSM](http://www.Bildungsmanagement.net/KPSM)

[www.Bildungsmanagement.net/Proflec](http://www.Bildungsmanagement.net/Proflec)





Michael Fuchs, Marco Wyss

## Geteilte Führung bei Schulleitungen an Volksschulen

### 1. Einleitung

Der Begriff CEO (Chief Executive Officer) ist ein Management-Begriff, der es geschafft hat, vom Fachbegriff zum Allgemeingut zu werden. Dass ein CEO ein Vorsitzender oder Präsident der Geschäftsleitung eines Betriebes ist, ist allen bekannt. Mit dem Begriff CEO sind Vorstellungen einer hierarchischen Organisationsform verbunden. Auch wenn Schulen den Begriff CEO nicht verwenden, hat sich in der Schullandschaft doch ein Organisationstypus festgesetzt, der von einer allein verantwortlichen Schulleitungsperson geprägt ist und damit dem CEO-Modell gleicht, auch wenn die vielen Zwischenstufen, die in Wirtschaftsbetrieben vorhanden sind, in der Schule fehlen und unter der Schulleitung bereits die Lehrpersonen im Organigramm angesiedelt sind. Allenfalls existiert mit einem Konrektorat noch eine Zwischenstufe.

Das Handeln von Schulleiterinnen und Schulleitern ist mit hohen idealen Ansprüchen aufgeladen. So formuliert etwa das in der Schweiz neu herausgegebene Leitbild für Schulleitungen (VSLCH 2015): „Schulleiterinnen und Schulleiter stehen für die Schule als Ganzes“ (VSLCH 2015, S. 5). Derartige Ansprüche können ihren Tribut fordern. Arbeitsüberlastung, Unsicherheit in Dilemmasituationen und Einsamkeit können das emotionale Erleben von Schulleiterinnen und Schulleitern prägen. Das gilt auch dann, wenn das eben erwähnte Leitbild die Gemeinsamkeit stark betont: „Eine gute Schule versteht sich als Lehr- und Lerngemeinschaft. Diese wird durch gemeinsame Ideale, anspruchsvolle Zielsetzungen und aufeinander abgestimmte Tätigkeiten zusammengehalten. (...) Die an einer Schule beteiligten Personen prägen und tragen das gemeinsam vereinbarte Profil einer Schule mit“ (ebd., S. 5). Die hier beschworene Gemeinsamkeit ist in jeder Schule ein anzustrebendes Gut.

Dennoch zeigt die Realität, dass für die Schulleitungen die Einsamkeit nicht weit entfernt ist. Schulleitungshandeln kann einsam machen (Weber 2015, S. 16). Ein Mittel, der Einsamkeit entgegenzuwirken, kann das Teilen der Führungsaufgaben sein. Das Modell von Julia Kuark (2002, 2003), auf dem wir nachfolgend aufbauen, bietet dazu die nötigen Möglichkeiten. Unter geteilter Führung versteht sie eine paritätische, gleichberechtigte Leitung, nicht eine Aufgabenteilung auf verschiedenen Hierarchiestufen. Das beinhaltet auch die grundsätzliche Parität bei der Bezahlung.

## 2. Schulleitungshandeln

Schulleitungen im Sinne des obigen Leitbildes – also solche, die mehr sind als administrative Leitungen – wurden in der Schweiz in den Neunzigerjahren des letzten Jahrhunderts und im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts eingerichtet. Im Kanton Luzern, auf den wir uns nachfolgend beziehen, wurde im Rahmen eines Projektes mit dem Titel „Schulen mit Profil“ sehr rasch deutlich, dass teilautonome und profilierte Schulen mit *gestärkten Schulhaus- und Schulleitungen* ausgestattet werden müssen (Büeler, Buholzer, Kummer & Roos 2001, S. 21; Hervorhebung durch uns).

Daher wurde die Schulführung im Kanton Luzern im Volksschulbildungsgesetz geregelt. Dieses bestimmt, dass in jeder Gemeinde des Kantons Luzern neben dem Gemeinderat (politischen Exekutivorgan) eine Schulpflege (Spezialkommission mit definierten Kompetenzen) und eine Schulleitung bestehen müssen. Dem Gemeinderat obliegt die finanzielle Kompetenz und die Schulpflege führt die Schule strategisch. Die Schulleitung ist für die operativen Belange einer Schule zuständig. (DVS 2014, S. 4). Konkret bestimmt das Gesetz über die Volksschulbildung des Kantons Luzern im § 48 Folgendes:

*Die Schulleitung ist für die pädagogische und betriebliche Leitung, Führung und Entwicklung der Schule verantwortlich.*

*1. Die Schulleitung*

- a) plant und gestaltet die Angebote der Schule und fördert deren Entwicklung,*
- b) informiert innerhalb der Schule und betreibt Öffentlichkeitsarbeit,*
- c) sorgt für die Durchführung der internen Evaluation sowohl der Unterrichtstätigkeit als auch der übrigen Schulveranstaltungen,*
- d) ist verantwortlich für die Beurteilung der Lehrpersonen,*
- e) vertritt die Schule gegen aussen und sucht die Zusammenarbeit mit Institutionen ausserhalb der Schule und mit den Erziehungsberechtigten,*
- f) nimmt weitere, von der Schulpflege übertragene Aufgaben wahr,*
- g) bildet sich aus und weiter.*

*2. Die einzelnen Aufgaben und Zuständigkeiten der Schulleitungen werden in Reglementen oder Verordnungen geregelt. (VBG, Kt. Luzern, § 48)*

Im Wesentlichen bestehen die Aufgaben einer Schulleitung aus den drei Bereichen Schuladministration, Schulentwicklung und Personalführung. Diese der Schulleitung übertragenen operativen Aufgaben können unterschiedlich wahrgenommen werden. Es ist durchaus möglich, eine Schule aus einer Positionsmacht heraus zu führen. Die Schulleitung prägt mit ihren Vorgaben die Schule. Es ist aber auch möglich und sinnvoll, eine Schule in einem anderen Geist zu führen, z.B. so, wie es Malik (2006, S. 98) vorschlägt. Er propagiert, dass Führungskräfte ihre Aufgabe nicht von ihrer Position her verstehen, sondern von dem, was sie mit ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen von eben dieser Position aus fürs Ganze beitragen können. Rang, Status und Privilegien sind ihnen dann nicht als solche wichtig; wichtig sind sie ihnen nur insofern, als sie ihnen helfen können, einen bestimmten Beitrag zu leisten (ebd., S. 99). Eine solche Haltung öffnet die Türe für ein partnerschaftliches Leadership. Eine geteilte, partnerschaftliche Ausübung der Schulleitungsaufgabe hilft, den hohen Anforderungen im Spannungsfeld zwischen den Aufgaben pädagogischer und betrieblicher Natur, zwischen Führung und (Weiter-) Entwicklung der Schule bewältigen zu können (vgl. VBG, §48).

### 3. Partnerschaftliche Führung

In den letzten Jahren sind die mit der Führungsaufgabe verbundenen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen gestiegen (Feld 2008, S. 6; Grofmeyer et al. 2010, S. 27). Erwartet wird von Schulleitungen pädagogisches Knowhow. Das reicht aber nicht mehr. Erforderlich sind auch Fähigkeiten in den Bereichen Betriebswirtschaft und Management. Nach Feld (2008, S. 7) ist ein Selbstverständnis der Führungskräfte vonnöten, das die Lern- und Entwicklungsfähigkeit der Organisation, also der Schule, an der man arbeitet, als zentrale Leitungsaufgabe wahrnimmt. Es geht darum, „...einen Sinn für die Arbeit und für notwendige Veränderungsprozesse zu erzeugen sowie Strukturvoraussetzungen zu bilden, die Autonomie, Partizipation und die Reflexion der Organisationsmitglieder zulassen“ (Feld 2008, S. 7). Diese Forderung impliziert zweierlei: die Notwendigkeit der Schaffung neuer Organisationsformen, welche die einzelnen Lehrperson im Rahmen von Teams zur Eigeninitiative anregen (vgl. Holtbrügge 2001, S. 338) und Kenntnisse und Einstellungen der Führungskräfte, um ein solches organisationales Lernen zu ermöglichen. Trotz der steigenden Anforderungen wird die Führungsaufgabe, wie eingangs erwähnt, in der Regel von einer einzigen Person bewältigt. Eine hohe physische Präsenz im Rahmen einer Vollzeitbeschäftigungssituation prägt das gängige Bild von Führungsverantwortung (vgl. Baillod 2002, S. 116). Kuark (2003, S. 4) spricht in diesem Zusammenhang vom Mythos der unteilbaren Führungsaufgabe. Er beinhaltet die Überzeugung, dass Führungsaufgaben vorbehaltlos in den Verantwortungsbereich einer Einzelperson fallen müssen. Begleitet wird dieses Denken von der Überzeugung, dass sich Arbeitnehmer, die nicht im Vollzeitmodus arbeiten, auch nicht voll für das Unternehmen einsetzen würden (Kuark 2003, S. 5f.). Führungskräfte können dem Selbstverständnis erliegen, dass ihre Rolle im Unternehmen unverzichtbar ist. Einen gleichen überdurchschnittlichen Einsatz erwarten sie von ihrem Umfeld (Kuark 2003, S.6).

Der Mythos der Unteilbarkeit von Führungsaufgaben wirkt auch in der Schule. „Nach wie vor führen Schulleiterinnen und Schulleiter die Schulen, meist allein“ (Huber 2009, S. 45). Dabei existiert schon seit längerem der Begriff der „kooperativen Führung“, ein schillerndes Konzept,

dem eine Vielfalt an Bedeutungen zugeschrieben wird. In Anlehnung an Huber (2009, S. 46) konstituiert sich kooperative Führung im Zusammenspiel von Kontext- und Personenmerkmalen. Strukturelle Bedingungen (Aufteilung von Führungsverantwortung) sind ebenso zentral wie inter- und intrapersonale Merkmale der Schulleiterin, des Schulleiters (Werte, Einstellungen, Wissensbestände und Ausprägung der Sozialkompetenz). Kooperative Führung bedingt eine Grundhaltung, die echte Mitbestimmung ermöglicht und dem Prinzip der Kollegialität gegenüber der Hierarchie den Vorzug gibt (vgl. Huber 2005 S. 2). Huber unterscheidet zwei Arten, wie die Führungsorganisation kooperativ angelegt werden kann: Entweder durch die Streuung von Führungsverantwortung auf das Lehrerteam (Steuerungsgruppe, Stellvertretungen, Fachbetreuer) oder durch Führung in geteilter Verantwortung (Huber 2009, S. 47).

Bei Führung in geteilter Verantwortung lassen sich vereinfacht drei Organisationsformen unterscheiden: das Job-Pairing, das Job-Splitting und das Top-Sharing. Job-Pairing zeichnet sich dadurch aus, dass Entscheidungen in einem Bereich gemeinsam gefällt und getragen werden. Beim Job-Splitting erfolgt eine Aufteilung der Arbeitsgebiete. Im Gegensatz zum Job-Pairing tragen die Beteiligten hier die individuelle Verantwortung für ihren Anteil an der Aufgabe (vgl. SKB 2000, S. 2). Als Top-Sharing wird eine geteilte Führung bezeichnet, deren Organisationsweise sich am Modell von Julia K. Kuark orientiert (Kuark 2003, S. 20). Dieses Modell sieht sowohl geteilte als gemeinsam verantwortete Aufgabenbereiche vor. Top-Sharing gliedert sich in vier Dimensionen auf: Arbeitsinhalt, gemeinsame Verantwortung, Arbeitsorganisation und dialogischer Kern (Kuark 2003, S. 22-27; vgl. Frei, Lipp & Wyss 2013, S. 37f.).

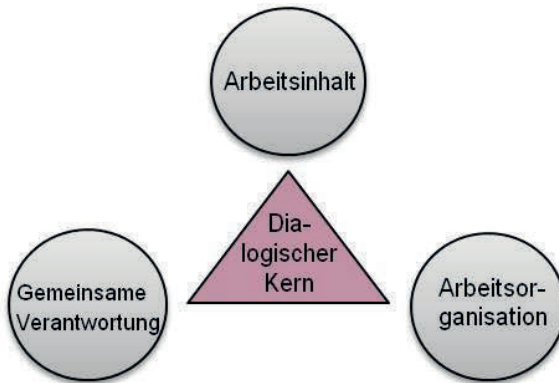


Abb. 1: Die vier Gestaltungsdimensionen des Modells Top-Sharing (Kuark 2003, S. 20)

Die vier Dimensionen sind wie folgt begrifflich gefasst:

#### Dialogischer Kern

Der dialogische Kern ist das Bindeglied zwischen den anderen drei Dimensionen und beruht auf dem wechselseitigen Bekenntnis zum kontinuierlichen Dialog. Die Übereinkunft für ein gemeinsames, prozesshaftes Voranschreiten ist insbesondere dann zentral, wenn ein Problem aus unterschiedlichen Perspektiven beurteilt wird und die Leitung dennoch zu einer einvernehmlichen Lösung kommen muss. Das stellt hohe Anforderungen an die Beteiligten bezüglich ihrer Selbstreflexion und Bereitschaft zu konstruktivem Feedback. Kuark (2002, S. 72-73) drückt dies wie folgt aus: „Das Zusammenspiel der Prozessorientierung und der dialogischen Kommunikation bildet den Kern des Top-Sharing - Ansatzes. Diese beiden Grundelemente greifen ineinander und tragen die Entwicklung einer lebendigen Dynamik, an der die Beteiligten jeweils ihre Perspektiven und Bedürfnisse einbringen und austauschen. Auf dieser Basis werden Entscheidungen getroffen, Maßnahmen identifiziert und entsprechend umgesetzt.“ Die gemeinsame Führung einer Schule erfordert Personen, die dem prozesshaften Erarbeiten tragfähiger Lösungen einen hohen Stellenwert einräumen.

### Arbeitsinhalt

Die Aufgabenaufteilung erfolgt idealerweise so, dass sie der Komplexität der Teilaufgaben als auch der Bewältigung der Gesamtaufgabe gerecht wird (Kuark 2003, S. 22). Der Arbeitsinhalt wird zwischen den Beteiligten so aufgeteilt, dass die individuellen Stärken optimal zum Tragen kommen. Dem Umstand, dass die Führung einer Schule vielfältige Kompetenzen abverlangt, kann mit der gezielten Auswahl zweier Personen mit unterschiedlichem Fähigkeitsprofil begegnet werden.

### Gemeinsame Verantwortung

Top-Sharing unterscheidet Einzel- und Kernaufgaben. Kernaufgaben sind solche, die in den gemeinsamen Verantwortungsbereich fallen. Sie bedürfen einer Klärung gegen innen (Sharing-Team) und außen (Stakeholder). Die Zuständigkeiten und Prozesse müssen transparent sein und explizit definiert werden (vgl. Kuark, 2003 S. 23). Das bedarf einer gezielten Entwicklungsarbeit durch das Sharing-Team. Außenstehende müssen wissen, an wen sie ihr Anliegen richten können und wie die Entscheidungswege verlaufen. Konkret kann das heißen: Jede Lehrperson des Schulteams hat eine für sie zuständige Ansprechperson auf der Führungsebene (Vorgesetzte/r).

### Arbeitsorganisation

Als strukturelle Bedingung gilt im Modell Top-Sharing die Ansiedelung der am Top-Sharing Beteiligten auf der gleichen Hierarchiestufe (Kuark 2003, S. 25). Im Arbeitspensum werden gezielte Überlappungszeiten eingeplant, während deren die Führungskräfte gemeinsam vor Ort sind und die sie für Koordinations- und Teambesprechungen nutzen können (Kuark 2003, S. 24; EDI 2014, S.8). Ein Führungsstandem erreicht zu zweit eine weit höhere Präsenz als dies mit dem Pensum einer Person der Fall wäre. Die Ansprechbarkeit gegen außen wird erweitert (vgl. Kobler 2015, Spalte 4).



### Gründe für gemeinsames Führen

Für eine gemeinsame Führung von Betrieben, auch für Schulen, sprechen verschiedene Gründe. Zum Beispiel eignet sich eine geteilte Führung gut zur Kombination von qualifizierter Erwerbsarbeit und Familienarbeit. Eine vom Kanton St. Gallen in Auftrag gegebenen Studie zeigt, dass 90% der befragten Männer die Bereitschaft haben, ihre Erwerbstätigkeit zu reduzieren, sofern die Rahmenbedingungen dies zulassen. Die Tatsache, dass mehr als 30% der an der Studie Beteiligten aus dem mittleren und oberen Kader stammt, kann als Hinweis gedeutet werden, dass auch das Ausüben einer Führungsposition im Teilzeitmodell wünschenswert ist (Pro Familia Schweiz 2011, S. 9, vgl. BFS 2012, 1).

Dabei profitiert auch der Arbeitgeber. Durch eine geschickte Aufgabenteilung wird das institutionelle Wissen personenunabhängig gesichert. Gegenüber der Situation mit einer einzelnen Führungskraft bietet Top-Sharing den Vorteil, dass bei einem Stellenwechsel das betriebliche Knowhow bewahrt wird. Zudem bestehen in der Regel bessere Stellvertretungsmöglichkeiten und die Möglichkeit, dass Nachfolger von der verbleibenden Person eingeführt werden können. In vielen Fällen ermöglichen Jobsharing-Modelle eine hundertprozentige Präsenz im Unternehmen (EDI 2014, S. 8).

Das Konzept kennt aber auch Herausforderungen. So steht den erwähnten Vorteilen ein gewisser Mehraufwand gegenüber. Im Overhead (Rekrutierungs- und Sozialleistungen) sind höhere Kosten zu erwarten.

Zu den Herausforderungen gehört ebenfalls, dass im Topmanagementbereich Führungskräfte einem steigenden Ausmaß an arbeitsbezogenen Stress ausgesetzt sind (Jacobshagen et al. 2005, S. 209). Mehr als 40% der Erwerbstätigen in der Schweiz geben an, bei der Arbeit hoher psychischer Belastung ausgesetzt zu sein. Der Befund, dass Männer mit 47% dies öfters angeben als Frauen (ca. 36%) wird u.a. mit der Tatsache erklärt, dass männliche Erwerbstätige häufiger Führungspositionen innehaben (Schuler & Burla 2012, S. 62). Durch das Zusammenspiel der Kompetenzen können komplexe Problem im Führungstandem besprochen und kann dem Phänomen des „einsamen Chefs“ entgegengewirkt werden. Zudem wächst mit dem gegenseitigen Gedankenaustausch potenziell das Innovationspotenzial der Schule (EDI, 2014, S. 11).

Top-Sharing ist auch bei Schulleitungen denkbar, wobei eine geteilte Führung im Sinne von Top-Sharing mit der vorherrschenden Kultur der Schule und deren strukturellen Besonderheiten in Einklang stehen muss. Frei, Lipp & Wyss (2013, S. 48f.) fanden in ihre explorativen Studie Hinweise darauf, dass es u.a. auf die Berücksichtigung der „gewachsenen“ organisationalen Spezifitäten ankommt, ob Top-Sharing funktioniert. Zudem muss das Einverständnis für eine partnerschaftliche und dialogische Form der Führung von allen Beteiligten, Führungspersonen und dem Team, gegeben sein, um sich erfolgreich etablieren zu können (vgl. Kuark & Wyss 2016, S. 38).

#### 4. Hauptergebnisse einer Pilotstudie zu geteilter Führung bei Schulen

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus einer explorativen Befragung von zwei Luzerner Schulleitungen mit Erfahrung im Bereich von gemeinsamer Führung aufgezeigt. Als Untersuchungsmethode wurde das halbstrukturierte „Face-to-face“-Interview gewählt (vgl. Diekmann, 2001, S. 373). Gestellt wurden 9 offene Fragen. Sie betrafen folgende Bereiche: Stellenbeschreibung, Organisation im Team, Aufteilung der Aufgaben und Zusammenarbeit im Prozess. Sämtliche Interviews wurden in der Schweizer Mundart durchgeführt und anschließend via Transkription ins Hochdeutsche übertragen. Als Auswertungsmethode diente die zusammenfassende Inhaltsanalyse (Aeppli et al. 2010, S. 240). Ein Interview dauerte ca. 45 Minuten. Die folgende Tabelle zeigt die deskriptiven Angaben zu den Befragten:

Tab.1 : Gegenüberstellung der beiden Schulleitungspaare

Befragte	Co-Leitungspaar 1	Co-Leitungspaar 2
Pensen der Schulleiter (SL)	2 x 80% (Sekretariat: 40%)	2 x 66% (Sekretariat: 0%)
Führungsspanne	SL 1 = alle Lehrpersonen der KG/PS (Total: 30 Personen)	SL 1 = alle LP von KG – 4. Klasse (Total: 24 Personen)
	SL 2 = alle Lehrpersonen der S1 (Total: 30 Personen)	SL 2 = alle Lehrpersonen der 5./6. Klasse inkl. IF-/IS-Lehrpersonen* (Total: 27 Personen)
Dauer der Co-Leitung	6 Jahre (2009-2015)	15 Jahre (2000-2015)

\*IF/IS = Integrierte Förderung

Die Antworten der beiden Schulleiter brachten Übereinstimmungen zu Tage. Beide Schulleitungen kennen sowohl einzeln als auch gemeinsam verantwortete Aufgabenbereiche. Individuelle Kompetenzen und weitere Überlegungen bilden die Kriterien für die Aufgabenaufteilung. Beide Schulleitungstandems achten darauf, dass im Bereich Personalführung eine klare Zuteilung vorhanden ist. Aus Sicht der Lehrpersonen muss eine klar zugeteilte Ansprechperson benannt sein (Splitting). Die strategische Führung und die Weiterentwicklung der Schule werden hingegen von beiden Schulleitungsmitgliedern als gemeinsame Kernaufgabe wahrgenommen. Auch die Repräsentation der Schule nach außen (Bildungskommission, Gemeinde) wird, wenn immer möglich, zu zweit wahrgenommen. Hingegen werden gut abgrenzbare Bereiche wie z.B. die Kooperation mit der Musikschule, die finanzielle Administration, der Informatiksupport u.Ä. zwischen den Tandempartnern aufgeteilt.

Tab. 2: Aufteilung (Splitting) und gemeinsam verantwortete Aufgaben (Pairing) der Schulleitungspaare

<b>Splitting</b>	<b>Pairing</b>	<b>Splitting</b>
Personalführung (LP, IF)	Pädagogische Führung, Strategie	Personalführung (LP, KG)
	<u>Schulentwicklung</u>	
Finanzielle Administration	Repräsentation gegenüber Team	Evaluationswesen
Schulsozialarbeit	Bildungskommission Gemeinde	Informatiksupport
Tagesstrukturen	Anstellungen	Schülermitwirkung
Schulnetzwerk	Sekretariat, Hauswart	Kontakt Musikschule

In beiden Interviews wurden Chancen, Anforderungen und Grenzen geteilter Führung deutlich. Folgende Chancen sind zu vermerken: Durch die Kombination zweier Leitungspensen wird eine hohe Präsenz und Ansprechbarkeit vor Ort erreicht. Die einfache und kompetente gegenseitige Stellvertretungsmöglichkeit wird ebenfalls als Vorteil wahrgenommen. „Eltern, Lehrpersonen würden bis auf wenige Ausnahmen nichts davon spüren, wenn einer von uns Co-Leitern über längere Zeit aussteigen würde, z.B. wegen Krankheit, Unfall oder Stellenwechsel.“ Besonders geschätzt werden das Vier-Augen-Prinzip bei der Überprüfung wichtiger Personalentscheide und das Vier-Ohren-Prinzip, wenn es darum geht, sich auf Mitarbeitergespräche vorzubereiten. Auch bewährt sich gemäß Aussagen die Aufteilung der Verantwortlichkeiten entlang von Klassenstufen und individuell vorhandener Fähigkeiten. „Aus Sicht des Kindes und der Eltern muss gewährleistet sein, dass immer nur eine Ansprechperson vorhanden ist!“ Als positiv ist auch die hervorzuheben, dass Eltern, Behörden und Lehrpersonen und Schülerschaft hinter dem Modell gemeinsamer Führung stehen, was aktuelle Daten externer Evaluationen unterstreichen.

An Anforderungen, die erfüllt sein müssen, damit geteilte Führung in Schulen funktioniert, werden von den Befragten genannt: Von den Co-Leitenden ist ein gemeinsames Führungsverständnis zu entwickeln.

Ebenso ist Toleranz gegenüber der Meinungen des Tandempartners, das Commitment zugunsten eines gemeinsamen, suchenden Vorschreitens (Prozessorientierung) gefragt. „Vertrauen muss sich mit der Zeit erst aufbauen, das geht nicht auf Knopfdruck. Aber es müsste Grundregeln enthalten, die miteinander bearbeitet werden. Leitplanken, um gemeinsam arbeiten zu können. Diese bilden die Grundlage um sich im Prozess laufend zu hinterfragen.“ Kritisch scheint das Verhältnis zur eigenen Führungsrolle zu sein. Ein geklärtes und gemeinsames Selbstverständnis als Funktions- statt als Positionsmacht (Handy 1990) wird als unterstützend erlebt.

Grenzen des Konzepts geteilter Führung sind aus Sicht der Befragten im Fall einer Neubesetzung einer vakanten Co-Leitungsstelle auszumachen. Hier stellt sich die Frage, welche Rolle der verbleibende Teil bei der Auswahl des Bewerbers übernehmen soll. Eine weitere Grenze wird bei der Außenwahrnehmung durch die aufsichtführende politische Behörde, den Gemeinderat, erlebt. „Der Gemeinderat ist sich gewohnt, *eine* Ansprechperson zu haben. Auf Ebene Geschäftsführer (der Gemeinde; die Autoren) ist da überhaupt kein Problem, aber beim Gemeinderat selber“, so die Aussage einer der befragten Personen.

### Fazit

Es ist möglich, eine Schule partizipativ und in geteilter Verantwortung zu führen. Allerdings stellt die gemeinsame Führung einer Schule spezifische und hohe Anforderungen an die Beteiligten. Die grundsätzliche Bereitschaft zur verlässlichen und konstanten Zusammenarbeit, zu uneingeschränkter (Meta-) Kommunikation und ein tragfestes Commitment für die gemeinsame Aufgabe müssen vorhanden sein und ständig weiterentwickelt werden. Das Sharing-Team als Teil des Schulteam lebt das dialogische Prinzip vor und prägt die Schulkultur entscheidend mit. Die Möglichkeit der gegenseitigen Unterstützung und die erhöhte Präsenz durch die Doppelbesetzung entfalten ihre Wirkung gegen innen (Sharing-Team) und außen (Lehrerkollegium).

**Literatur:**

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2010). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Büeler, X., Buholzer A., Kummer, A. & Roos, M. (2001): Zwischenbericht 2 der wissenschaftlichen Evaluation des Luzerner Projekts "Schulen mit Profil" zuhanden des Projektausschusses. Luzern/ Zürich: Bericht.  
<http://edudoc.ch/record/29354/files/214.pdf> (15-06-15)
- Baillo, J. (Hrsg.). (2002): Chance Teilzeitarbeit. Argumente und Materialien für Verantwortliche. Zürich: Verlag der Fachvereine.
- BFS, Bundesamt für Statistik (2012): Erwerbstätigkeit und Arbeitszeit – Indikatoren Erwerbstätige - Vollzeit, Teilzeit.  
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/03/02/blank/key/erwerbstaetige0/teilzeit.html> (15-06-15)
- Diekmann, A. (2001): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen (17. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- DVS, Dienststelle Volksschulbildung (2014): Arbeitsplatz Schule: „Schulleitungen stärken“. Bericht der Steuergruppe. Luzern: Bericht (15-06-15/2014).  
[https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/entwicklung/weitere\\_kantonale\\_vorhaben/arbeitsplatz\\_schule\\_sl\\_staerken1.pdf?la=de-CH](https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/entwicklung/weitere_kantonale_vorhaben/arbeitsplatz_schule_sl_staerken1.pdf?la=de-CH) (15-06-15)
- EDI, Eidgenössisches Departement des Innern (2014): Jobsharing - praktischer Ratgeber. Zwei Kompetenzen zum Preis von einer. <http://www.go-for-jobsharing.ch/de/Publikationen.html> (15-05-04)
- Feld, T. C. (2008): Leitung im Wandel: Veränderte Qualifikations- und Kompetenzenanforderungen an das Leitungspersonal in Weiterbildungseinrichtungen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. (Qualifiziert für die Erwachsenenbildung? Professionalität in der Diskussion) Wien. [http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4\\_07\\_feld.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_07_feld.pdf) (15-05-04)
- Frei, S., Lipp, D. & Wyss, M. (2013): Geteilte Führungsverantwortung in Unternehmen. Analyse der Rahmenbedingungen für den Einsatz geteilter Führung am Beispiel des Modells TopSharing. Masterarbeit MAS Business Administration. Hochschule Luzern – Wirtschaft, Institut für Betriebs- und Regionalökonomie IBR.
- Grofmeier, E., Gunkel, L., Orthmann, A., Schwab, K. (2010): Psychische Belastungen reduzieren – die Rolle der Führungskräfte (S. 227 – 239). In: B. Badura, J. Klose, K. Macco, H. Schröder (Hrsg.), Fehlzeiten-Report 2009. Arbeit und Psyche: Belastungen reduzieren - Wohlbefinden fördern. Heidelberg: Springer.
- Handy, Ch. (1990): Inside Organizations: 21 Ideas for Managers. London: Penguin Books.
- Holtbrügge, D. (2001): Neue Organisationsformen. In: Zeitschrift Führung + Organisation, H. 70, S. 338–345.

- Huber, S.G. (2005): Schulleitungshandeln als pädagogisch orientiertes Handeln verstehen. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, Carmen Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassenscheidt (Hrsg.), PraxisWissen Schulleitung (10.12). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2009): Kooperative Führung: vom multifunktionalen Wunderwesen zum Führungsteam. In S.G. Huber (Ed./Hrsg.), Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements (S. 45-56). Köln: Link-Luchterhand.  
[http://www.bildungsmanagement.net/Publikationen%20Huber/2\\_further/2\\_4%20book%20chapters.htm](http://www.bildungsmanagement.net/Publikationen%20Huber/2_further/2_4%20book%20chapters.htm) (15-05-2015)
- Jacobshagen, N., Amstad, F. T., Semmer, N. K. & Kuster, M. (2005): Work-Family-Balance im Topmanagement. Konflikt zwischen Arbeit und Familie als Mediator der Beziehung zwischen Stressoren und Befinden. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 49, 208-219.
- Kobler, S. (2015): Das geteilte Alphasystem. Flexible Arbeitsmodelle wie Jobsharing helfen bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie - auch auf Kaderstufe. Neue Zürcher Zeitung NZZ – Online: <http://www.nzz.ch/schweiz/das-geteilte-alphasystem-1.18539675> (22-05-2015)
- Kuark, J.K. (2002): TopSharing: Jobsharing in Führungspositionen. In Manchen & Udris (Hrsg.). Themenheft "Management und Geschlecht", Wirtschaftspsychologie, H.1, 2002, S. 70-77.
- Kuark, J.K. (2003): Das Modell TopSharing: Gemeinsam an der Spitze. Zürich: Verein Netzwerk Arbeitsgesellschaft.
- Kuark, J.K. & Wyss, M. (2016): Partnerschaftliche Führung im organisationalen Kontext. Zeitschrift Führung + Organisation. 1 (85), 38-44.
- Malik, F. (2006): Führen Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Frankfurt a.M.: Campus.
- Pro Familia Schweiz (2011): Was Männer wollen! Studie zur Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben im Auftrag des Departements des Innern des Kantons St. Gallen.  
<http://www.profamilia.ch/news/items/studie-was-maenner-wollen-online.html> (29-05-2015)
- Schuler, D. & Burla, L. (2012): Psychische Gesundheit in der Schweiz. Monitoring 2012. Obsan-Bericht 52, Schweizerisches Gesundheitsobservatorium (Hrsg.). <http://www.obsan.admin.ch/bfs/obsan/de/index/05/publikationsdatenbank.Document.154162.pdf> (29-05-2015)
- SKB, Staatskanzlei des Kantons Bern: Kantonale Fachstelle für die Gleichstellung von Frauen und Männern (2000): Vereinbarkeitsfreundliche Arbeitsbedingungen. Glossar im Anhang S.2.  
[http://www.sta.be.ch/sta/de/index/gleichstellung/gleichstellung/familie\\_und\\_beruf/vereinbarkeitsfreundliche-arbeitsbedingungen.html\\$.html](http://www.sta.be.ch/sta/de/index/gleichstellung/gleichstellung/familie_und_beruf/vereinbarkeitsfreundliche-arbeitsbedingungen.html$.html) (15-05-2015).
- VBG, Gesetz über die Volksschulbildung vom 22. März 1999 (Stand 1. August 2013). Luzern: Systematische Rechtssammlung.  
[http://srl.lu.ch/frontend/versions/1712/pdf\\_file](http://srl.lu.ch/frontend/versions/1712/pdf_file) (15-06-15)

VSLCH, Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (2015): Berufsleitbild Schulleitung. Fislisbach: Broschüre.

<http://vslch.ch/index.php/beruf-schulleiterin/berufsbild> (15-06-15)

Weber, H. (2015): Schulleitung: Königin und Kellner zugleich. Zürich: Bildung Schweiz, Nr. 5/2015, S.12-17.





Markus Dormann, Hannes Reinke, Julia Warwas, Alexander Schmieden  
und Eveline Wittmann

## Kommunikation und Führung – Leadership als Herausforderung für die Schulleitung

*„Von meiner persönlichen Wahrnehmung würde ich sagen, früher hatte ich das Gefühl, man wäre ein Lehrer, der mit vielen Verwaltungsaufgaben betraut ist. In der Zwischenzeit nehme ich mich zunehmend als jemanden wahr, der als Kommunikator arbeitet.“ (In 24, 98)*

### 1. Einführung

Kommunikation ist eines der wichtigsten Werkzeuge jeder Lehrkraft. Kaum ein Beruf ist von so vielen Interaktionen und Kommunikationen geprägt und das Gelingen des Berufs hängt wesentlich von ihr ab. Überblickend betrachtet wurde das Thema Kommunikation in den vergangenen Jahrzehnten sehr vielfältig bearbeitet, sodass der Eindruck entstehen könnte, neue Erkenntnisse wären nur schwer möglich. In Bezug auf Kommunikation in der Institution Schule wird gleichzeitig immer wieder auf eine dünne Befundlage hinsichtlich wissenschaftlich fundierter Studien hingewiesen (van Buer & Niederhaus 2010, S. 101) – die Forschung scheint in den letzten Jahren aus dem Fokus des pädagogischen Diskurses gerückt zu sein. Bezüglich des Fokus der Schulleitungsprozesse<sup>5</sup> und der Bedeutung von Kommunikation für deren Gelingen wird dieser Mangel noch deutlicher. Hier muss für weiterführende Erkenntnisse in diesem originär pädagogischen Wirkungsfeld auf Nachbardisziplinen wie beispielsweise die Psychologie, Personal- bzw. Kommunikationswissenschaften zurückgegriffen werden, wobei die Ergebnisse jeweils in die Institution transferiert werden müssen. Ein solcher Transfer ist aufgrund der Spezifität des Systems jeweils nur bedingt möglich. Dies wirft die Frage auf, ob dem Zusammenhang von

---

<sup>5</sup> An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass Schulleitungsprozesse mehr als Leadership darstellen und gleichzeitig diese implizieren.

Kommunikation und Leadership in Schule und Lehrerbildung in der pädagogischen Forschung überhaupt ausreichend Beachtung geschenkt wird.

Gerade in Bezug auf den Lehrberuf wird deutlich, dass alle Interaktionen durch Kommunikation getragen werden – ganz gleich ob in der Klassen- oder Schulführung. Erhard (2008, S. 258) betont, dass der Zusammenhang zwischen Unterrichts- bzw. Schulqualität und guten Leaderships unstrittig sei. Dabei erstreckt sich Leadership über verschiedene Facetten, in denen administrative, symbolische, politisch-moralische, human-soziale und pädagogische „Kräfte“ wirken (Dubs 2005, S. 167). Besonderen Einfluss auf erfolgreiche Leadership in der Schulleitung liegt dabei u.a. im menschlichen, pädagogischen und innerpolitischen Bereich begründet (ebd.). Für Schulleiter resultiert daraus, dass sie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht nur formal führen, sondern insbesondere motivieren, Entscheidungsfindung als Aushandlungsprozesse gestalten und eine soziale Identität in Schule und Kollegium stiften können müssen (Pätzold 1996, S. 47; Kotter 1990). Die von der Schulleitung zu bewältigenden Aufgaben haben sich somit verändert und verlangen zunehmend mehr Führungsqualitäten (Erhard 2008, S. 259).

An dieser Stelle stellen sich die Fragen, welche Bedeutung und Aufmerksamkeit der Kommunikation in der Literatur zu Leadership und Schulleitung zukommt und wie sie in spezifischen Konzepten Beachtung findet. Weiterhin ist es interessant zu beleuchten, in welchem Zusammenhang Schulleitende über den Aspekt der Kommunikation berichten, wenn sie über ihre tägliche Arbeit und Veränderungsprozesse sprechen.

Um sich diesen Fragen zu nähern, wird nach Erläuterung der theoretischen Ansätze zu Führung und Kommunikation in der Institution Schule und auf dieser Basis aufgeworfenen Thesen auf bislang unveröffentlichte Daten einer qualitativen Studie (Wittmann & Dormann 2014) zurückgegriffen, in der im Jahr 2013 mittels telefonisch geführter Experteninterviews 25 von 49 Schulleitern (51 %) der bayrischen beruflichen Schulzentren befragt wurden. Die Befragungen bezogen sich vorwiegend auf die Umsetzung von Veränderungsanforderungen im Rahmen der bürokratisch geprägten Schulorganisation. Anhand ausgewählter Interviewparts zu diesen Aspekten sollen hierbei Veränderungen des

Kommunikationsstils und der Bedeutung von Kommunikation exemplarisch aufgezeigt und somit auf Basis ihrer anekdotischen Evidenz ein Diskurs über die aufgeworfenen Thesen angestoßen werden.

## 2. Führung und Kommunikation für eine erfolgreiche Schule

Eine Schule zu führen ist seit je her die zentrale Aufgabe ihrer Leitung. Was dies bedeutet hat sich jedoch gewandelt. Auf Schulleiterinnen und Schulleiter kommen verstärkt Aufgaben zu, die nur durch zielgerichtete Kommunikation zu bewältigen sind. So hat sich der Aufgabenbereich der Schulleitung heute erweitert um Einstellungsgespräche<sup>6</sup>, Mitarbeiterentwicklung und -motivation sowie das Aushandeln von Zielsetzungen, in internen Gremien, in denen das Kollegium Einfluss auf die Schulentwicklung nehmen soll, wie bspw. im Rahmen des QmbS an berufsbildenden Schulen (ISB 2015). Dabei lernen Lehrkräfte durch Kommunikation bzw. Interaktion ihre soziale und politische Funktion im System Schule zu finden, wahr- und einzunehmen. Weiterhin kommen kommunikative Herausforderungen in der Kommunikation nach außen (z.B. Öffentlichkeitsarbeit) sowie informelle Gespräche hinzu.

Ein Abgleich dieser Kommunikationsaufgaben mit gängigen Definitionen von Leadership offenbart, dass hier erhebliche Schnittstellen existieren. Nach Kotter (1990) beinhaltet gute Führung die Fähigkeiten, Menschen zu motivieren und ihre Aufgaben mit Sinnhaftigkeit zu verbinden. Rosenstiel (2009, S. 3) fügt dem noch eine klare zielbezogene Ausrichtung des Handelns hinzu, wodurch das Teilen und Erreichen von Zielen als eine weitere zentrale Aufgabe von Führung definiert wird.

Zur Erreichung der identifizierten und – bestenfalls – geteilten Ziele ist es notwendig, Kommunikation planvoll einzusetzen (ebd., S. 4). Dabei ist zu beachten, dass Kommunikation kontextgebunden und nur im definierten Rahmen verbindlich zu verstehen ist (Pätzold, 1996, S. 50). Umso wichtiger ist folglich eine klare und gemeinsame Sprache, um eine geteilte Vision von der Entwicklung der Organisation unmissverständlich zu generieren.

---

<sup>6</sup> An beruflichen Schulen können in diesem Zusammenhang beispielsweise die Einstellungsgespräche junger Lehrkräfte in den Erstbewerbungsgesprächen sowie Zielvereinbarungsgespräche genannt werden.

### 3. Schulleitung und Kollegium – Gleichberechtigte Partner?

In der Betrachtung obiger Punkte wird klar, dass sich die Rolle der einzelnen Lehrkraft im System Schule gewandelt hat und neben einem rezipierenden auch einen diskursiven und mitwirkenden Charakter erhält. Die Einbeziehung des Kollegiums in Entscheidungsfindungs- und Umsetzungsprozesse ist somit nicht mehr nur allein aus rechtlicher Sicht der internen Mitbestimmung geboten, sie wird auch durch die zunehmende Übernahme von Verantwortung durch Lehrkräfte in teilautonomen Arbeitsgruppen beeinflusst. Trotz des Wandels hinsichtlich des Wertes der Mitbestimmung und der Zusammenarbeit zwischen einzelnen Lehrern, bleibt das Lehrerselbstbild gleichzeitig in tradierten Autonomie-Paritäts-Mustern und Nicht-Einmischungsnormen verhaftet (Warwas 2011, S. 35). Demnach streben Lehrkräfte danach, ihre Autonomie in Unterricht und Kollegium gegen externe Interventionen zu verteidigen und untereinander gleichgestellt zu bleiben. In der Anerkennung dieser persönlichen Autonomie und Egalität werden jedoch insbesondere antihierarchische Affekte hervorgerufen, aus der in Organisationen, die sich an diesen egalitären Normen orientieren, eine rudimentäre Entwicklung von Managementfunktionen resultiert (ebd., S. 36). Für die Organisation Schule bedeutet dies, dass die Leitung diese Affekte durch gute Führung und Kommunikation bewältigen muss. Die besondere Herausforderung einer Schulleitung liegt dabei nicht nur in der Wahrnehmung und Durchsetzung ihrer „Managementaufgabe – bspw. in der Durchsetzung einer Hierarchie – sondern auch darin, dass sie selbst in Doppelfunktion auftritt und gleichzeitig Leitungs- und Lehrkraft ist (ebd., S. 37). Somit scheint es doppelt schwer für Schulleitungen, Veränderungsprozesse zu initiieren und Mitarbeitende vom Nutzen einer Entscheidung zu überzeugen.

### 4. Erfolgreiche Leadership – wie kommunizieren, wie führen?

Um das Potential der Schule besser entfalten zu können, übernimmt die Schulleitung in diesen Prozessen eine verantwortungsvolle, moderierende Funktion (Rahm & Schröck 2008, S. 37 f). Diese kann nach Pätzold (1996, S. 60) durch eine partnerschaftlich-sozialintegrative Beziehungsstruktur erlangt werden. Sie ist gekennzeichnet durch gleichberechtigte Kommunikation wie auch Einbeziehung in Entscheidungs-

strukturen und findet Anwendung in transformationalen Führungsstilen. Kennzeichnend sind hierfür das Teilen von Werten und Überzeugungen und die langfristige Orientierung an der Entwicklung der Organisation (Hazard & van Ophuysen 2011, S. 143).

Demgegenüber steht die stärker hierarchisch geprägte patriarchalisch-fürsorgliche Beziehungsstruktur, die sich durch deutlich stärkere Lenkung abgrenzt (Pätzold 1996, S. 60). Hazard & van Ophuysen (2011, 143) folgend finden sich diese Kommunikationsmuster häufig in transaktionalen Führungsstilen wieder, in denen Ziele durch die Schulleitung definiert und vorgegeben werden. Die Motivierung der Mitarbeiter erfolgt hier durch ein tendenziell kurzfristig angelegtes „Tauschgeschäft“ durch das Bieten extrinsischer Anreize. Die Handlungsgründe auf Mitarbeiterseite bleiben dabei auf der Ebene persönlichen Vorteilsstrebens und sind nicht an eine langfristige Ausrichtung an der Schule gebunden. (ebd.)

Rauscher (1997, S. 28) betont, dass der partnerschaftliche Stil, der sich im Besonderen in transformationaler Führung wiederfindet, insbesondere aufgrund der den Mitarbeitern gegenüber gezeigten Wertschätzung und der geringen Lenkung, der bevorzugte Stil in der Schule sein sollte. Ihm wird zugutegehalten, dass er Eigeninitiative und Verantwortungsbewusstsein im Lehrerkollegium fördert (ebd., Hazard & van Ophuysen 2011, S. 162).

##### 5. Kommunikation im Leadership aus Sicht von Schulleitern

Die Äußerungen der Schulleiter in der Interviewstudie 2013 bestätigen dies in Form anekdotischer Evidenz und verdeutlichen, dass stark hierarchisch orientierte Führung und Kommunikation die Umsetzung definierter Ziele nicht bestärkt. Gerade um auf die Komplexität der Anforderungen und Veränderungen reagieren zu können, sprechen Schulleiter von einer gesteigerten Bedeutung von Kommunikation:

*„Ja, im Grunde genommen sind halt einfach Transparenz und Kommunikation wichtig. ...Kommunikation, Kommunikation, Kommunikation und das in den verschiedenen Gremien... meines Erachtens ist es ganz wichtig, alle Gremien, die an der Schule sind, in diese Prozesse mit einzubeziehen.“ (In4, 148ff.)*

Hier wird auch wiederholt die Veränderung der Kommunikation hin zu einem transaktionalen Führungsstil deutlich:

*„Ich denke mal, das ist eine andere Art wie man miteinander umgeht. Früher gab es Schulleitung per ordre du mufti und heute wird darüber kommuniziert, wird diskutiert und gesprochen. Es werden mehr Kollegen eingebunden, es werden mehr Meinungen eingeholt und das hat dann letztendlich dazu geführt, dass auch in anderen Bereichen mehr Transparenz da ist.“* (In20, 132)

Auch Aussagen, die eine Betonung des Gedankens des Aushandelns nahelegen, finden sich bei den Schulleitern häufig wieder. Dieses Aushandeln von Zielen setzt Engagement und Initiative von Lehrkräften ebenso voraus, wie die Berücksichtigung ihrer Vorschläge. Dadurch erlangt die partnerschaftliche Kommunikation zwischen Schulleitern und Lehrern nicht nur Diskursivität, sondern auch Transformalität, da Leitungsziele auch Lehrerziele werden und von ihrer Initiative abhängen. Das folgende Zitat zeigt, wie stark Aushandlungsprozesse zur Zielerreichung eine Relevanz besitzen:

*„Es ist am besten... wenn man Neuerungsvorschläge nicht selbst als Schulleiter verkauft, sondern wenn diese Vorschläge von Mitgliedern des Kollegiums kommen. Da sind z.B. die QMBS-Beteiligten sehr gut geeignet, dass die Vorschläge machen. Gut sind auch Personalräte, wenn man denen bestimmte Zustände in der Schule schildert – bei welchen man meint, dass man etwas verändern könnte – die dann den Ball aufnehmen, sodass sie das im Kollegium vortragen: Dann ist die Akzeptanz auch leichter. Aber wenn man sich als Schulleiter vorne hinstellt und darum bittet, dass dieses oder jenes gemacht werden soll, dann beißt man halt oft auf Granit, schon aus Prinzip heraus.“* (In 22,72).

Wie wichtig in diesem Zusammenhang die Schaffung einer Motivation ist, unterstreicht hier auch das folgende Zitat:

*„... wir haben als Schulleiter und Dienstvorgesetzte zu häufig die Situation, dass wir bestimmte Leistungen unserer Mitarbeiter nur auf Motivationsbasis erlangen können.“* (In24,184)

Eine top-down Führung wäre kaum noch durchzusetzen, weil sich Lehrkräfte schnell gegen Veränderungen sperren würden (In 22, 72). Dies unterstützt die These, dass Nicht-Einmischungsnormen noch immer vorherrschen und in der Führung berücksichtigt werden müssen.

Erneuerungsprozesse hängen also nicht nur von der Zustimmung der Schulleitung ab, wie Warwas, Seifried & Meier (2008, S. 103) beschreiben, sondern auch umgekehrt vom Willen des Kollegiums, Veränderungen seitens der Leitung umzusetzen.

Die Zitate aus der qualitativ explorativen Studie decken sich weitestgehend auch mit den Ergebnissen von Hazard & Ophuysen (2011) über die Effizienz verschiedener Führungsstile und den zuvor definierten Schwerpunkten von Kommunikation und Führung.

## 6. Diskussion

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, sind Führung und Kommunikation zentrale Themen, denen sich die Schulleitung und in besonderem Maße auch die Lehrerbildung aufgrund ihrer zunehmenden Bedeutung wieder verstärkt und unter Berücksichtigung der institutionellen Besonderheiten des Systems Schule widmen müssen. Dafür ist es insbesondere nötig mehr über gute Führung und ihre Mechanismen in der Organisation Schule zu erfahren. Hazard & Ophuysen (2011, S. 148) beanspruchen für sich, erst die zweite Studie zu Führungsverhalten und dessen Einfluss auf lehrerseitige Kriterien im deutschsprachigen Raum publiziert zu haben. Hier besteht insofern ein deutlich sichtbares Forschungsdesiderat hinsichtlich qualitativ und quantitativ empirisch fundierter Erkenntnisse, die Ansätze für eine Integration in die Lehrerbildung und Schulleiterqualifikationen bieten würden. Dieses Feld darf nicht allein betriebswirtschaftlichen, psychologischen und kommunikationswissenschaftlichen Forschungsdisziplinen überlassen werden, da diese die Sensibilität für systemspezifische pädagogische Eigenheiten nur bedingt kennen können.

Es sollte also darum gehen, neue Aufgaben und Anforderungen an die Schulleitung aus der Perspektive der Kommunikation zu betrachten. Dabei geht es nicht nur um die bereits angesprochenen Bereiche der Aushandlungsprozesse, Stiftung sozialer Identität, Mitarbeiterführung und -motivierung. Vielmehr müssen Schulleiter auch als Mittler zwischen Schulaufsichtsbehörden und als Kommunikatoren von Information an externe Interessensgruppen betrachtet werden. Ersteres spiegelt das Verhältnis und die Aufgabenstrukturen in öffentlichen Institutionen wider. Letzteres trägt der Notwendigkeit bei, Informationen gezielt nach



außen an bspw. Schüler, Eltern, Unternehmen, Verbände und Presse zu senden<sup>7</sup>.

Eine Untersuchung der beiden letztgenannten Kommunikationsstrukturen auf Veränderungen wäre hier ein weiterer lohnswerter Ansatz.

---

<sup>7</sup> Zu beiden Aspekten lassen sich in den Interviews Hinweise auf die Veränderung der Kommunikation finden.

**Literatur:**

- Dubs, R. (2005): Führung einer Schule – Leadership und Management. Zürich: SKV.
- Erhard, J. (2008): Schulleitung als Schlüsselgröße – Führungskräftequalifizierung in Bayern. In: Warwas, J./Sembill, D. (Hrsg.). Zeitgemäße Führung – zeitgemäßer Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 258–264.
- Hazard, B./ van Ophuysen, S. (2011): Transformationale Führung in Schulen. Der Einsatz des „Multifactor Leadership Questionnaire“ (MLQ 5 x Short). Journal for Educational Research Online Volume 3 (2011), No. 1, S. 141–167.
- ISB 2015: QmbS-Handbuch, in:  
<http://www.qmbsbayern.de/index.php?Seite=1164&PHPSESSID=3cd97cf0afb8ec7c968834748e56718> abgerufen am 09.09.2015
- Kotter, J. P. (1990): A Force for Change: How Leadership Differs from Management. New York: Free Press.
- Pätzold, G. (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. Heidelberg: Sauer.
- Rahm, S./Schröck, N. (2008): Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in Lernenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Rauscher, H. (1997): Gesprächsführung als Schlüsselkompetenz des Schulleiters. München: Oldenbourg.
- Rosenstiel, L. (2009): Grundlagen der Führung. In: Rosenstiel, L./Regnet, E./Domsch, M (Hrsg.). Grundlagen der Führung – ein Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. Schäfer-Pöschel: Stuttgart, S. 3–27
- Van Buer, J./Niederhausen, C. (2010): Kommunikation und Interaktion in pädagogischen Kontexten – berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive. In: Nickolaus, R./ (2010): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101–111.
- Warwas, J. (2011): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Wiesbaden: Springer.
- Wittmann, E./ Dormann, M. (2014): Bürokratisierung als Regelfall? – Eine Interviewstudie zur Umsetzung externer Anforderungen in beruflichen Schulzentren. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25, 1–22. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe25/wittmann\\_dormann\\_bwpat25.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe25/wittmann_dormann_bwpat25.pdf) (24-03-2014).



Markus Heibler

## Qualitätssicherung durch Studiengangskoordination?!

### 1. Einleitung

Hochschulen befinden sich in einem Dilemma: einerseits werden ihnen mehr Gestaltungsmöglichkeiten zugesprochen, andererseits erhöhen sich aber auch die Ansprüche, Forderungen und Erwartungshaltungen aus der organisationalen Umwelt, die ihren Ausdruck finden in Kennziffern, Rankings, Vergleichsstudien, Wettbewerb oder auch Qualität(ssstandards).

Während Winter und Reil (2002, S. 7f.) die damit einhergehende Ambivalenz hervorheben, begrüßt Ziegele (2008) die Dezentralisierung, zumal „die Problemnähe, die Informationsvorsprünge und die Eigenverantwortung (und die damit verbundene Motivation) der dezentralen Entscheidungsträger (...) das Potenzial für flexibleres, effektiveres und effizienteres Handeln im Vergleich zur ministeriellen Intervention [schaffen]“ (S. 15). Er sieht hier allerdings ein deutliches Spannungsfeld, da „dem jedoch ein legitimes Interesse des Staates an steuernden Eingriffen [gegenüber steht]“ (ebenda). Diesen gegensätzlichen Positionen scheint lediglich dadurch zu begegnen zu sein, dass das bisherige Steuerungsmodell, das gemäß Ziegele (2008, S. 16f.) mit den Merkmalen Feinsteuerung, Ex-Ante-Steuerung sowie Inputorientierung beschrieben werden konnte, modifiziert wird.

Es sind Veränderungen in ihrer organisationalen Umwelt, die sich auf Hochschulen auswirken. Organisationstheoretisch ist dies nicht verwunderlich, zumal Organisationen stets in konkrete Kontexte eingebettet sind und mit ihrer Umwelt und den darin befindlichen (korporativen) Akteuren in stetiger Interaktion stehen. Gesellschaftliche Veränderungen können durchaus unterschiedlich bedingt/begründet sein. Vie-

les wird mit Globalisierung, Internationalisierung und zunehmender weltwirtschaftlicher Verflechtung in Verbindung gebracht. Bestimmte Entwicklungen schwappen sozusagen von einer Volkswirtschaft auf andere über. Im Bildungswesen lässt sich in diesem Zusammenhang das Ziel der Herausbildung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraums nennen. Hierbei spielen Fragen nach Qualität und Standards eine wichtige Rolle. Auf der Ebene der akademischen Bildung sind es die Bologna-Reformen, die Veränderungen für die Bildungsinstitutionen mit sich bringen.

Die Herausbildung eines europäischen Bildungsraums verlangt Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse, um auf diese Art und Weise auch Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit zu ermöglichen. Standards sind daher von zentraler Bedeutung.

Diese auf den ersten Blick neu erscheinende Akzentuierung hat neben den Entwicklungen, die unter dem Schlagwort „Neue Governance-Strukturen/Steuerungsmodelle“ diskutiert werden, dazu geführt, dass an den Hochschulen entsprechendes akademisch ausgebildetes Personal eingestellt wurde. In der Literatur auch gerne als „Hochschulprofessionelle“ (z.B. Kehm u.a. 2012) bezeichnet. Kehm u.a. (2012) sehen hier eine Ausprägung von Professionalisierung im Hochschulwesen<sup>8</sup>. Nach Merkator und Schneijderberg (2012) bilden diese „keine homogene Gruppe, sondern leisten in verschiedenen Positionen, Funktionen und Tätigkeiten einen Beitrag zum Gelingen von Studium und Lehre.“ (S. 424). Dazu zählen neben oft als Stabsstellen formierte Referate für Qualitätsmanagement – um nur ein häufig angeführtes Beispiel zu nennen – auch sog. Studiengangskordinatorinnen bzw. -koordinatoren als einem mit Nickel (2012) neu entstandenem Berufsbild.

---

<sup>8</sup> Gornall (1999, zit. nach Nickel 2011, S. 10) arbeitet mit dem Begriff der „new professionals“ und meint damit – so Nickel (ebenda) „Personen, deren Stellen zwar der Verwaltung zugeordnet sind, die aber nicht klassisch administrativen Tätigkeiten nachgehen. (...) Sie – so Nickel weiter – arbeiten an der Schnittstelle zwischen Verwaltung und Wissenschaft und benötigen daher entsprechende Mischqualifikationen. So muss beispielsweise ein Studiengangsmanger nicht nur wissen, wie Abläufe gestaltet und Formulare richtig ausgefüllt werden, sondern er muss auch wissen, wie Lehre funktioniert.“ (ebenda).

Der Beitrag der Studiengangskoordination zur Qualitätssicherung soll Betrachtungsgegenstand meines Beitrags sein. Dabei wird im Praxiskapitel – mit dem Bamberger Zentrum für Lehrerbildung – eine besondere Art der Studiengangskoordination vorgestellt und diskutiert.

Im Folgenden soll es zunächst um den Arbeitsort von Studiengangskoordinerenden – die Hochschulen – gehen. Ein Arbeitsumfeld, das eine Reihe von Besonderheiten mit sich bringt.

## 2. Hochschule – Organisation und Akteure

Bildhaft und vielleicht auch etwas dichotom dargestellt, treffen in einer Hochschule zwei Welten aufeinander: zum einen die Trias Forschung-Lehre-Wissenschaft, zum anderen die Hochschuladministration. Zwischen diesen beiden Teilbereichen lassen sich die Zentralen Einrichtungen verorten. Beispiele hierfür sind die Bibliothek, das Rechenzentrum, das Sprachenzentrum sowie – wenn es sich um eine lehrerbildende Hochschule handelt – das Zentrum für Lehrerbildung. Dies bleibt nicht ohne Reibungsverluste.

Organisationstheoretisch gibt es durchaus verschiedene Ansätze, sich einer Hochschule zu nähern. Viel zitiert ist etwa der „Loosely-coupled“-Ansatz von Weick (1976). Weick geht dabei von einer Ansammlung mehr oder weniger lose strukturierter Gruppen aus, die jeweils ihre eigenen Interessen verfolgen. Dabei kommt entscheidend hinzu, dass – vom Grundsatz her – diese Gruppen nicht interdependent, also wechselseitig aufeinander angewiesen sind. Eine Kooperation im betrieblichen Alltag findet kaum, in seltenen Fällen oder bei – in der jeweils eigenen Wahrnehmung – unbedeutenden Dingen statt. Meines Erachtens eng mit dem Ansatz von Weick verwandt ist die Annäherung, eine Hochschule – ausgehend von Henry Mintzberg – als sog. Expertenorganisation (siehe z.B. bei Pellert 1999; 2006 oder auch Pellert/Widmann 2008) zu betrachten. Im Zentrum eines solchen Organisationstyps stehen die Experten. Im Hochschulkontext bildet das wissenschaftliche Personal, allen voran die Professorinnen und Professoren, den Kreis dieser Experten.

Wird dieser Bereich der Hochschuladministration gegenüber gestellt, so ist bemerkenswert, dass jene aufbau- wie ablauforganisatorisch viel stärker hierarchisiert ist und das – wenn auch von einem Idealtypus

ausgehende – Bürokratieprinzip Max Webers zum Teil sehr deutlich durchscheint. Gerade diese unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten, Zielpluralitäten und Organisationsprinzipien dieser beiden doch maßgeblichen Säulen einer Hochschule sorgen für Reibungsverluste und Dysfunktionalitäten.

Die vorausgegangenen Ausführungen waren aus meiner Sicht deswegen wichtig und vor allem notwendig, um den Kontext und die Zusammenhänge, aber auch die Rahmenbedingungen für das Aktionsfeld von Studiengangskordinatorinnen und -koordinatoren aufzuzeigen. Wie bereits einleitend erwähnt, wurden in den letzten Jahren relativ viele<sup>9</sup> Stellen in diesem Schnittstellen-Bereich geschaffen, sowohl im wissenschaftlichen als auch im administrativen Feld angesiedelt.

Nachfolgend soll im Praxiskapitel das Augenmerk auf eine insofern besondere Art von Studiengangskoordination gelegt werden, als dass in der Lehrerbildung die Studiengänge nicht nur fach- und insbesondere fakultätsübergreifend zu koordinieren sind. Eingeleitet wird dieser Abschnitt mit einigen grundlegenden Worten zu Lehrerbildungszentren in Deutschland.

### 3. Praxisbeispiel: Zentrum für Lehrerbildung

#### 3.1 Grundlegendes

Wurde die Universität Paderborn vor 20 Jahren mit der Gründung eines Zentrums, das eigens für die Lehrerbildung zuständig ist, noch als Pionierin und Vorreiterin betrachtet, sind inzwischen aus bundesdeutscher Perspektive an nahezu allen lehrerbildenden Hochschulstandorten – in der Regel auf landesrechtlicher Grundlage – entsprechende Einrichtungen geschaffen worden.

---

<sup>9</sup> Für manche Akteure zu viele, so etwa Mülke (2012, S. 76) oder Münch (2011), der vom „wachsenden Kontrollapparat mit neuen Verwaltungsstellen“ (S. 72) und dadurch „zunehmende Aufblähung der Management- und Kontrollakte“ (S. 73) spricht. Bemerkenswert ist hier, dass Mülke aus der Warte der Hochschuladministration spricht, Münch hingegen aus der Perspektive von Forschung und Lehre.

Auch eine von Merkator und Schneiderberg durchgeführte Befragung von Professorinnen und Professoren förderte zu Tage, dass ein Drittel der Befragten der Ansicht ist, dass es grundsätzlich „zu viele Hochschulprofessionelle gebe“ (2012, S. 437).

Wie bei vielen Maßnahmen im Rahmen der Organisationsentwicklung beobachtbar, gestaltet sich die Einrichtung eines solchen Zentrums für Lehrerbildung als Koordinationsstelle nicht immer problemlos, da damit natürlich auch um eine Neuverteilung von Aufgaben, Ressourcen und – vor allem auch – Kompetenzen einhergeht.

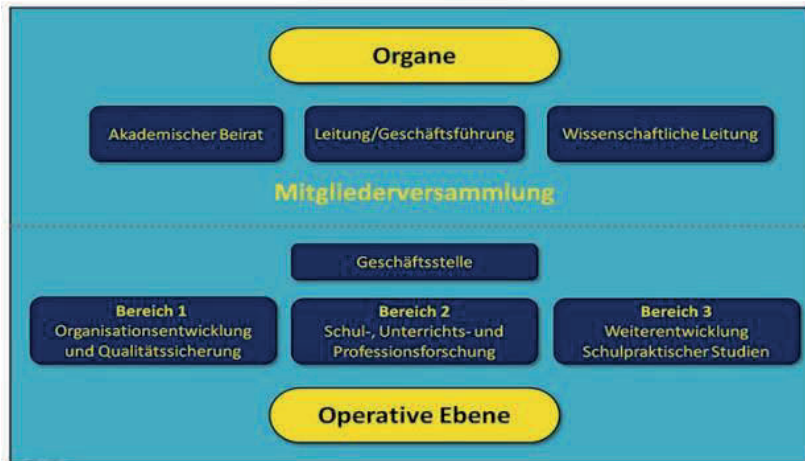
Um als Institution anerkannt zu werden, muss daher das Zentrum für Lehrerbildung versuchen, einen Mehrwert für alle beteiligten Statusgruppen zu schaffen. Es muss Koordinationsarbeit leisten, also das tun, was im Duden unter ‚koordinieren‘ zu finden ist: „aufeinander abstimmen, in ein Gefüge bringen“.

### 3.2 Qualitätssicherung im Bamberger Zentrum für Lehrerbildung

Das Bamberger Zentrum für Lehrerbildung (kurz: BAZL) ist qua Satzung eine Zentrale Einrichtung der Universität Bamberg. Gerichtet wurde das Zentrum kurz einer Änderung des BayHSchG Ende 2006/Anfang 2007.

Zur Erfüllung seiner Aufgaben wurde gemäß § 1 Absatz 2 Satz 1 neben den primär forschungsorientiert ausgerichteten Bereichen 2 („Schul-, Professions-, Unterrichtsforschung“) und 3 („Weiterentwicklung Schulpraktischer Studien“) auch der Bereich 1 „Organisationsentwicklung und Qualitätssicherung“ eingerichtet.





Zu den Aufgaben dieses Bereichs gehören in erster Linie

- die Koordinierung der Studiengänge sowie
- Serviceleistungen bei Beratung und Betreuung von Studierenden wie auch Studieninteressierten.

Zur Erfüllung dieser Aufgaben berät die Bereichsleitung in enger Abstimmung mit der Geschäftsführung die Fächer bei der Planung zur Einrichtung und bei der Weiterentwicklung von Studiengängen, die zu einem Lehramt qualifizieren. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Einhaltung der Vorgaben durch die Lehramtsprüfungsordnung I (kurz: LPO I), der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben sowie der einschlägigen Satzungsbestimmungen der Universität Bamberg gelegt, aber auch auf die Studierbarkeit als wichtiges Qualitätskriterium (nicht nur bei der Akkreditierung) unter Einbeziehung der Regelstudienzeit bzw. der Einhaltung von Meldefristen für vorziehbare Teile des Ersten Staatsexamens. Zentral ist dabei auch die strukturelle Sicherung weitgehender Überschneidungsfreiheit von Lehrveranstaltungen.

Zur Sicherstellung der Konsistenz der Studienverlaufspläne sowie Modulbeschreibungen erfolgt im Bereich 1 des BAZL eigenständig die Pflege der Modulhandbücher aller Lehramtsstudiengänge. Dazu gehört auch die Prüfung der Einhaltung der formalen wie inhaltlichen (z.B. Kompetenzziele und Lerninhalte) Kriterien bei Moduländerungen bzw. -versionen als zentraler Beitrag der Qualitätssicherung. Die Ergebnisse werden in einem Prüfbericht zusammengefasst, der wiederum als Grundlage für die Genehmigung der Modulhandbücher durch den Prüfungsausschuss sowie die Leitung des Lehrerbildungszentrums dient.

Wird die Studien- und Prüfungsordnung zur Änderung beantragt – auch die Koordination eines solchen Vorgangs läuft über den Bereich 1 –, so hat sich inzwischen eingebürgert, dass der Bereichsleiter bei Bedarf von den jeweiligen Dekanaten in die Sitzung der Fakultätsräte als Berichterstatter eingeladen wird. Darüber hinaus sitzt in der Ständigen Kommission für Lehre und Studierende ein stimmberechtigter Vertreter des BAZL.

Wichtige Ansprechpersonen in den Fakultäten sind die sog. Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren bzw. Studiengangsbeauftragten der einzelnen Fächer. Die Koordination eines Lehramtsstudiengangs umfasst an der Universität Bamberg somit drei Ebenen: Modulkoordination (dezentral), Fachkoordination (dezentral), Studiengangskoordination als Gesamtkoordination zentral im BAZL.

Mit den ca. 35 Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren finden regelmäßige Treffen statt. Dabei kann es eher allgemein um eine Art Gedankenaustausch zu bestimmten Themen gehen, aber genauso gut auch gezielt um konkrete aktuelle Fragestellungen/Probleme. Ähnlich gelagerte Gesprächsrunden finden regelmäßig mit den verschiedenen Fachstudienberaterinnen und -beratern statt. Als festes Datum etabliert haben sich ferner regelmäßige Treffen mit der Zentralen Studienberatung, der Studierendenkanzlei sowie dem Prüfungsamt.

Des Weiteren stellt der Bereich 1 durch die Einweisung und Fortbildung der studentischen Tutorinnen und Tutoren bei den zu Beginn eines jeden Semesters stattfindenden Erstsemestereinführungstagen die Qua-

lität der Erstberatung von Studienanfängerinnen und -anfängern, gerade im Hinblick auf die Stundenplangestaltung, sicher. Neben dieser Einweisung findet nach den Erstsemestereinführungstagen jeweils eine Nachbereitung statt, indem über die Erfahrungen, Probleme und Beobachtungen aus den drei Tagen gesprochen wird und über mögliche Konsequenzen für die nächsten Einführungstage nachgedacht und sich ausgetauscht wird.

Was den zunehmend wichtiger werdenden Evaluationsbereich angeht, so wirkte das BAZL im Rahmen der sog. „Task-Force Evaluation“ durch die Entwicklung lehramtsspezifischer Items an der gesamtuniversitären Studierendenbefragung 2010 mit. Die Bereichsleistung nahm eine eigene Auswertung vor, die der Universitätsleitung in mehreren Etappen im Rahmen des BAZL-Jahresberichts vorgelegt wurde. Die Ergebnisse sind digital publiziert. In diesem Zusammenhang gilt es zu bemerken, dass einige Items Bestandteil nachfolgender Befragungen geworden sind.

Damit sind alle zentralen Aufgaben und Funktionen der Studiengangskoordination zur Sicherung von Qualität in Studium (und Lehre) im Bamberger Zentrum für Lehrerbildung vertreten bzw. werden erfüllt.

In diesem Zusammenhang sei abschließend erwähnt, dass das Zentrum selbst in einem fünfjährigen Turnus evaluiert wird. Diese regelmäßige Evaluationspflicht ist fester Bestand der Satzung des BAZL. Bisher hat das Zentrum zwei Evaluationen durchlaufen. Dabei wurde von der Gutachtergruppe insbesondere darauf geachtet, dass das Zentrum seinen in der Satzung verankerten Aufgaben zur Qualitätssicherung nachkommt.

### Fazit

Meines Erachtens leistet die Studiengangskoordination einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung. Dies allein schon deswegen, weil Aufgaben, die bisher irgendwie, irgendwo und von irgendwem (idealerweise) übernommen und (ebenfalls idealerweise) erledigt wurden, nun in einer Stelle gebündelt werden. Freilich liegt nicht allein in der Bündelung der Aufgaben der Schlüssel zum Erfolg. Dadurch wird aber für meine Begriffe eine wichtige Voraussetzung geschaffen. Koordination setzt Kooperation

voraus. In diesem Zusammenhang möchte ich noch einmal die Definition von „koordinieren“ aus dem Duden ins Feld führen: „aufeinander abstimmen, in ein Gefüge bringen“. Das passiert im Rahmen einer gut funktionierenden Studiengangskoordination. Meine eigene Erfahrung in diesem Feld der letzten nahezu acht Jahre ruft mir immer wieder in Erinnerung, dass die Dinge keine Selbstläufer sind und doch auch eine ordentliche Portion an „Frustrationstoleranz“ von Nöten ist; gerade dann, wenn deutlich wird, dass die verschiedenen Statusgruppen ihr gesamtes Repertoire an Mikropolitik auspacken. Darüber hinaus ist meines Erachtens auch der Gesamtkontext zu betrachten, in den Studiengangskoordination und Qualitätssicherung eingebettet sind, wodurch natürlich auch ein gewisses Stützkorsett entsteht, dieses allerdings auch auf Wechselseitigkeit beruht. Zu denken ist dabei an Evaluationen, Audits und Akkreditierungen. Wie so oft, so sind auch hier die Dinge systemisch zu betrachten.

**Literatur:**

- Kehm, B.M. / Schomburg, H. / Teichler, U. (2012): Einleitung: Hochschulforschung – Rückblick auf ein Jahrzehnt. In: Kehm, B.M. / Schomburg, H. / Teichler, U. (Hrsg): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzgestaltung, Internationalisierung. Campus: Frankfurt am Main New York. S. 9-17.
- Merkator, N. / Schneijderberg, C. (2012): Hochschulprofessionen – Thematik und quantitative Bilanz. In: Kehm, B.M. / Schomburg, H. / Teichler, U. (Hrsg): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzgestaltung, Internationalisierung. Campus: Frankfurt am Main New York. S. 421-441.
- Müller, C. (2012): Die Rolle der Verwaltung bei der Einführung der gestuften Studiengänge. In: Beiträge zur Hochschulforschung. 34. Jahrgang, Heft 1. S. 66-77.
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Nickel, S. (2011): Qualitätsmanager/in in der Wissenschaft: Karriereweg oder Sackgasse? Deutschland im internationalen Vergleich. In: QiW Heft 1. S. 9-14.
- Nickel, S. (2012): Engere Kopplung zwischen Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In: Wilkesmann, U. / Schmidt, C.J. (Hrsg): Hochschule als Organisation. Springer VS: Wiesbaden. S. 279-291.
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Böhlau: Wien u.a.
- Pellert, A. (2006): Organisationsentwicklung. In: Pellert, A. (Hrsg): Einführung in das Hochschul- und Wissenschaftsmanagement. Ein Leitfaden für Theorie und Praxis. Lemmens: Bonn. S. 35-46.
- Pellert, A. / Widmann, A. (2008): Personalmanagement in Hochschule und Wissenschaft. Waxmann: Münster u.a.
- Weick, K.E. (1976): Educational Organisations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21. Pp. 1-19.
- Winter, M. / Reil, T. (2002): Auf dem Weg zu einem integralen Qualitätsmanagementsystem an deutschen Hochschulen. In: Reil, T. / Winter, M. (Hrsg): Qualitätsmanagement an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bertelsmann: Bielefeld. S. 6-14.
- Ziegele, F. (2008): Budgetierung und Finanzierung in Hochschulen. Waxmann: Münster u.a.





**Abschnitt II:  
Leadership und Unterrichtshandeln**





Elisabeth Benz, Birgit Hoyer

## **Lehr:werkstatt – ein Jahr, ein Tandem – ein neuer Weg in der Lehrerbildung?**

Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium und die Klage über einen Praxisschock beim Start ins Referendariat sind ebenso lange bereits Themen der Lehrerbildung wie der Ruf nach selbstverantwortlichem und forschendem Lernen. Wenn es um das Lernen geht, hat man sehr selbstverständlich die Schülerinnen und Schüler sowie die Studierenden im Blick. Schülerinnen und Schüler lernen, Lehrerinnen und Lehrer lehren. Zwar wurde der Anspruch, dass Schülerinnen und Schüler nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen, mit der Forderung nach lebenslangem Lernen bereits auf Lehrkräfte und die gesamte Menschheit hin modifiziert. Doch gerade für Lehrkräfte bleibt er eher theoretisch, wenn ihnen die ständige Weiterqualifizierung nicht selbst ein Anliegen ist. Auf jeden Fall werden Konzepte des lebenslangen, selbstverantwortlichen und forschenden Lernens nicht systematisch in der Lehrerbildung umgesetzt, sondern dem eigenen Gutdünken überlassen. Die Eberhard von Kuenheim Stiftung hat den Auftrag, unternehmerisches Denken und Handeln zu fördern – über den wirtschaftlichen Kontext hinaus. Unter dem Motto *freude am neu:wagen* entwickelt, erprobt oder begleitet die Stiftung neue Lösungsmodelle für aktuelle gesellschaftliche Fragestellungen.<sup>1</sup> Als zentraler gesellschaftlicher Bereich wurden 2011 Schule und Lehrerbildung in den Blick genommen. Mit einer 360-Grad-Befragung startete die Stiftung in die Projektentwicklung. Befragt wurden sämtliche Anspruchsgruppen im Kontext „Schule“ in Bayern, darunter Lehramtsstudierende, Referendarinnen und Referendare, Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter, Universitäts-, Schüler- und Elternvertretende. Ein Fazit: Lehrkräfte sehen sich aufgrund der Heterogenität im Klassenzimmer und weiterer Herausforderungen stark beansprucht. Gleichzeitig klagten die Studierenden

---

<sup>1</sup> [www.kuenheim-stiftung.de](http://www.kuenheim-stiftung.de)

über unzureichende Möglichkeiten, während des Studiums realistische Praxiserfahrung sammeln zu können. Unter dem Motto „Mehr Mensch pro Schüler“ entwickelte die Eberhard von Kuenheim Stiftung in der Folge zusammen mit Lehrkräften, Studierenden und Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht das Konzept der Lehr:werkstatt.

#### Die Idee der Lehr:werkstatt

Das Projekt spannt über ein Matching eine/n Lehramtsstudierende/n (Lehr:werkerin bzw. Lehr:werker) und eine Lehrkraft (Lehr:mentorin bzw. Lehr:mentor) für ein ganzes Schuljahr in einem Tandem zusammen, das über den Unterricht hinaus viele in der Schule anfallenden Aufgaben gemeinsam bewältigt. Die Bewertungen des Matchings sind durchweg positiv, was auch die hohe Quote der Tandems beweist, die das gesamte Schuljahr miteinander verbringen. *„Das Matching-System empfand ich als ausgesprochen erfolgreich, da es dazu beiträgt, dass Lehr:mentor und Lehr:werker eine ähnliche Vorstellung vom Lehren und Lernen haben.“*<sup>2</sup> Die Lehr:werkstatt bietet Lehrkräften wie Studierenden Autonomie und Gestaltungsfreiheit, die im Sinne selbstverantwortlichen Lernens von beiden genutzt wird und werden muss. Sie sind in der inhaltlichen und zeitlichen Ausgestaltung ihrer Zusammenarbeit flexibel, was ihnen ermöglicht, individuelle Schwerpunkte in der Zusammenarbeit zu setzen. Eine wichtige Rahmenbedingung ist jedoch der Anspruch, dass die Lehr:werkerinnen und Lehr:werker von Beginn an eine aktive Rolle übernehmen und die Intensität ihrer Einbindung in den Unterricht wie das außerunterrichtliche Geschehen im Lauf der Zeit zunimmt. Somit steigt auch der Mehrwert für die Lehr:mentorin bzw. den Lehr:mentor, für den/die sich durch die steigende Entlastung Freiräume eröffnen, um im Team neue Methoden auszuprobieren und eine neue Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Maximilian Sasse, Lehrer für Englisch und Sport am Emmy-Noether-Gymnasium in Erlangen und Teilnehmer im Schuljahr 2014/15, berichtet aus seinen Erfahrungen: *„Anfangs schnupperte die Lehr:werkerin in den Unterricht hinein. Je sicherer sie sich fühlte, desto aktiver gestaltete sie den Unterricht mit. Das begann mit einer kleinen Hausaufgabenbesprechung in der Unterstufe und endete in der Gestaltung einer kompletten Unterrichtsein-*

<sup>2</sup> Selina Foltinek, Lehr:werkerin im Jahrgang 2014/15.

heit in der Q11. Ohne Impulse von außen sehe ich die Gefahr, dass mein Unterricht über die Jahre immer weniger abwechslungsreich wird und in ewig ähnlichen Mustern verharrt. Die Lehr:werker bringen Schwung, gute Ideen und neue Methoden bzw. Technologien mit, die meinen Unterricht bereichern."

Seine Lehr:werkerin Selina Foltinek, 5. Semester Gymnasiallehramt für die Fächer Englisch und Geschichte an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg fasst ihre Erfahrungen, wie folgt, zusammen: „Ich empfinde die im Studium angebotenen Praktika als nicht ausreichend. Die Aneignung von Wissen ist sicherlich unverzichtbar, doch die Lehr:werkstatt bietet für Studenten einfach die Möglichkeit, sich auszuprobieren und Erfahrungen zu sammeln. An der Schule bekommt man in einem Schuljahr den ungeschönten Alltag zu spüren und erkennt, dass Schule mehr ist, als ‚nur‘ den Unterricht vorzubereiten. Es wäre für mich unvorstellbar gewesen in das Referendariat ohne ein Pensum an eigens gehaltenen Stunden zu gehen.“ Mit dem Konzept der Lehr:werkstatt erhalten Studierende früh im Studium einen realistischen Einblick in das Berufsfeld „Schule“, Studien- und Berufswahl werden im Projekt fundiert und reflektiert. Die Lehrkräfte im Tandem profitieren von einer zweiten Kraft in ihrem Handlungsraum. Im Idealfall entlasten die Studierenden ihre Mentorinnen und Mentoren. *„Eine zweite Lehrkraft im Klassenzimmer ist auf jeden Fall eine Erleichterung. Der Mehraufwand, der durch Besprechungen und gemeinsame Vorbereitung entsteht, wird durch die Entlastung im Klassenzimmer ausgeglichen. Die Lehr:werkerin erhält den vollen Praxischock: Kopierstress um 7:50 Uhr, zähe Konferenzen, Elternabend, Korrekturen, Vertretungsstunden, Aufsichten usw.“*<sup>3</sup> Letztendlich gewinnen auch die Schülerinnen und Schüler von den Tandems, da sie durch zwei unterschiedliche Personen und Persönlichkeiten begleitet und damit wesentlich differenzierter betreut werden können.

Seit dem Schuljahr 2011/12 bieten aktuell vier bayerische Universitäten das Programm an: die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, die Julius-Maximilians-Universität Würzburg, die Ludwig-Maximilians-Universität München und die Universität Passau. Die Lehr:werkstatt lässt sich mit einem Umfang von rund 220 Stunden gut in den regulären Universitäts- und Schulbetrieb integrieren und kann

---

<sup>3</sup> Maximilian Sasse, Lehr:mentor in Erlangen.

von Studierenden ab dem 3. Fachsemester abgeleistet werden. Der zeitliche Aufwand für die Studierenden entspricht dem von zwei Pflichtpraktika, die durch das alternative Ableisten der Lehr:werkstatt anerkannt werden. Die Tandems arbeiten über das Schuljahr verteilt in zwei Blockphasen während der Semesterferien und in zwei studienbegleitenden Phasen während der Semester zusammen (vgl. Abb.).

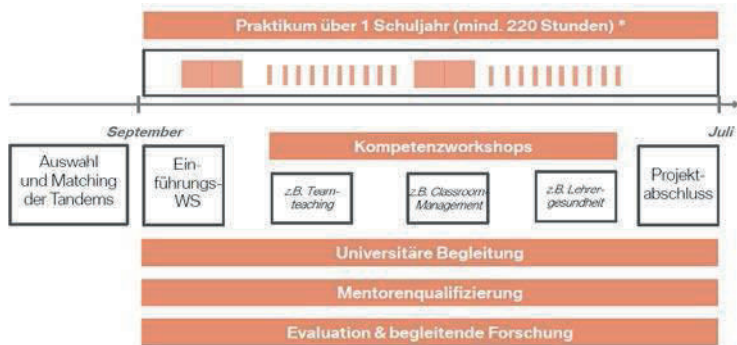


Abb: Konzeption der Lehr:werkstatt

Die gesamte Lehr:werkstatt steht im Zeichen der Teamarbeit: im Einführungsworkshop und den Kompetenzworkshops werden die Grundlagen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Team gelegt. Doch nicht nur das Tun ist wichtig, auch die Reflexion darüber ist Teil des Projekts. Die Tandems sind angehalten, sich gegenseitig regelmäßig Feedback zu geben. Dies hilft beiden Partnerinnen und Partnern in ihrem persönlichen Professionalisierungsprozess, aber auch bei der Gestaltung von Lern- und Entwicklungsprozessen der Schülerinnen und Schüler. *"Ich wünsche mir Feedback zu meinem Unterricht, gerne auch kritisches. Es hilft mir dabei, über meinen eigenen Unterricht nachzudenken und ihn weiterzuentwickeln. Ein weiterer Mehrwert: Die Notengebung ist fundierter und gerechter, da wir Schülerleistungen - Abfragen, Referate, aber auch schriftliche Arbeiten - gemeinsam besprechen und bewerten."*<sup>4</sup> Reflexion ist zentraler Bestandteil des lebenslangen Professionalisierungspro-

<sup>4</sup> Maximilian Sasse, Lehr:mentor.

zesses von Lehrkräften. „LehrerInnen übernehmen selten vorgegebene Meinungen und Verhaltensweisen, sie hinterfragen Routinen und Traditionen und sind offen für neue Erfahrungen. Der Zuwachs an professioneller Kompetenz ereignet sich im alltäglichen Wechselspiel von Erfahrung und Reflexion.“ (Schönknecht 2005, 19) So charakterisiert die Bildungswissenschaftlerin Gudrun Schönknecht die Professionalisierung von Lehrkräften. „Wichtige Entwicklungen in der professionellen Kompetenz und im pädagogischen Konzept werden als Ergebnis intensiver Reflexion der beruflichen Erfahrungen und pädagogischer Ideen beschrieben: Erfahrung und Reflexion sind Motor für Veränderung und Weiterentwicklung.“ (Schönknecht 2005, 19) Die Lehr:werkstatt kann in diesem Sinne Teil der Professionalisierungsstrategie von Lehrkräften und Studierenden werden und über die Entwicklung der eigenen professionellen Kompetenz Innovationsprozesse initiieren. Gestaltungsfreiheit und Autonomie spielen dabei auf beiden Seiten eine wichtige Rolle.

#### Das Neue der Lehr:werkstatt

Neu an der Lehr:werkstatt sind nicht die Inhalte, sondern dass es im System der Lehrerbildung mit all seinen Grenzziehungen zwischen Theorie und Praxis realisiert wird. Die Bildungswissenschaftlerin Sigrid Blömeke sieht das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung als deutschen Sonderweg: „Hinter der Grundidee separierter Lerngelegenheiten stehen einerseits die Vorstellung unterschiedlicher Funktionen von Theorie und Praxis sowie andererseits die Annahme, dass eine qualitativ hochwertige Ausbildung in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaften nur von den jeweiligen universitären Spezialisten dafür geleistet werden kann. [... damit] wird die Chance vergeben, die gute Grundidee einer langen Ausbildung in der unmittelbaren Praxis mit einer ebenfalls langen und daher fundierten, auf aktuellen Forschungsergebnissen beruhenden wissenschaftlichen Ausbildung zu verknüpfen.“ (Blömeke 2009, 485) Die Lehr:werkstatt lässt sich diese Chance nicht entgehen, sondern versteht sie konzeptionell im Rahmen ihrer Möglichkeiten und der Vorgaben der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung zu nutzen. Studien zeigen, dass ein höherer Anteil schulpraktischer Erfahrungen während des Studiums gerade

nicht theoretische Vorstellungen verdrängt, sondern diese und die damit erworbenen Kompetenzen umso erfolgreicher eingesetzt werden, wenn sie in praxisbezogenen Lehr-Lern-Arrangements entwickelt wurden.<sup>5</sup> Das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis, die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Studierenden, von Universität, Schulen, Schulaufsicht und Ministerium – und das schulartübergreifend ist die entscheidende Grundlage für eine Lehrerbildung, die „lebenslang“ lernt, sich permanent mit den gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzt, sich mit ihnen verändert und diese Transformationen auch in Wissenschaftstheorie, in Schulentwicklung im Sinne von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung forschend und lehrend an der Universität übersetzt.

Die Rückmeldungen der Studierenden nach der Lehr:werkstatt-Zeit bestätigen die Erkenntnisse aus den genannten Studien, dass mehr Praxis nicht einfach mehr Zeit in der Schule bedeutet, sondern sich dadurch der Blick auf die wissenschaftlichen Inhalte des Studiums, das Verhältnis von Theorie und Praxis wie das Studieren an sich verändert. Dazu Selina Foltinek: *„Zum ersten Mal konnte ich Wissen, das ich während des Studiums erworben hatte, in der Praxis anwenden. So bekam ich ein Gefühl dafür, welche Methoden sich wann und in welcher Form gut eignen.“* Der konstruierte Gegensatz wird zu einem Ineinandergreifen, der Theorie aus der Erfahrung der Praxis verstehen, Theorie und Praxis als gestaltbar im Sinne eines forschenden Lernens erleben lässt. Die Lernmotivation im Studium erhöht sich mit Blick auf das Handlungsfeld Schule oder es wird bewusst eine Entscheidung gegen das Lehramtsstudium getroffen, was ebenfalls als Erfolg der Lehr:werkstatt gewertet werden kann. Auf jeden Fall ist bei den Studierenden ein Zuwachs an Eigenverantwortung und Selbstbewusstsein zu beobachten, der sich in der Selbstorganisation des Praktikums wie des weiteren Studiums zeigt. Die Lehr:werkerin Selina Foltinek kommt zu einer sehr realistischen Einschätzung des Aufwands, aber auch des Gewinns der Lehr:werkstatt:

---

<sup>5</sup> Vgl. Czerwenka, Kurt & Nölle, Karin (2000). Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung. In Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (pp. 67-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; Mayr, Johannes (2007). Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung bei LehrerstudentInnen und LehrerInnen. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs*, Bd. 3 (S. 8-24). Münster: Lit

*„Studenten sollten sich bewusst sein, dass dieses Projekt sehr zeitaufwendig und möglicherweise nervenaufreibend ist. Es mag für viele Studenten ungewohnt sein, so viel in kurzer Zeit zu unterrichten. Besonders in der Blockphase hat man sehr wenig Zeit, die Semesterferien auszukosten. Doch der Übertritt in das Referendariat ist durch die Zeit als Lehr:werker nicht mehr mit einem Schock verbunden. Die Erfahrungen kann einem keiner mehr nehmen. Man baut außerdem eine Beziehung zu verschiedenen Klassen auf. Dies war in den kürzeren Praktika nicht möglich. Es war auch sehr schön, als Lehrperson vor den Klassen anerkannt zu werden. Ich war mehr als nur ein Besucher oder Praktikant und durfte selbstständig unterrichten, im Tandem arbeiten, bei der Benotung mitarbeiten, Aufgaben erstellen und den Unterrichtsalltag organisieren.“*

Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler als Schlüsselpersonen

Erfahrungen aus der Studienberatung wie den Veranstaltungen in den Lehramtsstudiengängen zeigen, was auch Studien z.B. von Schönknecht nachweisen: „Das Studium wird generell als wenig einflussreich für die professionelle Entwicklung gesehen, interessant ist aber, dass bereits hier ‚Schlüsselpersonen‘ eine wichtige Funktion zugeschrieben wird. DozentInnen haben sie mit pädagogischen Ideen bekannt gemacht, die auch später im Berufsleben noch leitend sein können. [...] intensive persönliche Kontakte zu DozentInnen ließen diese zu Schlüsselpersonen für die Entwicklung der eigenen Professionalität werden.“ (Schönknecht 2005, 15) Die Lehr:werkstatt macht sich Professionalisierung durch Schlüsselpersonen, durch „‘Persönlichkeiten‘, die durch ihr Auftreten und ihr pädagogisches Konzept beeindruckten“ (Schönknecht 2005, 15) zunutze. Schönknecht tritt in ihrer Studie allerdings auch der Befürchtung vorwiegend universitärer Lehrerbildnerinnen -bildner entgegen, durch die persönliche Beziehung im Tandem würden lediglich bewährte Strategien der einzelnen Lehrkraft durch die Übernahme des Mentees weiterproduziert. Sie macht deutlich, dass sich Mentorin bzw. Mentor und Mentee im gemeinsamen Lernen weiterentwickeln und das „pädagogische Konzept der MentorInnen nicht übernommen, sondern [...] gezielt nach Bausteinen, die zu den eigenen Vorstellungen passen, [durchforstet wird]. ‚Critical persons‘ sind auch die Kinder in der Schule.



[...] Kritische Ereignisse sind häufig Situationen, in denen ein anderer, neuer Blick auf die Kinder und den Unterrichtsalltag ermöglicht wird [...] Sie treten oft in Situationen auf, in denen Alltagsroutinen des Unterrichtens außer Kraft gesetzt sind.“ (Schönknecht 2005, 15) Die Lehr:werkstatt schafft eine Situation, in der es möglich wird, Schülerinnen und Schüler zu beobachten und neu wahrzunehmen, das eigene Handeln zu reflektieren und damit weiter zu professionalisieren. Lehrkräfte wie Studierende berichten, dass die veränderte Situation oft mit positiven Reaktionen der Kinder auf eine andere Art des Unterrichtens einhergeht. Die Freude am Experimentieren und die Lust an der Veränderung überträgt sich auf das gesamte Unterrichtsteam aus Lehr:mentor\_in, Lehr:werker\_in und Schülerinnen bzw. Schülern. Daraus wird ein Professionalisierungskonzept deutlich, in das sich die Lehr:werkstatt einfügt: Auf sich selbst und die Kinder achten; den eigenen Weg gehen; Erfahrungen machen und reflektieren.<sup>6</sup> Die Lehr:werkstatt ermöglicht allen Beteiligten einen anderen Blick auf die Schulrealität. Sie zielt nicht auf die Entwicklung einer idealen Lehrkraft, „sondern die Entwicklung professioneller Kompetenzen und einer professionellen Haltung gegenüber den hochkomplexen Anforderungen des Berufs“. (Schönknecht 2005, 20)

---

<sup>6</sup> Diese Kriterien werden von Schönknecht ausführlich beschrieben unter: [http://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht\\_spezial2-bwpat.pdf](http://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht_spezial2-bwpat.pdf)

**Literatur:**

- Benz, E. (2015, im Druck). Lehr:werkstatt – Ein Impuls der Eberhard von Kuenheim Stiftung für neue Wege in der Lehrerbildung. In Huber, S., Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), Schule gestalten lernen - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zur Leadership in der Lehrerbildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung. In Blömeke, S., Bohl, Th., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.), Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB, S. 483-490.  
<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/didaktik/data/aufsaez/bloemeke-lehrerausbildung.pdf>
- Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach, im Auftrag der Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG in Kooperation mit der Stiftung der Deutschen Wirtschaft e.V. (2012). Geeignet für den Lehrerberuf? Repräsentativbefragung der Bevölkerung zum Lehrerberuf im Vergleich zur eigenen Beschäftigung. Zwei Lösungsmodelle für neue Wege in der Lehrerbildung. München / Berlin  
[http://www.sdw.org/fileadmin/sdw/projekte/doc/studienkolleg/studienkolleg\\_studie-lehrerberuf.pdf](http://www.sdw.org/fileadmin/sdw/projekte/doc/studienkolleg/studienkolleg_studie-lehrerberuf.pdf)
- Czerwenka, K. & Nölle, K. (2000). Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung. In Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Lehrprofessionalisierung (pp. 67-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2007). Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung bei LehrerstudInnen und LehrerInnen. In F. Kostrzewa (Hrsg.), Lehrerbildung im Diskurs, Bd. 3 (S. 8-24). Münster: Lit
- Schönknecht, G. (2005). Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus berufsbiographischer Perspektive,  
[http://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht\\_spezial2-bwpat.pdf](http://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht_spezial2-bwpat.pdf).



Barbara Vollmer

## Klassenführungskompetenz im Studium trainieren

Der Lehrberuf bewegt sich im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Dies betrifft auf eine besondere Weise den Bereich der Klassenführung. Lehrerhandeln ist situationsspezifisch. Unterrichtssituationen müssten deshalb situationsbezogen trainiert werden (Patry 2011; 2012). Die hohe Belastung von Studierenden schon in der zweiten Phase der Lehrerbildung (Schaarschmidt und Kieschke 2007; Rahm 2005) zeigt die Notwendigkeit von Training zu Kreativität, Flexibilität und dem Umgang mit Ungewissheit, die infolge von Komplexität und mangelnder Vorhersehbarkeit von Unterricht auftritt. Deshalb bieten wir Studierenden ein Training zur Selbst- und Fremdwahrnehmung als Planspiel an, in dem die Emotions- und Handlungsregulation als Teilbereich von Klassenführungskompetenz erprobt, reflektiert und überarbeitet werden kann.

### 1 Mangelnde Vorhersehbarkeit von Unterrichtssituationen

Unterricht ist nur begrenzt vorhersehbar und voller Überraschungen (Mühlhausen 2008). Die daraus entstehende Ungewissheit erzeugt, je nach Ungewissheitstoleranz der Lehrkraft, Gefühle der Überforderung oder aber der Freude an einer abwechslungsreich bleibenden Herausforderung (Dalbert 1999). Der Umgang mit Ungewissheit im Lehrberuf bedeutet, verschiedene, dynamische und widersprüchliche Ziele gleichzeitig verfolgen zu müssen. Schulische Lehr- und Lernprozesse sind außerdem häufig mit Zeitdruck und Intransparenz verbunden. Unbekannte Variablen, wie die Überlegung, was Schüler und Schülerinnen denken, welche Motive, Strategien, Sorgen sie haben, oder die Anforderung, den Überblick behalten zu müssen, verstärken die Komplexität der Situation. Laut Kunter (2011) kann der Lehrberuf nach aktueller Befundlage als „komplexe Tätigkeit mit relativ geringer externer Strukturierung“ gesehen werden, „die einen hohen Grad an Selbststeuerung erfordert“ (Kunter 2011, S. 531). Das tägliche Handeln sei von Unwägbarkeiten begleitet. Dies erfordere eine „erhöhte Konzentration und Anstrengung, sowie die Fähigkeit, mit Enttäuschungen und Misserfolgen produktiv umzugehen“ (ebda.). Wie zahlreiche Studien belegen,

verändert sich die Wahrnehmung angesichts von Komplexität und dem daraus entstehenden Stress (Dörner 1989; Meck 2014). Dies hat Folgen für das Handeln. Es wird beispielsweise oberflächlicher, oder orientiert sich an Routinen. Nötig wäre aber angesichts der Situationsspezifität von Unterricht (Patry 2011) eine hohe kognitive Flexibilität im Handeln und Sprechen. Tatsächlich konnte Gruschka (2013) zeigen, dass Lehrerhandeln zu einem großen Anteil aus Routinen besteht. Angesichts von sich im Unterricht ergebenden Problemen neigen Lehrkräfte demnach nicht dazu, diese genauer zu betrachten und zu verändern, sondern vielmehr dazu, ihre Routinen weiter zu verfolgen.

Die hohe Belastungsrate in der zweiten Phase der Lehrerbildung und Burnout bei Lehrkräften lässt immer wieder Forderungen nach Eingangstests zum Lehramtsstudium laut werden (u.a. Schaarschmidt und Kieschke 2007), verdeutlicht aber auch die Dringlichkeit einer stärkeren Theorie-Praxis-Verknüpfung und Ausbildung von Reflexionskompetenzen bei Lehramt-Studierenden.

## 2 Situierete Kreativität und deren Konsequenzen für die Professionsforschung (Joas, 1992/1996)

Die Anforderung, situationsbezogen kreativ zu handeln, stellt, wie Combe und Paseka (2012) zeigen, eine Gemeinsamkeit struktur- und kompetenztheoretischer Ansätze der Professionsforschung dar. Das auf Joas (1996) zurückgehende Konzept der situierteren Kreativität bezieht Emotionen und unbewusste Motive in die Handlungsregulation ein. Paseka und Combe zeigen eindrücklich, dass Irritationen und Konflikte Lernanlässe darstellen, die besonders wirksame Lern- und Verstehensprozesse auslösen können. Allerdings erfordern sie Spontanität und häufig sogar ein Umschwenken der Lehrkraft, bzw. die Fähigkeit, schnell und kompetent zu entscheiden, wann dies nötig und angemessen ist. Es stellt sich die Frage, wie solche Flexibilität gelehrt werden kann. Bisherige Ansätze, so Combe und Paseka, behandelten Fragen der Handlungsregulation unterkomplex. In diesen Situationen seien Erfindungen und Kreativität nötig, um den Sinn und die Bedeutung etwa des Lerngegenstandes herauszuarbeiten. In Anlehnung an die Theorie von Giddens (1997/1984) gehen Combe und Paseka davon aus, dass die Fähigkeit zu situierter Kreativität und schöpferischer Intuition nicht „als

Qualität der Innenwelt“ bereitliege. Wie Joas (1992/1996) meint, sei sie „als Bestandteil von Handeln und geradezu als routinemäßig aus- und fortzubildende Fähigkeit“ zu verstehen, die im Handlungsfluss mit Rückgriff auf Erfahrungen und Orientierung auf die Zukunft entstehe (vgl. Combe und Gebhard 2012). Um situativ angemessenes Handeln zu unterstützen, sei professionstheoretisch herauszuarbeiten, wie verschiedene Schülerpersönlichkeiten erreicht werden könnten.

### 3 Handlungsregulation in der Klassenführung

Handlungstheoretisch kann Selbstregulation als eine der grundlegenden Fertigkeiten für die Klassenführungscompetenz angesehen werden. Sie beinhaltet die Fähigkeit zu Emotionsregulation, eine Ausgewogenheit zwischen Struktur und Freiraum zu finden, Empathiefähigkeit, sowie andere, typische Merkmale kreativer Persönlichkeiten, wie Offenheit für neue Erfahrungen, Flexibilität oder fluides Denken.

Die Wirksamkeit von Überzeugungen auf das Lern- und Leistungsverhalten von Schüler und Schülerinnen wurde jedoch, so Baumert und Kunter (2006), bisher wenig untersucht; vor allem fehlen Erkenntnisse in Bezug auf "Wirkungsketten, die von Lehrerüberzeugungen, über die (...) Unterrichtswahrnehmung bis zu Unterrichtswirkungen“ mit Berücksichtigung der Schülermerkmale reichen (Reusser 2011; Post, Kastens und Lipowski 2013 ).

Für eine umfassende Analyse unterrichtlicher Wirkungsketten sind weiter motivationale Überlegungen unumgänglich. Nach der sozialkognitiven Theorie (Bandura 1997) wird Handeln durch subjektive Überzeugungen, besonders durch Handlungsergebniserwartungen und Selbstwirksamkeitserwartungen gesteuert (Schwarzer und Warner 2009).

Auch spielt das Bedürfnis nach Bestimmtheit in Lehr-Lernkontexten eine besondere Rolle, da es eng mit der Entwicklung von Neugierde verknüpft ist. Bestimmtheit bezeichnet das Bedürfnis, zukünftige Entwicklungen vorhersagen zu können. Dörner (2008) geht von drei grundlegenden psychischen Bedürfnissen aus, der Kompetenz, der Bestimmtheit und der Affiliation. Weitere, ähnlich zu verortende Begrifflichkeiten beziehen sich auf Ungewissheitstoleranz und Ungewissheits-Intoleranz (Dalbert 1999). Diese werden persönlichkeitsbezogen ver-

wendet und bezeichnen die unterschiedliche Fähigkeit, mit Ungewissheit oder Gewissheit umzugehen. Ungewissheitstolerante Personen neigen dazu, sich mit Schwierigkeiten aktiv auseinanderzusetzen, während ungewissheitsintolerante Personen eher auf Autoritäten hören und der aktiven Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten aus dem Weg gehen. Diese Variablen dürften vermutlich eine hohe Relevanz für die Situationsangemessenheit von Handeln im Unterricht haben.

### 3.1 Bestimmtheitsregulation in der Klassenführung

Auch kreative Prozesse zeichnen sich durch ein hohes Maß an Unbestimmtheit aus, da sowohl Wege, als auch Mittel, häufig sogar die Ziele unbekannt sind. Folgt man dem Gedankengang Patrys (2011) zur Situationsspezifität von Unterricht, so kann davon ausgegangen werden, dass erfolgreiches Lehrerhandeln ein gewisses Maß an Kreativität erfordert. Ulf Mühlhausen (2008) zitiert Erich Hoffmann (2002, 2005): „Heutige Lehrerinnen und Lehrer werden zunehmend mit offenen Situationen konfrontiert, für die es keine bewährten oder überall gültigen Handlungsmuster geben kann.“ Bislang ist kaum erforscht, welche Bedeutung der Unbestimmtheit für eine erfolgreiche Lenkung und Klassenführung zukommt. Möglicherweise spielt auch die Richtung der Wirkweisen eine bisher unbeachtete Rolle für die Bedürfnisregulation von Lehrkräften. So stellt sich die Frage, welche Rolle Spannungs- und Ruhephasen für die Bestimmtheitsregulation spielen, oder welche Effekte die Unbestimmtheitsregulation durch Regeln, Rituale und Routinen, sowie das Einhalten des Unterrichtsplans auf Lehrkräfte und Schüler und Schülerinnen hat. Während im ersten Fall mit dem Erzeugen von Neugierde und Interesse gearbeitet wird, wird die Aufmerksamkeit bei letzterem durch externe, vom Lernstoff unabhängige Faktoren gesteuert. Das Bedürfnis nach Bestimmtheit lässt sich nach Dörner (2008) über Selbstwirksamkeit stillen.

### 3.2 Selbstwirksamkeit als Komponente der Klassenführung

Das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit lässt sich auf unterschiedliche Arten erfüllen. Es bezeichnet die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer und Warner 2009). Eine Person, die ein

hohes Maß an Bestimmtheit empfindet, erlebt sich also auch als selbstwirksam und kompetent.

Im Anschluss an die Psi-Theorie von Dörner (2008) ist zu vermuten, dass das Kompetenzerleben eine erhebliche Rolle für die Stabilisierung im Umgang mit Ungewissheit spielt. Ebenso verdeutlicht der Blick auf Forschungen zur Selbstwirksamkeit die Relevanz der Selbstwirksamkeitserwartung für die Professionalität von Lehrkräften.

Das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit kann allerdings im Klassenzimmer auch unmittelbar über wirksame Strafen, laute Geräusche und andere Machtdemonstrationen gestillt werden. Interessant wären Studien zu Effekten auf Schüler und Schülerinnen. Wie reagieren sie je nach Persönlichkeitsstruktur unterschiedlich auf die jeweiligen Regula-tionsangebote der Lehrkraft? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Lehrkraft? Einige dieser Verläufe, wie etwa der Welleneffekt, wurden von Kounin (1970) in ihrer Dynamik beschrieben und auf ihre Zweckmäßigkeit im Hinblick auf Disziplin untersucht (Dubs und Rolf 2009).

Optimistische Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen spielen eine erhebliche Rolle für innovative Prozesse und die Entwicklung kreativer Ideen (Schwarzer und Warner 2009).

Nach Post, Kasten und Lipowsky (2013) sind Lehrkräfte, die eine hohe Selbstwirksamkeit aufweisen, weniger kritisch gegenüber Schülern und Schülerinnen, die Fehler begehen, begleiten Schüler und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten stärker (Gibson und Dembo 1984) und lehren sowohl innovativer als auch reflektierter.

### 3.3 Komplexitätsmanagement als Teil der Klassenführung

Meck (2014) stellt in ihrer Dissertation Überlegungen zu einer systemischen Betrachtungsweise von Handeln in Komplexität vor. Sie arbeitet heraus, dass die Vorhersage von Berufseignung für riskante Berufe bislang unzulänglich sei. Das Verhalten in komplexen Situationen sei bisher nicht vorhersagbar. Vielmehr tendierten Menschen in komplexen Situationen zu irrational erscheinendem Verhalten, bei dem die Auseinandersetzung mit der Problemstellung verhindert wird. Meck arbeitet in ihrer Studie heraus, dass verhaltenssteuernde Funktionen auf der Ebene der individuellen Überzeugungen greifen. Diese führten zu Ver-



haltensweisen, bei denen die Auseinandersetzung mit Problemen vermieden wird. Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen kennzeichnen verschiedene Persönlichkeitsstrukturen und deren Handlungsprofil. Meck identifiziert sechs Tendenzen im Verhalten: Ungenaue Interpretation, PlanungsOberflächigkeit, Übermäßige Externalisierung, Konformitätsstreben, Abschirmung gegen Ineffizienzsignale und Ausweichen in Refugien. Damit verhandelt Meck Verhalten in komplexen Situationen auf einer Ebene, die innerhalb der Schulpädagogik so noch nicht behandelt wurde. Ursachen für die Entstehung unterschiedlicher Selbstwirksamkeitserwartungen und sich daraus ergebendes Verhalten werden anhand der beschriebenen Merkmale nachvollzieh- und untersuchbar. Sie entwickelt eine Theorie, die sowohl die Erklärung von Verhalten in komplexen Situation, als auch dessen Analyse, Vergleich und Veränderung ermöglichen soll (ebda., 365f.).

Für das Bilden eigener Erfahrungen spielen selbstgesetzte Nahziele sowie das Vorleben von Bewältigungsstrategien eine positive Rolle (Schunk 1996). Eine optimale Begleitung wäre also ein Training im Sinne eines Coaching durch Entwicklungskrisen hindurch, in denen angepasst an die jeweilige Situation Unterstützung geleistet werden kann (s.a. Schwarzer und Warner 2009).

#### 4 Selbst- und Fremdwahrnehmung an der Universität Bamberg

In einem an der Universität Bamberg durchgeführten Seminar werden diese Befunde in Form eines Planspiels umgesetzt. Die Seminarstruktur ermöglicht, in schwierigen Situationen eigene Erfahrungen zu machen. Die Studierenden werden dabei von der Seminarleitung begleitet. Sie bekommen Modelle, die die Bewältigung verschiedenster schwieriger Situationen aufzeigen und helfen einander in Form von Peer-Coachings, indem sie konkretes Feedback aus Sicht von Schüler und Schülerinnen geben. In der anschließenden Reflexion anhand von Videos werden Überzeugungen gebildet und reflektiert, die Studierenden können ihre Gefühlserregung einschätzen und einordnen lernen, sowie Alternativen dazu entwickeln. Das Herausbilden realistischer Selbstwirksamkeitserwartungen soll Studierende unterstützen, mit der Ungewissheit von Situationen im Schulalltag flexibler und offener umzugehen und sich den Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen gezielter

zuwenden zu können. Ziel der Reflexion ist weniger die Beurteilung der Unterrichtseinheiten, als das Erfassen und Verstehen der Dynamiken und Wirkungsketten, die durch die zufällige Rollen-Konstellation und Reaktionsweisen darauf entstehen.

## 5 Erste Hypothesen

Auf dem 8. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung wurden erste Beobachtungen und Analysen von Wirkungsketten anhand des Psi-Modells von Dörner (2008) vorgestellt und diskutiert. Erste Hypothesen, die sich aus den Reflexionen ergeben, lassen darauf schließen, dass die intensive Auseinandersetzung mit ungewissen Unterrichtssituationen Unbestimmtheit reduziert. Möglicherweise bilden sich über die Teilnahme an verschiedensten Situationen und deren Beobachtung aus den verschiedenen Perspektiven vage Vorstellungen davon, was Ungewissheit im Unterricht bedeuten kann, und welche Verhaltensvariationen bestehen. Dörner (2008) geht davon aus, dass sich aus verschiedenen Erfahrungen Schemata bilden, die sich dann auf unterschiedliche Situationen anwenden lassen. Die Bildung vager Vorstellungen spielt vermutlich auch in kreativen Prozessen eine entscheidende Rolle für die Lösungsfindung (Vollmer, 2010). Diese Vorstellungen wirken richtungsweisend und können demnach die Vorhersage zukünftiger Handlungsmöglichkeiten steuern. Insofern könnten sie Ungewissheit reduzieren und die Selbstwirksamkeitserwartung positiv beeinflussen.

Einigen Studierenden gelingt es im Planspiel, affiliativen Bedürfnissen von Schülern und Schülerinnen gerecht zu werden. Die Feedbackrunden belegen eine hohe Relevanz für Disziplin und Lernverhalten. Entsprechende Zusammenhänge wären in weiteren Studien genauer zu klären.

Große Unterschiede zeigen sich in Bezug auf Strategien der Klassenführung. Deutlich wird schon in diesem kleinen Rahmen die hohe Relevanz von Klarheit, Regeln und Routinen, von Bewegungen im Raum und der Präsenz der Lehrkraft, mit der es gelingt, abweichendes Verhalten zu verhindern. Zu untersuchen wären Unterschiede in der Klassenführung von Primarschulklassen und Sekundarbereich.

Das Seminarformat erlaubt es, die Theorie zum Komplexitätsmanagement (Meck 2014) auf Unterricht zu übertragen, Verhaltenstendenzen

aufzuspüren, zu analysieren und mit einer Effizienzanalyse von Seiten der Schüler und Schülerinnen zu verbinden.

## 6 Schlussfolgerungen

Das Seminar scheint sich auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden positiv auszuwirken. Sich ausprobieren zu können, kann als grundlegende kreative Strategie des Transfers theoretischen Wissens auf konkrete Situationen verstanden werden. Vor diesem Hintergrund machen Ergebnisse von Allinder (1994) und Guskey (1984) Sinn, nach denen steigende Selbstwirksamkeitserwartungen positive Auswirkungen auf die Innovationsfähigkeit und Offenheit für neue Unterrichtsmethoden haben könnten. Ob dies tatsächlich der Fall ist, müsste in weiteren Studien, im optimalen Fall anhand von Längsschnittstudien untersucht werden.

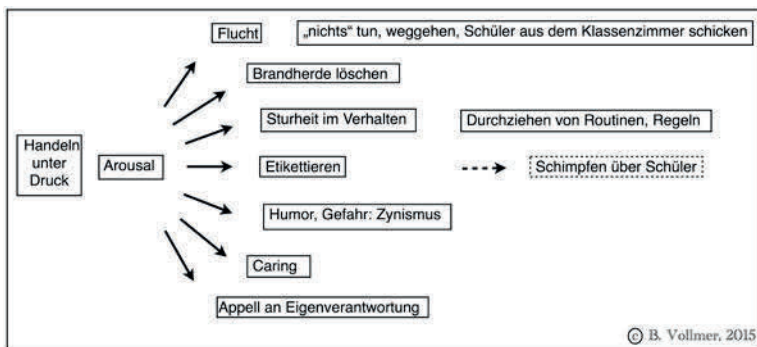


Abbildung: Mögliche Handlungstendenzen in der Klassenführung im Zusammenhang mit Handeln unter Druck<sup>1</sup>

Zu vermuten ist, dass sich aufgrund erhöhter Selbstwirksamkeitserwartungen die Kompetenz und insofern auch die Fähigkeit zu Flexibilität werdender Lehrkräfte erhöht. Die Planspiele werfen Fragen nach Ursachen für das Experten-Novizen-Paradigma auf. Manche Studierende

<sup>1</sup> Allgemeines unspezifisches Sympatikus Syndrom: Erhöhung der Handlungsbereitschaft, verbunden mit schneller, aber ungenauer Wahrnehmung. Interessant hierzu auch die Befunde Dörners zur Veränderung des Verhaltens durch Ärger oder Freude (Dörner 2008, 566)

zeigen unter komplexem Druck deutlich erfolgreichere Strategien, als andere, obwohl bisher alle Studierenden Novizen waren. Diese scheinen ersten Beobachtungen zufolge mit „in-der-Beziehung-bleiben“ und mit einer differenzierteren Wahrnehmung der Schülersituation zusammen zu hängen<sup>2</sup> (s. Abb.). Möglich wäre den Untersuchungen Mecks (2014) zufolge, dass die affektive Bewertung, sowie die Empfindung von Bedrohung variiert. Dies könnte dazu führen, dass die Wahrnehmung der Schüler und Schülerinnen, sowie der Unterrichtssituation und damit das Handeln unter Stress in einigen Fällen weniger oberflächlich sind. Genauere Analysen zu deren motivationalen Hintergründen stehen noch aus. Im Planspiel zeigt sich eine Ähnlichkeit zu kreativem Problemlösen. Künstler setzen sich intensiv mit Widersprüchen auseinander und nutzen diese als Ausgangspunkt für kreative Lösungen. Sie handeln zu großen Anteilen in offenen Kontexten. Die Metapher vom Lehrer als Künstler ist ein altes Bild, an das sich anknüpfen ließe. Ist es möglich, dass erfolgreiche Lehrer – ähnlich Künstlern – ein vages Ziel verfolgen, das letztlich die Gesamtheit ihrer – auch antinomischen, widersprüchlichen Ziele – umfasst (Vollmer 2010, 2012)? Ist es möglich dass sie ähnlich, wie Künstler es tun, in Balancing-Prozessen<sup>3</sup> (Rahm, Vollmer 2014) diese Ziele konsequent weiter verfolgen? Dies würde bedeuten, dass sie flexibel reagieren können. Die Bestimmtheit würde sich langsam erhöhen. Unterricht wäre demnach auch mit Flow-Erlebnissen auf Seiten der Lehrerin, des Lehrers verbunden.

---

<sup>2</sup> Folgende Handlungstendenzen sind nach vorsichtigen ersten Analysen im Zusammenhang mit der Anforderung, in einer komplexen Situation (unter Druck) zu handeln, aufzutreten (von oben nach unten): a. Lehrkraft empfindet Unklarheit darüber, was sie tun kann oder soll, greift nicht mehr aktiv in das Geschehen ein, wirft u.U. schwierige Schüler aus der Klasse. b. „Brandherde löschen“: Lehrkraft wendet sich stets einem Schüler zu, löst dessen Probleme aber nur oberflächlich, um zum nächsten „Brandherd“ zu eilen. c. sie zieht Routinen durch, besteht übermäßig streng auf Regeln, ohne die eigentlichen Probleme zu behandeln. d. Etikettierungen: Schüler und Schülerinnen werden reduziert auf Stereotype, aufgrund derer die Lehrkraft Handlungsentscheidungen trifft („den nehme ich nicht dran, der ist zu faul“). e. humorvolles Reagieren (Gefahr: Zynismus); f. authentische Vermittlung von Wertschätzung g. überzeugender Appell an die Eigenverantwortung von Schülern und Schülerinnen. Die letzten drei Verhaltensweisen ergaben positive Effekte auf die Lernmotivation von Schülern und Schülerinnen.

<sup>3</sup> zeitweilig als Abgleich-Prozesse bezeichnet, s.a. Vollmer, 2010; Vollmer 2012

**Literatur:**

- Allinder, R. M. (1994): The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. In: *Teacher Education and Special Education* 17, S. 86-95.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Combe, A. & Paseka, A. (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2), S. 91 ? 108.
- Dalbert, C. (1999): Die Ungewissheitstoleranzskala. Skaleneigenschaften und Validierungsbefunde, In: *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*: Halle.
- Dörner, D. (2008): *Bauplan für eine Seele*, 2. Aufl. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- Dubs, Rolf (2009): *Lehrerverhalten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S.519-520.
- Guskey, T. R. (1984): The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. In: *American Educational Research Journal* 21, S. 245-259.
- Gruschka, A. (2013): *Unterrichten. Eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Jerusalem, M. /Schwarzer, R. (1992): Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In: Schwarzer, R. (Hrsg.): *Self-efficacy: Though control of action*. Washington, DC: Hemisphere, S. 195-213.
- Joas, H. (1996): *Die Kreativität des Handelns*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag. 4. Auflage
- Kounin, J. S. (1976): *Techniken der Klassenführung*.1. Aufl. Bern: Hans Huber.
- Meck, U. (2014): *Komplexitätsmanagement*, unveröff. Diss, Universität Bamberg
- Mühlhausen, U. (2008): *Abenteuer Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Patry, J.-L. (2011): Methodological consequences of situation specificity: biases in assessments
- Patry, J.-L. (2012): Antinomien in der Erziehung, in: Nerowski, C. et al. (Hrsg.), *Professionallität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 177-187.
- Post, S., Kastens, C. & Lipowsky, F. (2013). Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen an den BIP-Kreativitätsgrundschulen und an den staatlichen Grundschulen. In F. Lipowsky, G. Faust & C. Kastens (Hrsg.): *Persönlichkeits- und Lernentwicklung an staatlichen und privaten Grundschulen. Ergebnisse der PERLE-Studie zu den ersten beiden Schuljahren*. Münster: Waxmann.
- Rahm, S. (2005): *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Rahm, S., Vollmer, B. (2014): Creativity as Co-Construction. In: 28th ICSEI Congress Proceedings: Think Globally, Act Locally and Educate All Children to Their Full Potential. Cincinnati, Ohio, U.S.A. Paper No. 237

- Reusser (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrern und Lehrerinnen. In: In E. Terhart / H. Bennewitz / M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf? Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schunk, D. H. (1996): Goal and self evaluative influences during childrens cognitive skill learning. In: *American Educational Research Journal* 33, S. 359-382.
- Warner, L. M., Schwarzer, R. (2009): Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, S. 629-640. Weinheim: Beltz.
- Vollmer, B. (2010): *Emotion und Flow-Erleben als Determinanten für Motivation und Handlungsregulation im kreativen Prozess*. Magisterarbeit Universität Bamberg.
- Vollmer, B. (2012): Der kreative Prozess als Bewältigungsstrategie. In K. Hörmann, W. Becker-Glauch & Y. Bertolaso et.al. (Hrsg.), *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie* (3), (S. 167-173). Göttingen: Hogrefe.



Maike Andresen, Paul Goldmann

## **„Du bist aber ein Sensibelchen!“ Diversity in Schulklassen am Beispiel der Wahrnehmungsverarbeitungssensibilität: Implikationen für die Führung**

„Jedes Schulsystem steht vor der Herausforderung, auf die individuellen Unterschiede von Lernenden einzugehen ohne dadurch das Recht auf gleiche Behandlung zu verletzen“ (Werning, Löser & Urban 2008, S. 47; eigene Übersetzung). Etwa jedes fünfte Individuum weist eine hohe Ausprägung der Wahrnehmungsverarbeitungssensibilität (WVS) auf (Acevedo et al. 2014, S. 1). Die Verhaltensweisen, die mit dieser Eigenschaft einhergehen, werden häufig als introvertiert oder schüchtern missverstanden. Trotz der großen Zahl hochsensibler Schülerinnen und Schüler hat die WVS in der Literatur zur Führung von Schulklassen bisher nur durch die Pionierin auf dem Gebiet der WVS, Elaine N. Aron (2010), Beachtung gefunden. Das Ziel dieses Beitrags ist es, das Bewusstsein für dieses Persönlichkeitsmerkmal zu stärken, die Bedeutung der WVS als Diversity-Merkmal von Lernenden hervorzuheben und zugleich Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte zu geben, um die Führung hochsensibler Lernender zu unterstützen. Dafür wird auf die Merkmale der WVS eingegangen und eine Abgrenzung zu anderen Eigenschaften vorgenommen. Zuletzt werden auf den Stärken und Schwächen hochsensibler Kinder und Jugendlicher begründete Implikationen für Lehrende hervorgehoben.

### Diversity Management

Dem Konzept Diversity, häufig übersetzt als Diversität oder Vielfalt (Becker 2006, S. 7), fehlt es – insbesondere auch im Bereich der Lehr-/Lernforschung – an einer einheitlichen Definition (Markic & Abels 2014, S. 272). Eine allgemein gehaltene Begriffsbestimmung bieten van Knippenberg und Schippers (2007). Diese kann auf den Schulkontext übertragen werden. Sie konzeptionieren *Diversity* als das Merkmal einer sozialen Gruppierung (die Schulklasse), welches den Grad der objekti-



ven oder subjektiven Unterschiede zwischen den Gruppenmitgliedern (den Lernenden) widerspiegelt (van Knippenberg & Schippers 2007, S. 519). *Diversity Management* bezeichnet die Philosophie oder Strategie einer Organisation so mit der Vielfalt umzugehen (Langholz 2014, S. 209), dass die mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten einhergehenden Potenziale genutzt werden können und Nachteilen entgegen gewirkt wird (Langhoff 2009, S. 229ff.).

Über die im Rahmen von Diversity Management betrachteten Merkmale herrscht in der Literatur kein Einklang. So wird zumeist in demografische und organisationale Merkmale unterschieden (Langholz 2014, S. 209). Gardenswartz und Rowe (2010, S. 24ff.) unterscheiden vier Ebenen der Diversity (vgl. Abbildung 1).

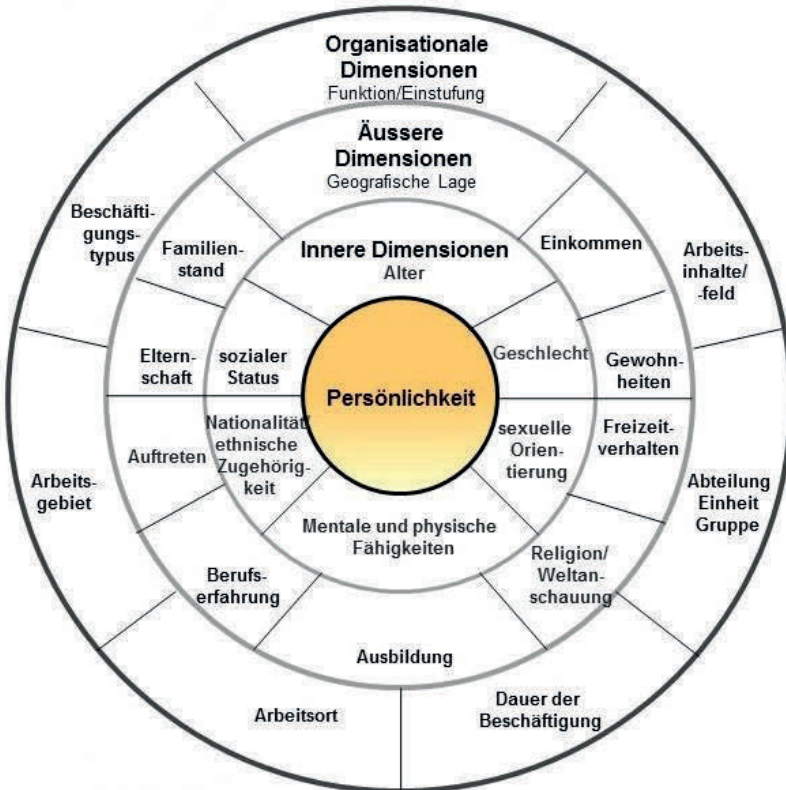


Abbildung 1 Vier Ebenen der Diversity (in Anlehnung an Gardenswartz & Rowe 2010, S. 25)

Die äußere Ebene bilden die organisationalen Dimensionen, welche sich im Schulkontext z.B. auf die Klassenzugehörigkeit und Klassenstufe beziehen. Die nächste Ebene wird als äußere Dimensionen bezeichnet und umfasst beispielsweise die individuellen Gewohnheiten und das Freizeitverhalten eines Lernenden. Die dritte Ebene stellen die inneren Dimensionen dar. Dazu zählen z.B. demografische Merkmale wie Alter und Geschlecht. Die innerste Diversity-Ebene ist die Persönlichkeit des Lernenden, welche bei jedem Menschen einzigartig ist.

Unter der Persönlichkeit versteht man die Gesamtheit der relativ überdauernden Dispositionen, welche das Fühlen, Denken, Verhalten, Reagieren und Interagieren über Situationen hinweg beeinflussen (z.B. Asendorpf 2007, S. 5f.). Eine solche Disposition ist die Wahrnehmungsverarbeitungssensibilität. Die WVS ist aufgrund der hohen Anzahl hochsensibler Lernender im Rahmen des Diversity Managements von Schulklassen nicht außer Acht zu lassen.

#### Wahrnehmungsverarbeitungssensibilität (WVS)

WVS ist ein genetisch bedingtes, geschlechtsunabhängig auftretendes Persönlichkeitsmerkmal, das durch die tiefere kognitive Verarbeitung von Reizen und höhere emotionale Reaktivität gekennzeichnet ist (Aron 2010, S. 11; Aron, Aron & Jagiellowicz 2012, S. 1). Die Kernmerkmale hochsensibler Individuen beschreiben die folgenden vier Punkte (folgend aus Aron 2011, S. 349ff.; Aron 2010, S. 25ff.):

- Wahrnehmung feiner Stimuli
- Tiefe der Verarbeitung
- Stärkere emotionale Reaktionen
- (in der Folge) leicht (zu) hohe Erregung / Stimuliertheit

Lernende mit WVS nehmen auch unterschwellige Aspekte einer Situation wahr. So tendieren sie dazu, physische Stimuli wie kleinste Veränderungen der Raumtemperatur oder feine Gerüche zu registrieren, intensiver bei lauten Geräuschen sowie auf Schmerz zu reagieren und mehr Details ihrer Umgebung wahrzunehmen. Die Wahrnehmung von mehr Einzelheiten und die unbewusste bzw. halbunbewusste Verarbeitung dieser Informationen führen zu einer ausgeprägten Intuition bei hochsensiblen Individuen. Zudem werden dadurch die Fähigkeit der Empathie und die bessere Erkennung von Charakteristika anderer Lebewesen verstärkt.

Die Tiefe der Verarbeitung ist eine Disposition, selbst unterschwellige Informationen auf einer tiefen Ebene zu verarbeiten, bevor eine Entscheidung getroffen wird. Sie beschreibt komplexere Verarbeitungsstrategien, um effektive Handlungen zu planen. Hochsensible Lernende benötigen in neuen Situationen somit mehr Zeit für Entscheidungen, können hingegen in ihnen vertrauten Situationen aufgrund der durch die tiefere kognitive Verarbeitung begründeten Lerneffekte sehr schnell

reagieren. Die langsame, jedoch gründliche Verarbeitung von Reizen in neuen Situationen – sog. „pause to check“-Strategie (Aron et al. 2012, S. 2) – vermitteln der Umwelt von Individuen mit WVS häufig einen scheuen oder ängstlichen Wesenszug. Tatsächlich benötigen sie längere Zeit, um sich in neue Gruppen zu integrieren und sind im Unterricht eher zurückhaltend. Durch das höhere Maß an Zeit für Reflektion und die Fähigkeit zu vernetztem Denken, welche auch mit höherer Kreativität einhergeht, sind hochsensible Lernende jedoch in der Lage, sich der Folgen ihrer Handlungen bewusster zu werden als ihre Altersgenossen und weisen tendenziell höhere Grade an Umsichtigkeit und Gewissenhaftigkeit auf.

Lernende mit WVS reagieren emotional stärker, was sich z.B. durch Weinen äußern kann, wenn sie traurige Geschichten hören oder von Mitschülerinnen oder Mitschülern geärgert werden. Sie werden stärker als andere von Ungerechtigkeit, Grausamkeit oder Verantwortungslosigkeit berührt und fühlen in hohem Maße mit ihren Mitmenschen mit. Wenn sie eine Situation zu überwältigen droht, reagieren einige der hochsensiblen Kinder und Jugendlichen mit Wutausbrüchen, andere hingegen werden still und ziehen sich zurück. In einigen Fällen bekommen sie Bauch- oder Kopfschmerzen, was zugleich ein Signal des Körpers für Überforderung und ein Anlass zum Ausruhen ist. Andererseits empfinden hochsensible Lernende auch positive Emotionen sehr stark. So können sie Freude und Zufriedenheit tiefer als andere empfinden. Weiterhin benötigen sie tendenziell weniger deutliche und harte Kritik, da sie sich selber stark hinterfragen, was oft zu einem hohen Maß an Selbstkritik führt. Externe Hinweise verarbeiten sie sehr gründlich, um zukünftige Fehler zu vermeiden.

Lernende mit einer hohen WVS werden von lauten Geräuschen oder einer hohen Zahl weiterer äußerer Reize vergleichsweise stark stimuliert. Der Grund dafür liegt in der gründlicheren, tiefergehenden Verarbeitung von Informationen durch das Gehirn. Dies hat häufig eine Überforderung zur Folge, vor allem, wenn sie solchen Situationen einer zu langen Zeit ausgesetzt sind. Besonders die mit einem hohen Geräuschpegel begleiteten Pausenzeiten im Schulablauf erscheinen in diesem Zusammenhang als eine Herausforderung für hochsensible Lernende. Jedoch können Hochsensible, die ein hohes Sicherheitsgefühl

in den infrage stehenden Bereichen entwickelt haben, hochstimulierende Situationen sehr gut bewältigen. Ein positiver Aspekt der leichten Erregbarkeit liegt in der geringen Gefahr von Langeweile, wodurch hochsensible Lernende fokussierter dem Unterrichtsgeschehen folgen können und ein hohes Lerninteresse aufweisen.

Menschen mit WVS setzen eine Vielzahl von Strategien um, um eine Überstimulation zu vermeiden (folgend aus Aron 2010, S. 32f.). So beschäftigen sich hochsensible Kinder und Jugendliche häufig allein oder beobachten ihre Altersgenossen und halten sich selber zurück. Einige versuchen ihr Sicherheitsgefühl zu steigern, indem sie sich z.B. vornehmlich an bestimmten Plätzen aufhalten oder nur das essen, was sie bereits kennen, um neue Reize zu vermeiden. In manchen Fällen weigern sich Lernende mit WVS, über einen Zeitraum hinweg, der sich von einigen Minuten bis zu einigen Monaten erstrecken kann, mit anderen Personen oder vor der Klasse zu sprechen. Sie vermeiden auch Aktivitäten, denen andere Heranwachsende sehr gerne nachgehen, wie z.B. Fußballspiele, Feiern oder Treffen mit anderen. Bei einer drohenden Überwältigung durch Reizüberflutung verfallen manche Lernende aber auch in Wutausbrüche, andere wiederum verhalten sich unauffällig und gehorsam, um sich der Aufmerksamkeit zu entziehen und nicht gefordert zu werden. Dieses Verhalten kann auch zu einer Vermeidung von sozialen Interaktionen führen, indem das Kind z.B. viel liest oder überdurchschnittlich viel Zeit vor seinem Computer verbringt. Diese Rückzugstaktiken, welche der Schaffung eines optimalen Erregungsniveaus dienen, werden durch Beobachter häufig irrtümlicherweise als Schüchternheit, Angst oder Introversión interpretiert.

### Abgrenzung der Wahrnehmungsverarbeitungssensibilität

Hochsensible Heranwachsende sind keine „Problemkinder“ im eigentlichen Sinne, fallen aber auf. Da sie gesamtgesellschaftlich in der Minderheit sind, wirken ihre Reaktionen und Lösungen oft irritierend auf andere. Deshalb legt man den Eltern häufig nahe, dass ihr Kind nicht normal sei.

Die WVS ist eine angeborene Neigung, einen Reiz zuerst kognitiv zu verarbeiten und anschließend entsprechend zu reagieren, wodurch bei hochsensiblen Lernenden häufig ein Pausieren zu beobachten ist, bevor sie reagieren, was von Außenstehenden als Gehemmtheit wahrgenommen werden kann. *Schüchternheit* im Gegensatz beschreibt eine soziale Gehemmtheit, die auf Furcht vor sozialer Bewertung zurückzuführen ist (Asendorpf 1987, S. 542, 548), welche als Folge haben könnte, von anderen abgelehnt oder ignoriert zu werden. Während Schüchternheit also eine Reaktion auf eine Situation und einen bestimmten Gemütszustand darstellt, ist WVS ein feststehender Charakterzug, sodass diese beiden Konstrukte nicht miteinander zu verwechseln sind.

Ebenso ist es notwendig, die WVS von Angst, Introversion und Depressionen abzugrenzen, da bei diesen gewisse Überschneidungen wie Vermeidungs- oder Rückzugsverhalten vorliegen. So konnten Aron und Aron (1997) in ihren Studien nachweisen, dass WVS zwar einen Zusammenhang zu *Introversion* und *Neurotizismus* aufweist, mit diesen jedoch nicht gleichzusetzen ist. Etwa 70% der hochsensiblen Personen sind introvertiert, vermutlich um durch eine Reduzierung von Außenkontakten eine Reizüberflutung zu verhindern. Im Unterschied zu neurotischen Personen befinden sich Personen mit WVS nicht fortwährend in einem Zustand nervlicher Erregung, sondern können Anspannung im Falle ungewohnter oder ausgeprägter Reize erfahren.

Sensible Personen, die in ihrer Kindheit schlechten Bedingungen unterlagen, können leichter als andere zu depressiven, ängstlichen oder schüchternen Menschen werden; unter normalen Bedingungen hingegen sind keine Unterschiede zu Personen ohne WVS festzustellen (Aron, Aron & Davies 2005, S. 191). Ängste werden überwiegend durch Erfahrung gelernt. Die starke Erregung von Individuen mit WVS hingegen kann zwar durch Angst ausgelöst werden, aber auch auf andere Empfindungen wie Freude, Neugier oder Ärger zurückzuführen sein.

Der Unterschied zum deutlich seltener auftretenden *Autismus* liegt insbesondere darin, dass autistische Kinder nicht kommunizieren wollen und wenig Fantasie im Spiel zeigen, wohingegen Kinder mit WVS gerne kommunizieren, solange sie nicht überreizt sind, und sehr kreativ sind (Liss, Mailloux & Erchull 2008).

Die Ähnlichkeit zwischen Kindern mit WVS und *Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom* (ADS) besteht darin, dass sich beide teils sehr leicht ablenken können. Kinder mit ADS haben Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren, ihre Aufmerksamkeit nach einer Ablenkung wieder auf die ursprüngliche Tätigkeit zu richten, Prioritäten zu setzen, sich zu entscheiden und Konsequenzen einzuschätzen. Hochsensible Kinder hingegen weisen alle diese Dinge normalerweise (in einem ablenkungsarmen Umfeld) nicht auf. Ablenkungen können sie recht gut ausblenden, wenngleich sie sich dafür viel stärker anstrengen müssen als andere Kinder.

WVS stellt folglich eine unabhängige Persönlichkeitseigenschaft dar. Zudem wird, insbesondere aufgrund der Auswirkung der Bedingungen während der Kindheit auf den Zusammenhang zwischen der WVS und Ängsten, Schüchternheit sowie Depressionen, die Wichtigkeit eines angemessenen Umgangs mit dieser Eigenschaft deutlich.

#### Implikationen für Lehrkräfte

Die Anlage-Umwelt-Debatte diskutiert die Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen (z.B. Harris 1998). So werden als mögliche Einflüsse zum einen die Anlagen, also das biologische Erbe, zu dem auch die WVS zählt, und zum anderen die Umwelt, sprich Lebenserfahrungen, angeführt, welche zusammen auf die Persönlichkeit wirken (sog. interaktionistische Betrachtungsweise, Lenz 2005, S. 341). Die Persönlichkeit eines Menschen entwickelt sich insbesondere bis zum 30. Lebensjahr und verbleibt anschließend über längere Zeiträume relativ stabil (McCrae & Costa 1994, S. 173). Die Schule stellt daher einen gewichtigen Teil ihrer Umwelt während einer Zeit dar, in der sich die Persönlichkeit besonders stark entwickelt. Lehrende und Erziehende können somit großen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von wahrnehmungssensiblen Lernenden nehmen und durch das Gestalten positiver Erfahrungen für diese in der Schule zu der Herausbildung und Stärkung ihres Sicherheitsgefühls beitragen.

Um entsprechende Maßnahmen zu entwickeln, bedarf es zuerst eines Bewusstwerdens der Stärken und Schwächen von Lernenden mit WVS. Wie in Tabelle 1 dargestellt, zeichnen sich hochsensible Kinder und Jugendliche dadurch aus, ihre sozialen Beziehungen positiv gestalten zu können, was auf die Fähigkeit zurückzuführen ist, kleinste Änderungen in ihrer Umwelt und ihres Gegenübers wahrzunehmen. Zudem sind sie häufig kreativ, können gut reflektieren, sind gewissenhaft und eigenständig. Sie können sich gut konzentrieren, sofern sie nicht durch äußere Reize abgelenkt werden. Gleichzeitig birgt eine hohe WVS auch Risiken, wie beispielsweise höhere Stresserfahrungen (z.B. Benham 2006, S. 1438; Gerstenberg 2012, S. 4). So können soziale Probleme entstehen, wenn sich hochsensible Lernende durch Gefühlsäußerungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler beeinflussen lassen oder wenn sie sich in Gruppen unwohl fühlen. Weiterhin besteht die Gefahr, dass sie durch die Vielzahl an Reizen in einem Klassenzimmer überwältigt werden, sich nicht konzentrieren können, überaktiv werden oder sich zurückziehen. Zudem neigen hochsensible Menschen häufig zu Perfektionismus und übertriebenem Ehrgeiz, wodurch sie mehr Zeit zur Durchführung von Aufgaben benötigen. Unter Beobachtung ihrer Leistung fühlen sie sich leichter gestresst und können in der Folge ihre Kompetenzen nicht immer vollständig nutzen.



*Tabelle 1 Stärken und Risiken hochsensibler Lernender (zusammenfassend aus Aron 2010; Aron 2011)*

<b>Stärken</b>	<b>Risiken</b>
<b>Aufbau positiver sozialer Beziehungen durch Empathie und Rücksichtnahme</b>	eventuell soziale Probleme durch emotionale Ansteckbarkeit oder Unwohlsein in Gruppen
<b>Kreativität</b>	Gefahr der Reizüberflutung
<b>Loyalität, Verlässlichkeit</b>	Perfektionismus (einhergehend mit zeitintensiven Vorbereitungen)
<b>Gewissenhaftigkeit</b>	Bisweilen zu hoher Ehrgeiz
<b>Fähigkeit, komplexe Sachverhalte zu erschließen</b>	Stress bei Beobachtung, Leistungsbewertung, Zeitdruck
<b>Eigenständigkeit</b>	
<b>Hohe Konzentrationsfähigkeit</b>	
<b>Reaktionsschnelligkeit in vertrauten Situationen</b>	

Im Folgenden werden Hinweise und Anregungen für Lehrkräfte vorgestellt, die, im Sinne des Managements von Diversity in Schulklassen, den Stärken und Schwächen von Lernenden mit WVS Rechnung tragen und damit zum Gesamtwohl der Schulklasse beitragen (folgend aus Aron 2010, S. 464ff.). Ein Ansatzpunkt dafür ist die Gestaltung des Unterrichts. So kann durch Elemente der visuellen und darstellenden Kunst oder durch kreatives Schreiben das Kreativitätspotenzial genutzt werden. Durch gründliche Vorbereitung auf Prüfungen oder Aufführungen sowie durch rechtzeitige Ankündigung von Veränderungen werden hochsensible Lernende in Hinblick auf ihren Perfektionismus und Umstellungsschwierigkeiten entlastet. Eine weitere Maßnahme liegt in der Gestaltung sozialer Aspekte. Aufgrund der anfänglichen Zurückhaltung hochsensibler Heranwachsender, die sie erst ablegen, wenn sie sich in ihrer Umgebung sicher fühlen, ist es wichtig, dass diese den Fortschritt ihrer Integration in die Klassengemeinschaft selber steuern können. Zudem sollten Lehrkräfte für ein optimales Stimulationsniveau sorgen, damit hochsensible Lernende nicht von Reizen in zu hohem Maße gestresst werden. Dies kann durch das Schaffen einer

entspannten Atmosphäre in der Klasse gelingen, aber auch indem sie bewusst und stufenweise überstimulierenden Aktivitäten ausgesetzt werden. Letztlich sind auch Maßnahmen der Raumgestaltung notwendig, um den Besonderheiten einer hohen WVS gerecht zu werden. So profitieren hochsensible Kinder und Jugendliche von der Möglichkeit, sich zurückziehen zu können, um aufgenommene Stimuli zu verarbeiten. Dafür ist es beispielsweise ratsam, spezielle Rückzugsmöglichkeiten, wie Ruheräume oder Lesecken zu schaffen, sowie die Klassenzimmergestaltung zu prüfen (Vermeidung überfüllter, lauter, enger, staubiger, grell beleuchteter Räume). Tabelle 2 bietet eine ergänzende Übersicht über geeignete Maßnahmen im Umgang mit hochsensiblen Lernenden.

*Tabelle 2 Maßnahmen für Lehrkräfte (in Anlehnung an Aron 2010, S. 464ff.)*

<b>Unterricht</b>	<b>Soziale Aspekte</b>	<b>Räumliche Aspekte</b>
<b>Kreative Gestaltung</b>	Eigenes Tempo für Integration zulassen	Rückzugsmöglichkeiten schaffen
<b>Gründliche Vorbereitung</b>	Optimales Stimulationsniveau	Extracurriculare Aktivitäten begrenzen
<b>Bewertungsmethoden anpassen (z.B. Erregungsniveau von Prüfungen, wie Zeitdruck, langsam steigern)</b>	Entspannte Atmosphäre	Auszeit nach Schule gewähren
<b>Lernziele in kleine Lernschritte unterteilen</b>	Ermutigung zu neuen, interessanten Erfahrungen	
<b>Feste Abläufe, Regeln und Belohnungen</b>	Verzicht auf harsche Disziplinarmaßnahmen	
<b>Rechtzeitige Ankündigung von Veränderungen</b>	Einsatz von Mentoren	
	Bewusstsein für eigene Bedürfnisse und Wünsche fördern	
	Selbständiges Entscheiden fördern	

### Zusammenfassung

Dieser Beitrag überträgt die Persönlichkeitseigenschaft der Wahrnehmungsverarbeitungssensibilität auf den Schulkontext. Die tiefergehende kognitive Reizverarbeitung weist für Lernende eine Vielzahl von Vorteilen auf wie beispielsweise hohe Kreativität, Reflexion von Sachverhalten und Empathie. Gleichzeitig besteht das Risiko, dass die Kinder und Jugendlichen aufgrund der Verarbeitungstiefe der Reize überfordert und gestresst werden. Letztlich ist es eine Aufgabe von Lehrkräften, im Sinne des Diversity Managements die Lehrsituation den Stärken und Schwächen hochsensibler Lernender entsprechend anzupassen, sodass deren Schulzeit einen positiven Umwelteinfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Dadurch kann den in der Wissenschaft gemessenen Zusammenhängen zwischen WVS und beispielsweise Stress entgegengewirkt werden.

**Literatur:**

- Acevedo, B. P., Aron, E. N., Aron, A., Sangster, M., Collins, N. & Brown, L. L. (2014): The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. In: *Brain and Behavior* 4, H. 4, S. 580-594.
- Aron, E. N. (2010<sup>2. Aufl.</sup>): *Das hochsensible Kind: Wie Sie auf die besonderen Schwächen und Bedürfnisse Ihres Kindes eingehen*. München: mvg. (Dt. von U. Bischoff & S. Schilasky, Originaltitel „The highly sensitive child“)
- Aron, E. N. (2011<sup>7. Aufl.</sup>): *Sind Sie hochsensibel? Wie Sie Ihre Empfindsamkeit erkennen, verstehen und nutzen*. München: mvg. (Dt. von C. Preuß, Originaltitel “The highly sensitive person – how to thrive when the world overwhelms you”)
- Aron, E. N. & Aron, A. (1997): Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 73, H. 2, S. 345-368.
- Aron, E. N., Aron, A. & Davies, K. M. (2005): Adult shyness: the interaction of temperamental sensitivity and an adverse childhood environment. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 31, H. 2, S. 181-197.
- Aron, E. N., Aron, A. & Jagiellowicz, J. (2012): Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. In: *Personality & Social Psychology Review* (Sage Publications Inc.) 16, H. 3, S. 262-282.
- Asendorpf, J. B. (1987): Videotape Reconstruction of Emotions and Cognitions Related to Shyness. In: *Journal of Personality & Social Psychology* 53, H. 3, S. 542-549.
- Asendorpf, J. B. (2007<sup>4. Aufl.</sup>): *Psychologie der Persönlichkeit: mit 110 Tabellen*. Heidelberg: Springer.
- Becker, M. (2006): *Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Management*. In: Becker, M./Seidel, A. (Hrsg.): *Diversity Management: Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 5-48.
- Benham, G. (2006): The highly sensitive person: Stress and physical symptom reports. In: *Personality and Individual Differences* 40, H. 7, S. 1433-1440.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (2010<sup>3. Aufl.</sup>): *Managing diversity : a complete desk reference and planning guide*. Alexandria, Va: SHRM.
- Gerstenberg, F. R. (2012): Sensory-processing sensitivity predicts performance on a visual search task followed by an increase in perceived stress. In: *Personality and Individual Differences* 53, H. 4, S. 496-500.
- Harris, J. R. (1998): *The nurture assumption*. New York: Free Press.
- Langhoff, T. (2009): *Den demographischen Wandel im Unternehmen erfolgreich gestalten : Eine Zwischenbilanz aus arbeitswissenschaftlicher Sicht*. Berlin: Springer.
- Langholz, M. (2014): The management of diversity in U.S. and German higher education. In: *Management Revue* 25, H. 3, S. 207-226.
- Lenz, M. (2005): Die Diskussion über Anlage und Umwelt in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft aus diskursanalytischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung & Sozialisation* 25, H. 4, S. 340-361.

- Liss, M., Mailloux, J. & Erchull, M. J. (2008): The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression, and anxiety. In: *Personality and Individual Differences* 45, H. 3, S. 255-259.
- Markic, S. & Abels, S. (2014): Heterogeneity and Diversity: A Growing Challenge or Enrichment for Science Education in German Schools?. In: *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 10, H. 4, S. 271-283.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1994): The stability of personality: Observation and evaluations. In: *Current Directions in Psychological Science* 3, H. 6, S. 173-175.
- van Knippenberg, D. & Schippers, M. C. (2007): Work Group Diversity. In: *Annual Review of Psychology* 58, S. 515-541.
- Werning, R., Loser, J. M. & Urban, M. (2008): Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. In: *Journal of Special Education* 42, H. 1, S. 47-54.



Astrid Diener

## **„Erfolgreiche“ Unterrichtsführung in der Fachdidaktikausbildung des Fachs Englisch: Konzeption einer Lehrinheit über professionelle Unterrichtswahrnehmung und erste Ergebnisse ihrer Evaluation**

### 1. Einleitung

„Erfolgreiche“ Unterrichtsführung zeichnet sich durch die „Herstellung und Aufrechterhaltung von Struktur und Ordnung für ausreichende und unterbrechungsarme Lernzeit“ aus (Baumert & Kunter 2011, S. 171). Sie gilt als eines der Schlüsselmerkmale lernwirksamen Unterrichts (Helmke 2010). Dabei geht es nicht nur um die effektive Gestaltung von Verhaltensregeln und -prozeduren. Es geht auch um effektive didaktische Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung, die dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler durch eine optimale Forderung und Förderung zum Lernerfolg geführt und auf diese Weise zu einer konstruktiven, störungsfreien Unterrichtsbeteiligung angeregt werden (ebd.). In dem folgenden Aufsatz geht es um den letzteren Aspekt „erfolgreicher“ Unterrichtsführung: Es wird eine Lehrinheit beschrieben, in der wissenschaftliches Wissen um effektives Lehren und Lernen vermittelt wurde, also Wissen darüber, wie Unterricht didaktisch so gestaltet wird, dass der Lernerfolg gewährleistet wird. Speziell geht es um die Gestaltung von Englischunterricht mit Schwerpunkt Textarbeit. Die Lehrinheit wurde im Sommersemester 2014 mit 18 Studierenden (hauptsächlich im vierten Fachsemester) durchgeführt. Sie diente der Vorbereitung auf das Schulpraxissemester. Aufgabe der Lehrinheit war es, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, indem die Studierenden dazu angeleitet wurden, wissenschaftliches Wissen auf praktische Unterrichtssituationen anzuwenden.

Ziel der Lehrinheit war es, die Studierenden zu einer „professionellen Unterrichtswahrnehmung“ auszubilden, d.h. sie dazu anzuleiten, die



Qualität von Unterricht anhand des vermittelten wissenschaftlichen Wissens zu beurteilen und das Urteil kriterienorientiert zu begründen<sup>19</sup>. Die Ausbildung einer solchen „professionellen Unterrichtswahrnehmung“ gilt als Vorstufe für „professionelle Handlungskompetenz“ (Jahn u.a. 2014). In diesem Sinn ist die Lehreinheit angelegt: Mit der Ausbildung zu einer wissenschaftsbasierten Beobachtung und Beurteilung von *fremdem* Unterricht sollen perspektivisch die Grundlagen zur Entwicklung weiterer Kompetenzen, nämlich Kompetenzen in einer wissenschaftsbasierten Planung, Durchführung und schließlich Reflexion *eigenen* Unterrichts geschaffen werden.

Im Anschluss an die Durchführung der Lehreinheit wurde diese evaluiert. Es wurde untersucht, ob die erwünschte „professionelle Wahrnehmungskompetenz“ angebahnt wurde. D.h. es wurde geprüft, ob die Studierenden in die Lage versetzt wurden, das in der Lehreinheit vermittelte wissenschaftliche Wissen auf praktischen Fachunterricht anzuwenden, um diesen kriterienorientiert zu beobachten und zu beurteilen.

## 2. Anlass für die Studie

Der Anlass dafür eine solche Lehreinheit zu konzipieren und ihren Effekt zu evaluieren, geht auf Erfahrungen der Autorin dieses Artikels aus ihrer Tätigkeit von 2004 bis 2009 als Mentorin für Referendarinnen und Referendare an einem Stuttgarter Gymnasium zurück. Bei Vorbesprechungen von Unterrichtsplänen zeigte sich häufig, dass bei den Auszubildenden wesentliche wissenschaftliche Kenntnisse z.B. über Klarheit, Strukturiertheit und Angemessenheit eines schülerorientierten fremdsprachlichen Leseunterrichts aus der Ausbildung entweder nicht präsent waren oder dass sie Schwierigkeiten hatten, diese Kenntnisse auf den praktischen Fachunterricht anzuwenden. Z.B. fiel nicht selten auf, dass erhebliche Probleme bei der Einschätzung der Anforderungsniveaus von Leseaufgaben auftraten; ebenso wurden erforderliche Schülerkompetenzen für das Lösen der Aufgaben oft nicht erfolgreich identifiziert. Die Folge davon war, dass erforderliche Unterstützungsmaßnahmen für das Lösen der Aufgaben beim Auftreten von Schwierigkei-

---

<sup>19</sup> Zum wissenschaftlichen Konzept der „professionellen Unterrichtswahrnehmung“, s. Seidel, T. & Stürmer, K. (2014).

ten ebenfalls nicht adäquat erfasst wurden. Daraus ergab sich das weitere Folgeproblem, dass aufgrund der Fehleinschätzungen von aufgabenbezogenen Anforderungsniveaus und den für die Lösung erforderlichen Schülerkompetenzen auch bei der Strukturierung von Aufgaben zum Erreichen eines bestimmten Kompetenzziels Schwierigkeiten entstanden. Kohärenzsprünge im Aufgabenaufbau, welche insbesondere bei schwachen Schülerinnen und Schülern zu Lösungsproblemen führen, wurden bei der Planung häufig nicht wahrgenommen.

Nun könnte man sagen, dass es unrealistisch erscheint, von unerfahrenen Lehramtskandidatinnen und -kandidaten zu erwarten, dass sie bereits zu Beginn ihrer praktischen Ausbildung im Referendariat anspruchsvolle Beobachtungs- oder Planungsaufgaben wie die Einschätzung von Aufgabenniveaus oder erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen problemlos bewältigen können. Jedoch scheint das Defizit nicht unbedingt allein mit der mangelnden Erfahrung zu tun zu haben. Das zeigte sich z.B. in einer Folgestudie, die nach der PISA-Studie von 2000 für das Fach Deutsch durchgeführt wurde, nachdem 20 % der Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch als leseschwach diagnostiziert worden waren (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Hier stellte sich Folgendes heraus: Bezüglich ihres Wissens um Aufgabenmerkmale und Anforderungsniveaus von Leseverstehensaufgaben wurden auch bei Lehrplanexpertinnen und -experten erhebliche Defizite festgestellt. Ebenso wurde bei erfahrenen Lehrkräften eine mangelnde Diagnose- und Förderfähigkeit beim Auftreten von Schülerproblemen in der Bewältigung einzelner Anforderungen bescheinigt (Artelt u.a. 2007). Möglicherweise trifft dies erst recht auch auf die Lehrkräfte im Fach Englisch zu, da hier zusätzliche Komplexitäten beim Lesen in der Fremdsprache hinzukommen. Zumindest kann gesagt werden, dass die DESI-Studie von 2003/2004 eine noch höhere Zahl an leseschwachen Schülerinnen und Schülern im Fach Englisch (44 %) (DESI-Konsortium 2008) enthüllte, als dies im Fach Deutsch in der PISA-Studie von 2000 der Fall war.

Angesichts dieser Ergebnisse, insbesondere was das fremdsprachliche Lesen angeht, stellte sich auch für die Universitäten die Frage, welchen Beitrag die wissenschaftliche Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und

Lehrer bereits zu Beginn der Ausbildung leisten kann, um Lehrkräfte zu befähigen, Schülerinnen und Schüler beim Bewältigen von fremdsprachlichen Leseaufgaben wirkungsvoller zu unterstützen. Im Zuge einer Lehramtsreform in Baden-Württemberg im Jahre 2009 wurde von der Autorin dieses Artikels für die Fachdidaktikausbildung im Fach Englisch an der Universität Stuttgart ein neues Konzept entworfen, das auf diese Fragen reagieren sollte. Dieses wurde 2011 erstmals in der Lehre erprobt und wurde mit Hilfe eines speziell entwickelten Kompetenztests (nach Pilotierungen 2012 und 2013) in seiner Wirkung auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden 2014 evaluiert. Das Konzept und erste Ergebnisse des Kompetenztests werden im Folgenden dargestellt.

### 3. Das Lehrkonzept

Das Lehrkonzept orientiert sich an den curricularen Standards für die fachdidaktische Ausbildung der Gesellschaft für Fachdidaktik (2004), der KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2010), der aktuellen gymnasialen Prüfungsordnung (Kultusministerium Baden-Württemberg 2009) und deren Umsetzung im Fach Englisch (Universität Stuttgart 2010). All diesen Vorgaben gemeinsam ist der Anspruch, Analyse, Planung und Reflexion von Fachunterricht theorie- und forschungsbasiert zu betreiben. Bedenkt man jedoch die oben beschriebenen Schwierigkeiten, die bei Referendarinnen und Referendaren beobachtet wurden, wenn es um die Anwendung von wissenschaftlichen Kenntnissen auf praktischen fremdsprachlichen Leseunterricht geht, so stellt sich die Frage, worin die Ursachen für diese Schwierigkeiten bei der Anwendung liegen und wie diesen Schwierigkeiten effektiv begegnet werden kann. Hierzu bietet die Expertiseforschung Erklärungen, aus denen Lösungsansätze für die vorliegende Lehreinheit abgeleitet wurden.

Die Expertiseforschung geht davon aus, dass kompetentes Lehrerhandeln Wissen aus drei Domänen voraussetzt: (1) fachliches Wissen, (2) fachdidaktisches Wissen und (3) pädagogisch-psychologisches Wissen (vgl. Shulman 1986, 1987). Bei der Vermittlung des Wissens aus diesen Domänen haben wir es auf Universitätsebene zunächst mit weitgehend

theoretischem Wissen zu tun. Befunde aus der Expertiseforschung legen jedoch nahe, dass Anwendungsbezüge nicht automatisch hergestellt werden können, wenn bei der Ausbildung die Relevanz der Theorie für praktische Handlungskontexte nicht aufgezeigt wurde (vgl. zusammenfassend Blömeke 2009). Weiterhin wird davon ausgegangen, dass praxisrelevantes Wissen in praktischen Handlungskontexten nicht automatisch Anwendung findet, es sei denn, die Anwendung wurde zuvor durch praxisbezogene Übungen eintrainiert (vgl. Eysenck & Keane 2005).

Aus diesen Vorüberlegungen ergab sich das Konzept für die Lehreinheit. Das Ziel war es, die Studierenden zu einer „professionellen Unterrichtswahrnehmung“ auszubilden, d.h. sie dazu anzuleiten, wissenschaftliches Wissen über „erfolgreiche“ Unterrichtsgestaltung bei der Beobachtung und Beurteilung von Englischunterricht mit Schwerpunkt Lesen anzuwenden. Ausgehend von den oben skizzierten Befunden über die Entwicklung solchen Anwendungswissens wurde relevantes Wissen aus der Pädagogischen Psychologie, der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft vermittelt. Das Wissen aus allen drei Domänen, welches im Normalfall abgekoppelt voneinander gelehrt wird, wurde untereinander vernetzt. Die Relevanz dieses Wissens für die Beurteilung praktischer Unterrichtsszenarien wurde aufgezeigt, und schließlich wurde dessen Anwendung mit Hilfe praktischer Übungen eingeübt, z.B. anhand von Analyseübungen zu Aufgaben, Schulbuchtexten und Unterrichtsverlaufsplänen. Mit diesem Ausbildungskonzept wurde die Annahme verbunden, dass die Studierenden dazu befähigt werden, ihr theoretisches Wissen bei der Beurteilung und Bewertung des Fachunterrichts kompetent anzuwenden.

#### 4. Die Lehrinhalte

Ausgehend von diesem Ausbildungskonzept wurde für die Lehreinheit eine Auswahl von Inhalten getroffen, welche für die Ausbildung der „professionellen Unterrichtswahrnehmung“ als geeignet erscheint. Beispielhaft soll hier dargestellt werden, wie das Wissen aus den drei genannten Domänen interdisziplinär vernetzt und anwendungsbezogen gelehrt wurde.

(1) Aus der Domäne der Pädagogischen Psychologie wurde Wissen über ausgewählte Qualitätsmerkmale „guten Unterrichts“ vermittelt, welche sich in der Lehr-Lernforschung als bedeutsam für die Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts erwiesen haben (vgl. Brophy 1999; Walberg & Paik 2000; Hattie 2009; Helmke 2010). Die Studierenden erhielten Einsichten zu den wissenschaftlichen Befunden über die Bedeutung der ausgewählten Qualitätsmerkmale für effektives Lehren und Lernen und erwarben Kenntnisse über Indikatoren, anhand derer die Qualität der genannten Merkmale im Unterricht identifiziert und beurteilt werden kann. Mit der Kenntnis der Indikatoren wird die Brücke zur Anwendung in der Praxis geschlagen, da mit Hilfe der Indikatoren konkretisiert wird, was genau im Unterricht beobachtet werden soll, um Qualität kompetent zu beurteilen. (2) Aus der Domäne des fachdidaktischen Wissens wurden solche Inhalte vermittelt, welche die zuvor erworbenen, bisher noch eher allgemeinen, unspezifischen Kenntnisse über Qualitätsmerkmale und deren Indikatoren inhaltlich für das konkrete Unterrichtsfach spezifizieren. Als Beispiel sei hier die Beurteilung einer kohärenten Strukturierung von Aufgaben und Zielen genannt. Die allgemeinen Indikatoren dafür sind die Folgenden: Aufgaben und Lernschritte beziehen vorher erworbene Kenntnisse und Kompetenzen ein und bauen diese im Lernfortgang schrittweise bis zum Erreichen des vorgesehenen Kompetenzziels auf. Eine kohärente Strukturierung zeichnet sich dadurch aus, dass in der Aufgabensequenz zu große Sprünge in den Lernvoraussetzungen vermieden werden (Brophy 1999). Um nun diese allgemeinen Vorgaben speziell im Englischunterricht mit Fokus Lesen angemessen beurteilen zu können, bedarf die Lehrperson spezifischen fachdidaktischen Wissens: z.B. das Wissen über Anforderungsmerkmale fremdsprachlicher Texte und der darauf bezogenen Fragen sowie Wissen über inhaltliche, fremdsprachliche und lesestrategische Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler, die für das Lösen der Leseaufgabe erforderlich sind. Solch spezifisches Wissen ist notwendig, um die Kohärenz für die Aufgabenabfolge im Fachunterricht kompetent beurteilen zu können. Instrumente zur Identifikation der Anforderungen von fremdsprachlichen Leseaufgaben bieten einschlägige Kompetenzmodelle, z.B. das Modell des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) (Europarat 2001) und das empi-

risch geprüfte DESI-Modell (Nold / Rossa 2007), das sich auf den GeR bezieht. Es wurden daher Kenntnisse über solche Modelle und deren Nutzen für das Einschätzen Aufgabenanforderungen und eines kohärenten Aufgabenaufbaus vermittelt. (3) Hier kommt zusätzlich noch die notwendige fachwissenschaftliche Expertise hinzu. So wurden z.B. Kenntnisse aus der Fremdsprachenerwerbsforschung über die Rolle der Fremdsprache im Vergleich zur Muttersprache oder zu anderen Sprachen beim Leseprozess vermittelt (vgl. Lutjeharms 2010). Solche Kenntnisse sind erforderlich, um die Herausforderungen für Sprachenlernende beim Lesen eines fremdsprachlichen Texts angemessen beurteilen und entsprechend in einem kohärenten Aufgabenaufbau berücksichtigen zu können.

##### 5. Der Kompetenztest und erste Ergebnisse

Um zu prüfen, ob die oben beschriebene Art der Ausbildung zu der erwünschten Kompetenz führt, wurde ein Kompetenztest entworfen und durchgeführt. In Anlehnung an ein Konzept von Helmke u.a. (2013) wurde ein Fragebogen zur Beurteilung ausgewählter Unterrichtsmerkmale entwickelt. Es soll eine videografierte Englischstunde mit Schwerpunkt Lesen (Klasse 9) zwei Mal beurteilt werden. Gemessen wird die Beurteilungskompetenz *vor* dem Input des vernetzten wissenschaftlichen Wissens und *danach*. Das Urteil soll jeweils zu beiden Zeitpunkten begründet werden. Erste Ergebnisse<sup>20</sup> deuten darauf hin, dass zum zweiten im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt sowohl eine größere Beobachtungsgenauigkeit als auch eine differenziertere Argumentation bei den Beurteilungsbegründungen erkennbar ist: Problematische und gelungene Unterrichtsaspekte werden zum zweiten Messzeitpunkt signifikant häufiger erkannt, und es werden ebenfalls signifikant mehr wissenschaftliche Kriterien bei den Urteilsbegründungen genannt. D.h.: Die Studierenden konnten demonstrieren, dass sie am Ende der untersuchten Lehreinheit in der Lage waren, theoretisches Wissen über Unterrichtsqualität erfolgreich anzuwenden, um eine konkrete Unterrichtsstunde kriterienorientiert zu analysieren und zu bewerten und ihr Urteil kriterienorientiert zu begründen.

---

<sup>20</sup> Ein ausführlicher Ergebnisbericht wird an anderer Stelle folgen.

## 6. Fazit und Diskussion

Mit diesen Ergebnissen deutet sich an, dass am Ende der Lehreinheit erste Kompetenzen in der „professionellen Unterrichtswahrnehmung“ erfolgreich erworben wurden. Aus der Untersuchung können vorerst jedoch nur vorsichtige Schlussfolgerungen gezogen werden. Denn es handelt sich um eine kleine Stichprobe von 18 Personen. Weitere Untersuchungen mit einer größeren Stichprobe von mindestens 100 sollten angeschlossen werden, um die Aussagekraft der Studie zu erhöhen. Außerdem lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, ob der gemessene Kompetenzzuwachs direkt auf das Treatment der Lehreinheit zurückzuführen ist. Auch hier sollten weiterreichende Untersuchungen angeschlossen werden, um den Zusammenhang genauer zu untersuchen. Beispielsweise könnten die Studierenden über ihre Einschätzung der Bedeutung der vermittelten Inhalte auf ihre Kompetenzentwicklung befragt werden. Zusätzlich könnte eine Studie mit einer Kontrollgruppe durchgeführt werden, die ein anderes (weniger vernetztes und weniger praxisorientiertes) Treatment erhält. Sollte sich mit Hilfe solcher Anschlussuntersuchungen herausstellen, dass der Kompetenzzuwachs auf das Treatment der Lehreinheit zurückgeführt werden kann, so können weiterreichende Schlussfolgerungen gezogen werden. Die Forschungshypothese der Studie lautet, dass eine systematischere interdisziplinäre Vernetzung wissenschaftlichen Wissens und deren anwendungsbezogene Vermittlung einen wirksamen Beitrag zur Anbahnung professioneller Kompetenz bereits in der ersten Phase der Ausbildung leisten. Sollte dies der Fall sein, gilt es bereits in der ersten Ausbildungsphase dafür zu sorgen, dass (1) das Professionswissen aus den o.g. drei Domänen wirkungsvoller interdisziplinär vernetzt wird, dass (2) die Bezüge von der Wissenschaft in die Praxis besser vermittelt werden und dass (3) auch praxisbezogen geübt wird, damit die angestrebte Kompetenz erfolgreich erworben werden kann.

Ziel der Studie war es, Effekte der universitären Ausbildung auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden transparent zu machen. Damit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, auch den phasenübergreifenden Dialog über Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung wissenschaftlich zu unterstützen. Vorsichtige Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Studie legen nahe, dass das wissen-

schaftliche Wissen, das während der universitären Ausbildung aufgebaut wird, von den Studierenden erfolgreich genutzt werden kann, um Unterrichtsqualität kompetent zu beurteilen. Damit werden die Grundlagen zur Entwicklung weiterer Kompetenzen, nämlich Kompetenzen in einer wissenschaftsbasierten Planung, Durchführung und schließlich Reflexion eigenen Unterrichts, geschaffen. Es liegt die Empfehlung nahe, dass dafür Sorge getragen werden möge, dass das an der Universität erworbene wissenschaftliche Wissen dann auch in den weiteren Ausbildungsphasen (Schulpraxissemester und Referendariat) Anschluss findet. D.h. das Wissen sollte gezielt von den Ausbildungslehrkräften der praktischen Ausbildungsphasen vertieft werden: Die Auszubildenden sollten dazu angeleitet werden, ihr wissenschaftliches Wissen zu nutzen, um Unterricht selbst zu planen und schließlich ihr eigenes Unterrichten kritisch zu reflektieren und zu optimieren. Ideal wäre zukünftig eine noch intensivere phasenübergreifende Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis, damit Belange der Praxis in der Wissenschaft und Erkenntnisse der Wissenschaft in der Praxis gezielter aufgegriffen werden. Auf diese Weise sollen Lehrkräfte ausgebildet werden, deren Professionalität sich dadurch auszeichnet, dass die wissenschaftliche Analyse, Planung, Reflexion und Weiterentwicklung ihres praktischen Handelns eine Selbstverständlichkeit ist.



**Literatur:**

- Artelt, C. / McElvany, N. / Christmann, U. / Richter, T. / Groeben, N. / Köster, J. / Schneider, W. / Stanat, P. / Ostermeier, C. / Schiefele, U. / Valtin, R. / Ring, K. (2007): Förderung von Lesekompetenz - Expertise. Bildungsforschung Band 17. Bonn: BMBF.
- Baumert, J. / Kunter, M. (2011): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, M. / Baumert, J. / Blum, W. / Klusmann, U. / Krauss, S. / Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann, 163-214.
- Blömeke, S. / Kaiser, G. / Lehmann, R. / König, J. / Döhrmann, M. / Buchholtz, C. / Hacke, S. (2009): TEDS-M: Messung von Lehrerkompetenzen im internationalen Vergleich. In: Troschanskaia, O. / Beck, K. / Sembill, D. / Nickolaus, N. / Mulder, R. (Hrsg.): Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und Ihre Messung. Weinheim / Basel: Beltz, S. 181-210.
- Brophy, J. (1999). Teaching. Educational Practices Series Vol. 1. Brüssel: International Academy of Education & International Bureau of Education.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf). (12-03-2014).
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Buderich.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (2005): Cognitive Psychology. A Student's Handbook. Hove/ New York. Psychology Press.
- Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (Hrsg.) Goethe-Institut, die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK), die Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), das Österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). [Autoren: Trim, J., North, B., Coste, D., Sheils, J.]. Berlin, Madrid, München, Warschau, Wien, Zürich: Langenscheidt.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (2004). Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA + MA), Anlage 1.  
[http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Publikationen\\_zur\\_Lehrerbildung-Anlage\\_1.pdf](http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Publikationen_zur_Lehrerbildung-Anlage_1.pdf) (10-04-2015).
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement.
- Helmke, A. / Helmke, T. / Lenske, G. / Pham, G. / Praetorius, A.-K. / Schrader, F.-W / Ade-Thurow, M. (2013). Evidenzbasierte Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung EMU. KMK-Unterrichtsdiagnostik. Universität Koblenz Landau.  
<http://www.unterrichtsdiagnostik.info> (10-03- 2014).

- Helmke, A. / Weinert, F. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u.a.: Hogrefe, 17-176.
- Helmke, Andreas (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett.
- Jahn, G./ Stürmer, K. / Prenzel, M. (2014): Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden. Eine Scaling-up Studie des Observe-Projekts. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 46 (4), 171-180.
- Kultusministerium Baden- Württemberg (2009). Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Gymnasiallehrerprüfungsordnung I – GymPO I) vom 31.07.2009. Gesetzblatt für Baden-Württemberg. <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=GymLehrPr1V+BW&max=true&aiz=true> (09-03-2014).
- Lutjeharms, M. (2010). Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, M. / Schmidt, C. : Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 11-26.
- Nold, G. / Rossa, H. / Chatzivassiliadou, K. (2008): Leseverstehen Englisch. In: DESI-Konsortium (ed.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim /Basel: Beltz Verlag, 130-138.
- Seidel, T. / Stürmer, K. (2014): Modeling and measuring the structure of professional vision in pre-service teachers. American Educational Research Journal 51, 739-771.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, KMK-Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010 [http://miz.org/dokumente/BA\\_022\\_Beschluss\\_Kultusministerkonferenzt\\_Fachwissenschaften\\_und\\_Fachdidaktiken\\_in\\_der\\_Lehrerbildung\\_2008.pdf](http://miz.org/dokumente/BA_022_Beschluss_Kultusministerkonferenzt_Fachwissenschaften_und_Fachdidaktiken_in_der_Lehrerbildung_2008.pdf) (30-06-2015).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung<sup>21</sup>, KMK-Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 07.05.2015. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) (30-06-2015).
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, 15(2), S. 4-14.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1), S. 1-22.
- Stürmer, K. (2011). Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. Dissertation: TUM School of Education München <http://mediatum.ub.tum.de/doc/1074278/1074278.pdf> (17-01-2014).

Universität Stuttgart (2010). Modulhandbuch Studiengang Lehramt an Gymnasien (Gym-PO I) Englisch Prüfungsordnung 2010.

<http://www.uni-stuttgart.de/bologna/modulhandbuecher/WiSe2014-2015/mhb-26-049-1-2010.pdf> (30-06-2015).

Walberg, H. / Paik, S. (2000). Effective Educational Practices. Educational Practices Series Vol. 3. Brüssel: International Academy of Education & International Bureau of Education.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443788.pdf> (13-03-2014).

Andreas Heuer

## Globalisierung im Geschichts- und Ethikunterricht

*"Die europäische Politik ist auch viel zu sehr binnenzentriert. Wir gucken, ob jetzt irgendwie Spanien besser ist als Deutschland oder die Niederlande besser als Belgien. Aber dass das eigentlich irrelevant ist, wenn 90 Prozent des Wachstums außerhalb Europas stattfindet, das beachten wir aus meiner Sicht viel zu wenig."*

*(Angela Merkel, Globaler Innovationsgipfel Januar 2015)*

Die zentralen Begriffe und Schlagworte des Kongresses lauten *Leadership*, *Neuorientierung in der Lehrerbildung*, *Creative Leadership*, *Führungspraxis*, *Professionalisierung* und *Implementierung*. Dem Außenstehenden, dem die bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre fremd sind bzw. demjenigen, der kaum Erfahrungen des tatsächlichen Schulalltags hat, drängt sich das Bild auf, dass sich guter Unterricht und Schule in den letzten 15 Jahren grundsätzlich verändert haben. Der Weg zur Ganztagschule, das Hin- und Her zwischen G8 und G9, die Kompetenzorientierung suggerieren einen radikalen Wandel in der Bildungspolitik mit dem Ziel, Schule auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten. Ausgang dieses umfangreichen Reformprozesses war der berühmte Pisa-Schock, der überall die Bildungspolitiker aufhorchen ließ. Das Mittelmaß, das deutsche Schülerinnen und Schüler bei den internationalen Vergleichstests zeigten, wurde als Ausgangspunkt genommen, um umfassende Bildungsreformen in Gang zu setzen. Dies spielt sich vor dem Hintergrund der Globalisierung ab, die eine zunehmende multipolare Welt hervorbringt, in der Europa bzw. der Westen nicht mehr der Hauptakteur, sondern einer unter mehreren Akteuren ist.

Ich werde mich auf drei Ebenen kritisch mit den oben genannten Veränderungen auseinandersetzen und sie in Bezug auf das Thema des Kongresses beziehen. Hierfür stelle ich drei Thesen auf, auf die ich näher eingehen werde:

1. Die Bildungsreformen vollziehen sich eher auf nationaler und nicht auf globaler Ebene – Schulen sind primär Träger lokaler Organisationen.
2. Westliche Voreinstellungen bestimmen Inhalte schulischer Curricula.
3. Das Internet wird in erster Linie als Informations- und Rechercheobjekt benutzt, nicht aber zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Globalisierung im Unterricht.

Wie stehen diese drei Thesen im Zusammenhang mit dem Motto des Kongresses? Leadership in der Lehrerbildung, aber auch in der Schulführung vollziehen sich in einem pädagogischen Rahmen, der in der Regel sehr viel stärker in überlieferten, traditionellen Bahnen verläuft, als es die Diskursführenden der Veränderung wahrhaben wollen. Dies führt dazu, dass tatsächliche Veränderungen, die sich offen mit dem Phänomen der Globalisierung und deren Rückwirkung auf Lernen auseinandersetzen, nicht wirklich stattfinden bzw. sich auf scheinbare organisatorische Veränderungen oder methodische Fragen beschränken. In leicht abgewandelter Form hat dies Geert Hofstede in seinen Untersuchungen über lokales Denken und globales Handeln so formuliert: *„Kultur untersuchen, ohne einen Kulturschock zu erleiden, ist wie Schwimmen üben ohne Wasser“* (Hofstede 2011: VIII). Eigene Bildungssysteme untersuchen, ohne die Erfahrung ganz anderer Bildungssysteme zu machen, ist, wie in einem Boot sitzen, das auf hohem Gewässer ist. Die Frage ist: Wer treibt das Boot?

Die kommenden Ausführungen orientieren sich an folgender Leitfrage: Wie offen gestalten sich die Bildungsreformen gegenüber den tatsächlichen Veränderungen der Globalisierung?

1. These: Die Bildungsreformen vollziehen sich eher auf nationaler und nicht auf globaler Ebene – Schulen sind primär Träger lokaler Organisationen.

Was sind Institutionen? Wie handeln Menschen in Institutionen? Welche Rolle spielt Kultur bzw. kulturelles Verhalten in Institutionen? Warum reflektieren Bildungsreformen eher nationale als globale Perspektiven und Inhalte?

Nach Durkheim spiegeln sich in Institutionen kollektive Handlungs- und Denkweisen wieder, die eine Realität außerhalb der Individuen besitzen (Durkheim 1991: 99ff.). Sie repräsentieren einen Sinnüberschuss, der über die Vorstellungen des einzelnen hinausgeht. Ihre soziale Realität zeichnet sich dadurch aus, dass diejenigen, die innerhalb einer Institutionen handeln, die inhärenten Werte dieser Institution in ihrer Grundrichtung vertreten. Ein kritisches Verhalten gegenüber der Grundrichtung einer Institution ist möglich, wenn diese bereits in einer kritischen Überlieferungsgeschichte steht wie etwa Religion oder Kirchen seit dem 16. Jahrhundert in Europa. In der Tendenz kann man generell eine Entwicklung in der Moderne feststellen, die zu einer Reflexionskultur gegenüber Institutionen geführt hat. Diesen Prozess beschreibt der kanadische Philosoph Charles Taylor. Er versteht darunter eine Distanz zu allumfassenden religiösen Welterklärungen und eine Zunahme von Erklärungsmöglichkeiten von Welt und Mensch, die ganz diesseitig sind – also den Prozess der Säkularisierung. Er plädiert dabei für einen offenen Begriff der Modernisierung, in dem er von multiplen Modernitäten spricht (Taylor 2009: 47). Institutionen legitimieren sich dann nicht mehr ausschließlich über Tradition und Überlieferung, sondern unterstehen der kritischen Reflexion ihrer Mitglieder bzw. der jeweiligen Gesellschaft. Kritische Reflexion bedarf aber immer eines Horizontes, der einen Blick von außen auf die Institution zulässt. Dies ist der Grund, warum trotz seiner Offenheit Taylor das Phänomen der Säkularisierung nur einseitig fassen kann. Dies liegt daran, dass er keinen Reflexionsstandpunkt gewinnen kann, der außerhalb des westlichen Horizontes liegt, eine Kritik, die unter anderem von dem aus der Schweiz stammenden und heute in Japan lebendem Philosoph Elmar Holenstein vorgetragen wird (Holenstein 2009: 28).

Menschen handeln im Rahmen von Institutionen. Diese repräsentieren Sinn, der von der Institution ausgeht und in dessen Rahmen sich die Menschen bewegen. Die zunehmende Reflexivität gegenüber den Institutionen stößt an eine Grenze, wenn diese in einen kulturellen Kontext eingebunden ist, der einen rein reflexiven, erfahrungsunabhängigen Standpunkt der Reflexion kaum zulässt. In diesem Dilemma befinden sich, so meine Behauptung, Bildungsreformen. Die kritische Reflexion bezieht sich auf den eigenen Horizont, der in einer westlich geprägten Welt immer schon als selbstreflexiv angesehen wurde und wird. Eine solche Sichtweise geht aber an dem Phänomen der Globalisierung vorbei. Bildungsreformen reflektieren nationale oder westliche Denkhorizonte wieder, da sie sich sowohl organisatorisch als auch inhaltlich auf Denkmuster und Bildungstraditionen beziehen, die einen Erfahrungshorizont jenseits eigener kultureller Denkmuster nicht einnehmen.

## 2. These: Westliche Voreinstellungen bestimmen Inhalte schulischer Curricula

Die Arbeit an schulischen Curricula war in den letzten Jahren und ist immer noch ein zentraler Aspekt in der Reformierung der Schule. Hier lautet das Zauberwort *Kompetenzorientierung*, das die alte Form der Wissensvermittlung – Input d.h. totes Wissen – durch eine neue Form der Wissensvermittlung – Output d.h. Kompetenzen – ersetzen soll. Es geht um eine Praxisorientierung von Lerninhalten und Unterrichtsmethoden, die sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientieren soll. (Lissmann 2014: 45). Die Aufgabe eines kompetenzorientierten Lernens soll darin liegen, Bildungsstandards festlegen, die überprüfen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Der große Teil der Schulcurriculararbeit konzentriert sich darauf, kompetenzorientierte Lernpläne herzustellen – entweder von den Lehrern selbst oder von oben verordnet. Was heißt dies in der Praxis? Ich versuche dies kurz an den neuen Bildungsentwürfen für die Sekundarstufe II im Bundesland Hessen darzustellen (Hessisches Kultusministerium 2014). Für das Fach Ethik bedeutet dies, dass es fünf Kompetenzbereiche gibt, die sich in 31 Niveaustufen unterteilen – also in 31 ausformulierte Kompetenzen. Im

Fach Philosophie sind dies insgesamt 21 ausformulierte Kompetenzen, im Fach Geschichte 35 Kompetenzen. Die Ansammlung von Kompetenzen, bei denen man oft nicht weiß, wie sie zuzuordnen sind, ist allein schon für die Orientierung der Lehrenden und Lernenden eine Herausforderung. Wenn man sich die Kompetenzen näher anschaut, wird man stutzig. Für das Fach Ethik gibt es keine Kompetenz, die sich auf die Wiedergabe eines Sachverhaltes bezieht. Für Philosophie heißt die erste Kompetenz im Bereich Wahrnehmen und Deuten – also WD1: *eigene Wahrnehmungen auf ethische Theoreme beziehen und fachkundig reflektieren*. Eine solche Kompetenz zu erfüllen ist schon für Studenten eine große Herausforderung. Während in Philosophie die Kompetenzbereiche eine Kompetenz umfassen – Wahrnehmen, Deuten, Analysieren, Kritisieren, Spekulieren – sind dies in Ethik jeweils zwei Kompetenzen – Wahrnehmen und Deuten, Analysieren und Reflektieren, Argumentieren und Urteilen, Interagieren und Mitteilen und Sich-Orientieren und Handeln. In Geschichte gibt es allein für den Kompetenzbereich *Urteilskompetenz für Kontinuität und Veränderung in der Zeit* 11 Kompetenzen. Die erste dieser Kompetenzen lautet: *Phasierungen und Epochengrenzen in ihrer nationalgeschichtlichen Besonderheit an Beispielen erläutern, deren Konstruktcharakter erkennen und die damit verbundene Problematik (begriffs)geschichtlich reflektieren*. Und die zweite Kompetenz aus diesem Bereich lautet: *multikausale Ursachenzusammenhänge unter Rückgriff auf Kategorien wie Ursachen, Anlass und Folgen herstellen und deren empirische Triftigkeit erörtern*. Es stellt sich die Frage, welchen Sinn die überhöhte Formulierung von Kompetenzen für die tatsächliche Gestaltung von Unterricht bewirkt.

Im Gegensatz zu den Kompetenzen orientieren sich die Inhalte an relativ klassischen Vorgaben. Dies gilt insbesondere für das Fach Geschichte. Eine kritische Gegenwartsanalyse, wirkliche Multiperspektivität, die sich an Inhalten zeigt, eine Berücksichtigung der Veränderungen der letzten 30 Jahre durch die Globalisierung – all dies findet sich beispielsweise in dem Lehrplanentwurf Hessen nicht. Die Fokussierung besteht nach wie vor im Kanon einer nationalstaatlichen Geschichtswiedergabe, die in der Aufgabenstellung im Zentralabitur auf ein Auswendiglernen reduziert wird. Es ist nicht unbedingt schlecht, einen Fokus auf die



Nationalgeschichte zu legen, aber diese müsste inhaltlich viel stärker in Bezug zu anderen Geschichten gesetzt werden. Hierzu müssten an den Universitäten für die Lehramtsstudiengänge Voraussetzungen geschaffen werden, so dass Studierende wirklich etwas über die Geschichte etwa Chinas oder Lateinamerikas wissen. Methoden oder Kompetenzen helfen hier nicht weiter. Globalisierung als Lebenswelt der Schüler mit ihren verschiedenen Hintergründen zu begreifen – das wäre eine Herausforderung an schulische Curriculararbeit. Dazu gehört es aber, nicht nur auf der Ebene von Zeitungswissen zum Beispiel über China zu diskutieren. In Zeiten der Globalisierung sollten wir unsere Perspektive ablegen und zuerst versuchen überhaupt zu verstehen, was sich in den letzten 30 Jahren vollzogen hat. Auch in China wird über Globalisierung gestritten – eine wirkliche Offenheit müsste solche Debatten und deren Akteure zu Wort kommen lassen. Oder wenn wir statt in die Lebenswelt in die Alltagswelt der Schüler hinabsteigen: Was wissen wir über ein Land wie Südkorea, aus dem ein Großteil der Mobilfunkgeräte kommt, die die Schüler benutzen? Es ist sicher schwer eine Balance zu finden zwischen dem, was man wissen kann und dem, was wir nicht wissen. Aber die Verlagerung auf Kompetenzen und Methoden hat dazu geführt, dass eine kritische inhaltliche, auf Wissen basierende Auseinandersetzung um solche Themen in der Curriculararbeit gerade nicht stattgefunden hat. Es ist nicht der Gegenstand, der fasziniert, sondern die Methoden und Kompetenzen, die einen Gegenstand schmackhaft machen sollen. Im Gegensatz dazu hat John Hattie festgestellt, dass es kein Rezept, keine Loseblattsammlung, keine revolutionäre Lehrmethode und kein stets helfendes Notpflaster gibt, sondern dass es um die Art des Denkens geht. *Es sind Lehrpersonen mit einer bestimmten Geisteshaltung, die für den Unterschied sorgen* (Hattie 2014: 20ff.). Lernen ist zuerst immer eine Auseinandersetzung mit Welt, mit einem Gegenstand, mit etwas Anderem, das der Lernende sich aneignet. An dem Gegenstand entzünden sich das Denken und die Auseinandersetzung in verschiedenen Formen, die das lernende Subjekt gerade so gar nicht quasi natürlich in sich hat und von sich aus entwickeln kann. Ebenso fragwürdig ist die Forderung eines praxisrelevanten Wissens. Hier gilt es zu erkennen, dass Lernen zunächst etwas ist, das gerade nicht zu einer unmittelbaren Handlung führt. Wäre es anders, müssten besonders Philosophie-,

Ethik- und Geschichtslehrer handlungsorientierte Vorzeigehelden sein – eine völlig absurde Vorstellung. Auch im philosophischen und ethischen Denken bleiben wir meist in westlichen Voreinstellungen befangen, aus der wir unreflektiert Aussagen über andere Länder und Kulturen machen – dies gilt insbesondere für einen einseitigen Menschenrechtsdiskurs, der außer Acht lässt, was sich außerhalb Europas in den letzten Jahrzehnten verändert hat (Moyo 2012, 199ff.)

Die Diskrepanz zwischen „internationaler“ Herausforderung und der tatsächlichen Lage hängt auch damit zusammen, dass ein Großteil des akademischen Mittelbaus im Bereich der Pädagogik an den Universitäten weder über eigene schulische Unterrichtserfahrungen verfügt, noch jemals längere Zeit in einem nicht westlichen Kontext gewesen ist. Hinzu kommt, dass übrigens auch viele Fachdidaktiker, die die Bildungsreformen für die einzelnen Fächer umsetzen sollen, über keine eigene Unterrichtserfahrung verfügen. Hier ergibt sich eine Schere zwischen der tatsächlichen Schulpraxis und der Theorie. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung über Bildungsreformen und deren Umsetzung verbleiben die Theoretiker meist unter sich. Während die Pädagogik und Didaktik darüber nachdenkt, welche Funktion Praktika, Unterrichtskonzepte und Kompetenzen für die Schulpraxis haben, zeigen sich die meisten Lehrkräfte irritiert angesichts der Praxisferne derer, die sie mit ihren theoretischen und empirischen Untersuchungen aufklären wollen. Eine Didaktik – sei sie allgemein oder fachlich – ohne konkreten Bezug zur Unterrichtspraxis ist eine fragwürdige Angelegenheit.

3. These: Das Internet wird in erster Linie als Informations- und Rechercheobjekt benutzt, nicht aber zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Globalisierung im Unterricht.

Bereits Anfang dieses Jahrhunderts hat der in den USA lehrende Soziologe Manuel Castells den Begriff der Netzwerkgesellschaft eingeführt, um zu verdeutlichen, dass sich mit dem Internet nicht einfach eine neue Technik eingefunden hat, sondern dass sich damit die Gesellschaft, in der wir leben, grundsätzlich verändert hat und noch verändern wird (Castells 2001, 33). Castells erkennt in der neuen Technologie den

Grundbaustein für eine neue Gesellschaftsform, in der Wissen und der Umgang mit Wissen sich in neuen Formen organisiert und wirklich global wird. In diesem Sinn spricht der deutsche Soziologe Dirk Baecker von der kommenden Gesellschaft bzw. von der Computergesellschaft (Baecker 2007: 8ff.) Das Internet verändert die räumliche Aufbewahrung von Wissen und wirkt zurück auf die soziale Organisation von Menschen, d.h. die Art und Weise, wie sie interagieren und kommunizieren – beides sind globale Phänomene.

Wenn man sich viele Schulen in Deutschland anschaut, muss man feststellen, dass sie sich nach wie vor in den Raum der Buchdruckgesellschaft gehören. Dies betrifft die Ausstattung, den Umgang mit neuen Medien und die Bereitschaft, sich den neuen Herausforderungen zu stellen. Gerade das Internet mit seinen Möglichkeiten, sich Wissen anzueignen, wird allzu oft missbraucht, um Informationen zu recherchieren. Die zwei Wörter, die deshalb das Internet im Unterricht hervorrufen, sind Information und Recherche. Information und Recherche sind aber etwas anderes als Wissen und das Aneignen von Wissen. Dies soll kurz an dem Fach Geschichte dargelegt werden.

Im Geschichtsunterricht kann das Internet unter anderem auf drei Ebenen eingesetzt werden, um neues Wissen zu generieren:

1. Zur Erforschung von Regionalgeschichte
2. Zu systematischer Arbeit mit Quellen in Archiven
3. Zur Wissensaneignung von anderen Geschichten

Regionalgeschichte ist ein Thema, das im Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I nur selten vorkommt. Dies hängt damit zusammen, dass dieses Thema in den Schulgeschichtsbüchern in der Regel nicht vorkommt. Es ist aber interessant für die Schüler herauszufinden, wie sich zahlreiche Aspekte der großen Geschichte in der Geschichte der Stadt oder Region widerspiegeln. Hier können mit Hilfe des Internets Wissensbestände herangezogen und umgesetzt werden, die eine Vertiefung historischen Denkens in Bezug auf die eigene Lebensumgebung ermöglicht.

Immer mehr Archive sind heute online zugänglich. Ein Beispiel ist das digitalisierte Online-Zeitungsarchiv Zeitungsinformationssystem der Staatsbibliothek zu Berlin (ZEFYS), das 28.727 Ausgaben von 158 historischen Zeitungen aus dem 19. und 20. Jahrhundert bereitstellt. Es ist eine Sache, über Hitlers Machtergreifung bzw. Machtübergabe anhand des Schulbuches zu arbeiten, aber eine andere herauszufinden, was in den damaligen Zeitungen am 28., 29. Januar 1933 in Zeitungen berichtet worden ist. Hier werden die Schülerinnen und Schüler zu Forschenden im Unterricht. Ein weiteres Beispiel ist die Erarbeitung eines Themas wie der Zweite Weltkrieg. Es gibt zahlreiche Schüler unterschiedlicher Herkunft. Warum soll man nicht mit Hilfe des Internets erarbeiten, was während des Zweiten Weltkrieges in anderen Ländern stattgefunden hat – also in der Türkei, in Afghanistan, in China etc.? Hier bietet das Internet Möglichkeiten, sich Wissen zu erwerben, das auf eine ganz andere Weise Globalisierung in den Unterricht einbringt, wo Neugierde auf andere Geschichten gefördert wird. Auch für Identitätsstiftung hat dies eine wichtige Funktion. In dem die Lebenswelt der Schüler ernst genommen wird, in dem man sich ihren Geschichten zuwendet, verschafft man ihnen Zugänge, sich in eigene Familiengeschichten einzufinden. Damit wird in einer ganz anderen und konkreten Weise Globalisierung Teil des Unterrichts. Globalisierung ist nicht nur eine sozio-ökonomische, sondern auch eine bildungspolitische Tatsache. Mir scheint es aber angebracht, dass wir eher an dem offenen Bildungsbegriff des 18. Jahrhunderts anknüpfen sollen, der sehr viel offener und weltzugewandter in seinem universalen Anspruch war, als die pseudo-kritische Kompetenzorientierung, die sich im Wissen sehr eng auf den westlichen Kulturkreis beschränkt.

Diese kurzen Ausführungen sollen darauf verweisen, dass die Neuausrichtung der Bildungspolitik die tatsächlichen Herausforderungen der Globalisierung noch gar nicht in den Blick genommen hat, da eine inhaltliche Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen der Bildungspolitik ausgeblieben ist.

**Literatur:**

- Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castells, Manuel (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Teil 1 der Trilogie: Das Informationszeitalter. Opladen: UTB.
- Dürkheim, René (1991): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schorndorf: Schneider Hohengehren.
- Hessisches Kultusministerium (2014/Oktober): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe: Ethik.
- Hessisches Kultusministerium (2014/Oktober): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe: Geschichte.
- Hessisches Kultusministerium (2014/Oktober): Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe: Philosophie.
- Hofstede, Geert/Hofstede, Gert Jan (2011): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management. München: DTV.
- Holenstein, Elmar (2009): China ist nicht ganz anders. Essais. Zürich: Ammann Verlag & Co.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Ulm: Paul Zsolnay.
- Moyo, Dambisa (2012): Der Untergang des Westens. Haben wir eine Chance in der neuen Wirtschaftsordnung. München: Piper.
- Taylor, Charles (2009): Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.





**Abschnitt III:  
Leadership und Lehrerpersönlichkeit**





Birgit Weyand, Vera Lorenz

## Lehrerpersönlichkeit fordern & fördern

Die Diskussion über Eignung und Neigung für den Beruf Lehrerin bzw. Lehrer hat in den letzten Jahren erheblich an Bedeutung und Popularität gewonnen. Dies bildet sich nicht zuletzt in den „Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung“ (Beschluss der KMK vom 07.03.2013) sowie in den „Empfehlungen der HRK zur Lehrerbildung“ (vom 14.05.2013) ab.

Die Frage der Reflexion von Eignung und Neigung ist jedoch hochkomplex: Wer ist überhaupt wie und wofür geeignet? Sie verweist auf viele Dimensionen und Implikationen der Berufswahl. Es geht dabei nicht nur um die Prüfung der angehenden Lehrerin/des angehenden Lehrers, ob sie/er sich langfristig an einen sehr professionsorientierten und damit wenig polyvalenten Studiengang binden will.

Umgekehrt sollten auch die Bildungspolitik und die Bildungsverantwortlichen überlegen, ob sie sich langfristig an jede/n fachlich zertifizierte/n Absolventen und Absolventin binden wollen, ohne berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale als konstitutive Dimension von Lehrerprofessionalität zu prüfen.

Für Bildungsverantwortliche aus der ersten Phase der Lehrerbildung stellt sich zudem die Frage, ob und wie eigentlich adäquat mit der Diversität der Lehramtsstudierenden selbst umgegangen wird und ob und wie deren vielfältige Potenziale frühzeitig erkannt und binnendifferenziert bestmöglich gefördert werden – ein Anspruch, der für die Lehrkräfte in Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler insgesamt selbstverständlich ist. Hier geht es darum, besondere Begabungen für den Lehrerberuf zu fördern und gerade diese Lehramtsstudierenden unbedingt im Lehramt zu halten und für den Beruf zu gewinnen. Nicht zuletzt kann von der selbsterfahrenen kompetenten Binnendifferenzierung ein positiver und nachhaltig wirksamer professionssozialisierender Effekt erwartet werden.

Aus Studien zur Lehrergesundheit und zu Prädiktoren für Berufserfolg und Berufszufriedenheit (z.B. Schaarschmidt 2005 und 2007, Schaar-

schmidt & Kieschke 2007, Hanfstingl & Mayr 2007) sind besonders gute Ausgangslagen für eine passende Lehrerpersönlichkeit bekannt. Diese werden in etlichen spezifischen Konzepten zur Ausbildung von Basiskompetenzen für den Lehrerberuf umgesetzt (z.B. Kassel, Hamburg, Trier, Passau). Die o.g. Empfehlungen von KMK und HRK sowie nicht zuletzt die breit rezipierte Hattie-Studie tragen sicherlich zu einer weiteren Verbreitung dieses Anspruchs zur bestmöglichen Ausbildung von überfachlicher Lehrerprofessionalität bei.

Ein wichtiger Aspekt von Lehrerprofessionalität ist die Motivation und die Kompetenz zur pädagogischen Führung sowie zur eigenverantwortlichen und teamorientierten Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in Schule und Unterricht, nicht zuletzt im Hinblick auf Schulentwicklung. Dies verstehen wir in Trier im weitesten Sinn als Leadership (vgl. Höhmann et al. 2015, i.E.).

Warum Leadership in der Lehrerbildung? Wirtschaftlicher und sozialer Wandel, wachsende Mobilität sowie intensive Nutzung von Informationstechnologien stellen Menschen und Länder vor die Aufgabe, neue Herangehensweisen zu entwickeln, um wachsenden Ansprüchen einer globalisierten Welt und stetigen Veränderung gerecht zu werden. Es bedarf der Entwicklung neuer Führungskompetenzen, die über die eines 'traditionellen Leaderships' hinausgehen. Den OECD-Mitgliedsstaaten ist *Leadership* kein neuartiger Begriff, sondern ist bereits längst ein wichtiger Bestandteil in staatlichen und öffentlichen Unternehmen. Während Beziehungen zwischen Führungskräften und ihren Untergebenen traditionell hierarchisch festgelegt sind, auf Autorität und Folgsamkeit basieren, wandelt sich heute aufgrund von beruflicher Mobilität und beruflicher Vielfalt das Leadership-Konzept: nach einer Studie der OECD und des Public Management Service (PUMA) geht es um Eigenschaften wie Integrität, Innovationsmut, Selbstwahrnehmung und Weitblick. *Leader* sind Menschen, die mit ihrem Wissen und Können sowie mit ihrer Persönlichkeit andere für eine Sache begeistern können. (vgl. Brosnahan 2000; OECD 2001).

Auch im Kontext von Schulen werden solche Leadership-Kompetenzen immer bedeutender. Angesichts fortschreitender Globalisierungsprozesse stehen Bildungseinrichtungen in der Pflicht, ihre Schülerinnen und Schüler effektiv und innovativ auf heutige und zukünftige Her-

ausforderungen vorzubereiten. Das internationale OECD-Projekt *Innovative Learning Environments (ILE)* zeigt in 125 Projekten in 23 Ländern Wege auf, Lernen und Bildung für junge Leute auf innovative Weise neu zu gestalten: z.B. neue Inhalte – wie soziales Lernen – integrieren, neue ‘Lerner’ in virtuellen Klassenräumen willkommen heißen, verschiedene Experten zu Lehrern werden lassen, neue (digitale) Lernumgebungen erkunden, bekannte Klassenzusammensetzungen auflösen und neu bilden oder festgefahrene Lernzeiten überdenken (vgl. OECD 2013, S. 11).

Orientiert an den Prinzipien innovativer Lehr-/Lernumgebungen<sup>21</sup> spielt hierbei Leadership eine zentrale Rolle, denn: „*Leadership is essential to direct change and to sustain it, and to ensure that learning remains at the centre of innovation. That requires vision, but also design and strategy to implement it. Educator professional development is critical to acquire the expertise to contribute to learning leadership, orchestrate teaching and learning activities, shape content and learning resources, and become confident formative evaluators and researchers.*“ (ebd. S. 12).

Bedeutsam für die Lehreraus- und Weiterbildung ist also „an expansion of teacher professionalism to embrace new repertoires“ (ebd. S. 130).

International herrscht Konsens über den Stellenwert der Schulleitung für die Entwicklung und die Qualität von Schule. *School Leadership Development* Programme sollen Lehrkräfte auf ihre Rolle in Führungspositionen vorbereiten (vgl. hierzu Huber 2006). Das geschieht jedoch nach einigen Jahren Berufserfahrung. Wie aber Kirkham (2010, S. 97) im Überblick über die Entwicklung von Leadership in Großbritannien konstatiert: „[...] leaders need to be educated and not merely trained.“ Effektiver erscheint es also, Führungskompetenzen bereits im Lehramtsstudium zu fördern, um nicht nur auf das potentielle Handlungsfeld eines Schulleiters vorzubereiten, sondern auf die neue Rolle im Klassenzimmer.

Doch wie genau ist *Leadership* definiert? Angesichts der (noch) fehlenden Wortdefinition im Deutschen – zusammenhängend mit dem Wort

---

21 „*Make learning an engagement central; Ensure that learning is social and often collaborative; Be highly attuned to learner motivations and emotions; Be acutely sensitive to individual differences; Be demanding for each learner but without excessive overload; Use assessments consistent with learning aims, with strong emphasis on formative feedback; Promote horizontal connectedness across activities and subjects, in and out of school.*“ (OECD 2013, S. 12).

„Führen“ und den Bildern von Folgsamkeit und Grausamkeit in der deutschen Vergangenheit, die es wachruft – gibt die Beschreibung aus dem Englischen des Vordenkers der Lernenden Organisation Peter Senge (2008, S. 11) eine erste Orientierung: „[es geht darum Möglichkeiten zu schaffen] in denen die Menschen kontinuierlich die Fähigkeit entfalten, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden und in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen.“ Waren Bennis (2009), Wirtschaftswissenschaftler und Gründer des *Leadership Institute*, beschreibt Leadership: „... like beauty – it’s hard to define but you know when you see it“.

Um sich genauer der Bedeutung von Leadership anzunähern, ist es entscheidend, Leadership vom klassischen ‘Management’-Begriff zu unterscheiden. Während es beim ‘Management’ um Arbeit *im* System geht sowie um eine Einstellung des Machens, um Kontrolle sowie Methoden, Dinge und Menschen in Bewegung zu setzen, bedeutet Leadership hingegen das Entdecken neuer Möglichkeiten sowie Wege und Fähigkeiten, diese umzusetzen. Es geht nicht um das Arbeiten *im* System sondern Arbeiten *am* System mit dem Ziel, Perspektiven zu wechseln und neue Paradigmen zu schaffen, Vertrauen in Menschen zu haben, um diese begeistern und anregen zu können, Höchstleistungen zu erbringen (nach Hinterhuber & Krauthammer 2005; Senge 2008). Die Fähigkeit zum Leadership liegt in der eigenen Person und bewirkt „was nur das Gegenüber hervorzubringen in der Lage ist – nämlich Vertrauen, Zutrauen und Kooperation“ (Arnold 2012, S. 12).

Im Bereich der Lehrerbildung ist der genannte Perspektivenwechsel (nach J. Hattie) die Entwicklung der Kompetenz, sich als Lehrender in Lernende hineinversetzen zu können und Geschehen und Unterricht aus ihren Augen betrachten zu können. Vor dem Wissen, dass Schüler Dinge anders sehen, geht es um das Schaffen eines Fundaments, auf dem sich LehrerInnen und Schüler untereinander begegnen können und auf dem Lehrende Begeisterungsfähigkeit und Begehren nach Wissen schaffen können. So stellt auch der Hirnforscher Gerald Hüther fest: „Man kann niemanden von außen begeistern, höchstens für kurze Zeit. Die Begeisterung muss von innen kommen, als eigenes inneres Motiv“ (Hüther 2011, S. 46, zit. nach Arnold 2012, S. 12). Unverzichtbar

ist zudem die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Ein Lehrender sollte seine Wirkung auf seine Schüler erkennen und auf Basis der Resonanz eine Situation immer wieder neu gestalten können: nach Scharmers (2009) *Theorie U* erfordert deshalb jede Situation ein 'Ankommen im Moment ('Presencing')', eine Öffnung des (veralteten) Denkens, Fühlens und Willens, um Veränderungen und Neues hervorbringen zu können. Lehre und Erziehung hat also immer etwas mit Einstellungen und Haltungen zu tun, „und nicht mit bloßen Daten und Modulen“ (Waldenfelds 2009, S. 26); es geht nicht nur darum *was* man lernt, sondern auch *von wem* man lernt (vgl. ebd.).

Für den Psychologen Daniel Goleman (1998) tragen *Leader* ein entscheidendes Merkmal in sich: *Emotionale Intelligenz*. Emotionale Intelligenz verbindet fünf zentrale Kompetenzen<sup>22</sup>, die es ermöglichen sich und andere zu Hochleistungen zu motivieren. (1) Ich-Bewusstsein, Kennen eigener Stärken und Schwächen sowie die Wirkung auf andere. (2) Selbstregulierung, vor allem eigener Stimmungen und Wünsche. (3) Motivation, um Ziele aus eigener Kraft zu erreichen. (4) Empathie, als Wissen darüber, was andere fühlen und danach handeln. (5) Sozialkompetenz, als die Fertigkeit harmonische Beziehungen herstellen und pflegen zu können (vgl. ebd. S. 6). Welche Rolle die genetische Veranlagung für diese Leadership-Kompetenzen spielt, ist nicht vollends geklärt, laut Goleman können diese Fertigkeiten aber erlernt werden (vgl. ebd. S. 7). Warren Bennis drückt es folgendermaßen aus: „The ingredients of leadership cannot be taught, however. They must be learned. [...] The things that matter can't be taught in a formal classroom setting<sup>23</sup>“ (Bennis 2009, S. 67). Daneben müssen also Settings und Strukturen geschaffen werden, die es Kandidaten ermöglichen, ihre Kompetenzen zu erproben und ihre Professionalität auszubilden (vgl. Paseka, Schratz & Schrittmesser 2011, S. 22 ff.). Die Professionalität von LehrerInnen zeigt sich eben nicht nur in ihrem Fachwissen und -können, sondern in ihrer „Personal Mastery“, ihrer „individuellen Könnerschaft“: der reflexive Umgang mit sich selbst und die Fähigkeit ihr Wissen und Können situationsgerecht zu verknüpfen und zu nutzen (vgl. ebd. S. 36). Bereits die erste Phase der Ausbildung kann hier ansetzen und nach Huber et al.

<sup>22</sup> Im Englischen: Self-awareness, Self-regulation, Motivation, Empathy, Social Skill

<sup>23</sup> Zitat von Robert Dockett, CalFed CEO, zit. nach Bennis

(2013) müssen zwei Voraussetzungen dafür wesentlich werden: Lehrerbildung muss stärker diagnostisch agieren; sie muss über Vorwissen, Einstellungen, Neigungen und Motivationen von Anwärtern wissen und über klassische Lehr- und Kursveranstaltungen hinausgehen, bedarfsgerechte Angebote und vielfältig Lernanlässe schaffen. Und bei allen Angeboten muss stets ihre Wirksamkeit, Nachhaltigkeit sowie die Praxisorientierung in den Fokus genommen werden (vgl. Huber et al. 2013, S. 52).

Mit diesem Anspruch sollen in Trier insbesondere Lehramtsstudierende mit besonders geeigneten Ausgangsprofilen für Leadership identifiziert, sie für (vorerst) Zusatzprogramme gewonnen und ihnen damit ihr Potenzial gespiegelt und dieses bereits im Studium explizit gefördert werden. Hierzu wurde im Anschluss an die jahrelange Trierer Arbeit zur Eignungsreflexion (vgl. Weyand 2012a) – die jedoch in erster Linie defizitorientiert und kompensatorisch war – ein Konzept entwickelt. Mit Unterstützung der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) wird seit Ende 2014 das Pilotprojekt PERLENTAUCHER mit 19 teilnehmenden Studierenden durchgeführt (Näheres zum Projekt unter [www.perlentaucher.uni-trier.de](http://www.perlentaucher.uni-trier.de)). Die bisherigen Erfahrungen mit dem Förderkonzept sind sehr positiv, die teilnehmenden Studierenden sind stark engagiert und arbeiten mit Freude an ihren Projekten. Systematischere Erkenntnisse durch die evaluativen Befragungen sind derzeit in Arbeit und bleiben abzuwarten. Dennoch sind eine – nach den Rückmeldungen ggf. zu modifizierende – Fortführung sowie eine breitere Implementierung in die grundständige Lehrerbildung an der Universität Trier in Planung. Denn neben der zu erwartenden Stärkung und Bewusstmachung von Leadership-Kompetenzen bei Studierenden und Lehrenden ist ein Förderprogramm für besonders geeignete Studierende nicht zuletzt auch ein positiver Beitrag zum Image des Lehramtsstudiums insgesamt.

**Literatur:**

- Arnold, Rolf (2012): *Wie man führt ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership*. Carl-Auer-Systeme Verlag: Heidelberg.
- Bennis, Warren (2009): *On Becoming a Leader. The Leadership Classic*. Perseus Books Group: New York.
- Brosnahan, Jo (2000): *Public Sector Reform Requires Leadership* In: OECD: *Government for the Future*. OECD Publishing.
- Goleman, Daniel (1998): *What Makes a Leader?* In: *Harvard Business Review*, Jg. 2004, S. 2-13.
- Hanfstingl, Barbara & Mayr, Johannes (2007). *Prognose der Bewährung im Lehrstudium und im Lehrerberuf*. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7 (2), (S. 48 - 56). Innsbruck: Studienverlag.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Hinterhuber, Hans; Krauthammer, Eric (2005): *Leadership – mehr als Management: Was Führungskräfte nicht delegieren dürfen*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.
- Höhmann, Katrin; Pfeufer, Matthias; Weyand, Birgit & Schnabel-Schüle, Helga (2015, i.E.): *Drei Beispiele für Leadership in der Lehrerbildung an der Hochschule*. In: Huber, Stephan Gerhard, *Stiftung der Deutschen Wirtschaft, Robert Bosch Stiftung (Hg.): Schule gemeinsam gestalten*. Münster: Waxmann
- Huber, Stephan G. (2006): *School Leader Development: Current Trends from a Global Perspective*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Jg. 28, Sondernummer, S. 37-56.
- Huber, Stephan G. et al. (2013): *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Stiftung der Deutschen Wirtschaft: Berlin:
- Hüther, Gerald (2006): *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Hüther, Gerald (2011): *Belohnung ist genauso falsch wie Bestrafung. Ein Interview*. In: *Managerseminare*, Jg. 159, S. 44-46.
- Joller-Graf, Klaus (2014): *Kompetenzorientierung im Doppeldecker*. In: *Journal für LehrerInnenbildung: Doppeldecker Kompetenzförderung*, Jg. 14, H. 3, S. 7-14.
- Kirkham, Glynn (2010): *Competences, Standards and Leadership Development, a Contradiction?* In: Andreas Rupp (Hrsg.): *Moderne Konzepte in der betrieblichen und universitären Aus- und Weiterbildung*. Dgvt-Verlag: Tübingen.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): *Diskurse des Lernens*. Wilhelm Fink Verlag: München.
- OECD (2001): *Public Sector Leadership for the 21st Century*. OECD Publishing.
- OECD (2013): *Innovative Learning Environments*. *Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Paseka, Angelika; Schratz, Michael; Schritteser, Ilse (2011): *Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung*. In: Michael Schratz, Angelika Paseka, Ilse Schritteser (Hg.): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu*



- denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Facultas Verlags- und Buchhandels AG: Wien. S. 8-45.
- Scharmer, Claus Otto (2009): Theorie U – von der Zukunft her führen. Carl-Auer-Verlag: Heidelberg.
- Senge, Peter (2008): Die Fünfte Disziplin. Schäffer-Poeschel: Stuttgart.
- Schaarschmidt, Uwe (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, Uwe (2007): Die Potsdamer Lehrerstudie. Eine vorläufige Bilanz. In: Deutscher Philologenverband. Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft, Heft 3, S. 4-10.
- Schaarschmidt, Uwe, Kieschke, U. (Hrsg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Waldenfels, Bernhard (2009): Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. In: Norbert Ricken et al.: Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. Wilhelm Fink: München. S. 23-33.
- Weyand, Birgit (2012a): "Drum prüfe, wer sich ewig bindet" - Gelingende Passung zwischen Person und Beruf. In: Weyand, B., Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.). Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Edition Stifterverband, S. 86-109.

Maria Seip, Elke Döring-Seipel

## Lehrer als Führungskräfte – Das Projekt „Personale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ der Universität Kassel

### Einleitung

Lehrkräfte führen im Unterricht indem sie eine Vorbildfunktion für die Gestaltung von Zusammenarbeit übernehmen und entwickeln als Leitungskraft die Selbstorganisationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus ist in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen Führungsfähigkeit gefordert. Das ist insofern relevant, da das Arbeiten in Teams (Jahrgangstufenteams, Fachteams, Projektgruppe usw.) eine an Bedeutung zunehmende Arbeitsform in der Schule darstellt. Grund dafür ist die Forderung an die Schulen zur Profilbildung, die eine stärkere Mitgestaltung von Lehrern an schulischer Qualitätsentwicklung notwendig macht (vgl. Huber, Schneider, Gleibs & Schwander, 2013).

Bergmann und Rollett (2008) konnten zeigen, dass funktionierende Interaktion, Kooperation und Teamarbeit eine wichtige Bedingung für die Innovationsbereitschaft im Kollegium ist und ganz allgemein als Voraussetzung für Schulentwicklung angesehen werden kann. Hieraus lässt sich ableiten, dass Schulentwicklung einerseits kooperativer Formen der Schulorganisation bedarf und andererseits auf Lehrkräfte angewiesen ist, die pädagogische Führung<sup>24</sup> übernehmen. Die Erfüllung von Führungsaufgaben (mit und ohne Führungsfunktion) im System Schule gewinnt an Bedeutung, deshalb ist es notwendig, das Thema Führung (bzw. *Leadership*) schon frühzeitig in der Lehrerbildung aufzugreifen. Zentrale Aufgabe muss es sein, zukünftige Lehrkräfte zeitig für die veränderten Anforderungen an den Lehrerberuf zu sensibilisieren

---

<sup>24</sup> Der Begriff pädagogische Führung bezieht sich auf Lehrkräfte (ohne schulische Führungsfunktionen), die über die Führungsaufgaben in Erziehung und Unterricht hinaus Führungsaufgaben im Gestaltungsraum Schule übernehmen.

und Lernmöglichkeiten zur Entwicklung von Führungskompetenzen zu schaffen.

Eine Möglichkeit, Lehramtsstudierende für diese Anforderungen zu sensibilisieren, bietet das Studienelement „Personale Basiskompetenzen<sup>25</sup> für den Lehrerberuf“ (BASIS), welches seit 2008 verpflichtender Bestandteil der Kasseler Lehramtsausbildung ist.

Nachfolgend wird das Projekt in seinen Grundzügen kurz dargestellt und anschließend wird der Ausschnitt des Studienelements, welcher sich explizit mit dem Thema Führung beschäftigt, ausführlicher erläutert. Abschließend erfolgt ein kurzes Resümee über die Wirksamkeit des Studienelements.

Das Kasseler Projekt „Personale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ Das Projekt entstand im Rahmen einer interdisziplinär und interinstitutionell zusammengesetzten Arbeitsgruppe des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel. Als Ergebnis dieser Zusammenarbeit entstand ein 1,5-tägiges Kompaktseminar, welches von allen Studierenden im ersten Studienjahr absolviert wird.

#### Aufbau und Zielsetzung des Kompaktseminars BASIS

Ziel dieses Projektes ist es, Lehramtsstudierende mit einem beruflichen Kompetenzbereich vertraut zu machen, der für die Professionalität von Lehrkräften (neben fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen) von hoher Bedeutung ist und eine kompetenz- und kompetenzentwicklungsorientierte Perspektive schon zu Beginn der Lehramtsausbildung zu verankern (s. Döring-Seipel, Dauber, Bosse & Nolle, 2012). Studierende haben die Chance, in konkreten Anforderungs- und Handlungskontexten eine individuelle Standortbestimmung im Hinblick auf einzelne personale Kompetenzen vorzunehmen, die auf der Reflexion eigener Erfahrung beruht und durch die Außenwahrnehmung von Seminarleitung und Beobachtern angereichert wird. Im Seminar werden Studierende nicht nur theoretisch, sondern vor allem im Kontext von konkreten Handlungssituationen mit wichtigen personalen Kompetenzen für den Lehrerberuf vertraut gemacht. Die Auseinandersetzung mit Situationen mit Schulbezug soll eine individuelle Standortbestimmung in

---

<sup>25</sup> Früher „psychosoziale Basiskompetenzen ...“

Bezug auf eigene Stärken und Entwicklungsbereiche ermöglichen und eine Grundlage für eine studiums- und berufs begleitende Selbstprofessionalisierung schaffen.

Das Seminar umfasst die drei Bausteine Vorbereitung, Kompaktseminar und Nachbereitung. (Für eine genauere Darstellung der Seminarinhalte siehe: Döring-Seipel & Seip, 2015). Die Studierenden verfassen zur Vorbereitung eine ein bis zweiseitige Lernbiographie zur Berufswahlmotivation, zu pädagogischen Vorerfahrungen und Berufsvorstellungen. Diese dient der Seminarleitung zur spezifischen Vorbereitung auf die Studierenden. Das Kompaktseminar startet mit einem interaktiven Einstieg in die Thematik, um die Studierenden für die Relevanz personaler Kompetenzen im Lehrerberuf zu sensibilisieren. In vier unterschiedlichen Übungen (Gruppendiskussion, bedeutsame pädagogische Erfahrung, Auftritt vor einer Lerngruppe und Fallvignetten) können sich die Studierenden erproben und anschließend ihre Erfahrungen in Kleingruppen reflektieren. Ein abschließendes individuelles Zweier-Gespräch mit der Seminarleitung (ca. 15 Min.) ermöglicht den Studierenden eine Standortbestimmung in Bezug auf eigene personale und soziale Kompetenzen auf der Basis von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Neben der Reflexion über Kompetenzen können ggf. Fragen zur Berufswahlmotivation und Schulstufenwahl besprochen werden. Bleiben Fragen offen, werden diese in einem *weiterführenden Beratungsgespräch* im Rahmen einer professionellen Beratung vertiefend thematisiert.

### Seminarkonzeption

Kompetenzen sind hypothetische Konstrukte, die nicht direkt gemessen werden können, sondern deren Ausprägung anhand von gezeigten Verhaltensmerkmalen erschlossen werden kann. Daraus folgt, dass im Kompaktseminar Handlungssituationen (z.B. *Gruppendiskussion*) geschaffen werden müssen, in denen die Studierenden Verhaltensweisen zeigen, die einen Rückschluss auf bestimmte zugrundeliegende personale Kompetenzen ermöglichen. Diese Verhaltensweisen oder Indikatoren (z.B. *der Teilnehmer formuliert sprachlich klar*) werden von geschulten Beobachtern während der einzelnen Seminarübungen registriert und anschließend zusammengefasst und einer bestimmten qualitativen Kategorie (z.B. *hohe Kommunikationsfähigkeit*) zugeordnet.

Realisiert wird dies durch eine Methode zur Potenzialerschließung in Anlehnung an das Development Center (DC), eine Variante bzw. Weiterentwicklung des Assessment Center (AC) (vgl. Obermann, 2009). Der Fokus dieser Methode liegt auf der Präzisierung der kompetenzbezogenen Selbsteinschätzung der Teilnehmer und fördert so die Kompetenzentwicklung.

### Auswahl der Kompetenzen

Schulisches Lehren und Lernen ist eingebettet in einen Interaktions- und Beziehungskontext, den Lehrkräfte aktiv und kompetent gestalten müssen, wenn Lernprozesse erfolgreich verlaufen sollen. Hilfreiche Kompetenzen, die Lehrkräfte zur Bewältigung dieses Anforderungsbereichs befähigen, sind Gegenstand des Studienelements BASIS. An dieser Stelle soll nur eine Auswahl von Kompetenzen vorgestellt werden, soweit sie für das Thema Führung im Lehrerberuf relevant sind. Eine vollständige Beschreibung der Kompetenzen findet sich in einer aktuellen Publikation von Döring-Seipel und Seip (2015).

Zur Gestaltung von Beziehungen und Interaktionsprozessen ist Beziehungskompetenz erforderlich. Beziehungskompetenz wird von Bauer, Unterbring und Zimmerman (2007) als Fähigkeit zur gelingenden Beziehungsgestaltung aufgefasst, die unerlässlich zur Motivierung von Schülerinnen und Schülern ist und außerdem die Gesundheit von Lehrkräften stabilisiert. Gelingende Beziehungsgestaltung in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern und mit Kolleginnen und Kollegen zeigt sich in der flexiblen Ausbalancierung von zwei zentralen Interaktionsdimensionen, die von Bauer et al. (2007) als Verstehen und Führung bezeichnet werden. Während Verstehen eine respektvolle und wertschätzende Einstellung auf die Lebenswelt des Gegenübers meint, bezieht sich Führung auf die Etablierung von Regeln, die Vorgabe einer Orientierung und auf die Fähigkeit und Bereitschaft, eigene Werte und Ziele durchzusetzen.

Diese Kombination von Führung mit einer sozial sensiblen Einbeziehung von Interaktionspartnern (als Basis einer kompetenten Beziehungsgestaltung), bildet den Kern eines Leadership-Modells von Scholl (2012, 2014), das von den Dimensionen *Macht* – mit den Polen durchsetzungsfähig und schwach – und *Gemeinschaft* – mit den Polen freund-

lich und feindselig – aufgespannt wird. Führung kann sowohl als Machtausübung mit dem Fokus auf Durchsetzung eigener Interessen auf Kosten von Anderen – und damit als Kombination der Pole durchsetzungsfähig und feindselig – oder aber als Einflussnahme stattfinden, womit eine rücksichtsvolle, beiderseitige Interessen wahrende Form der aktiven Gestaltung und des Einbringens eigener Ziele und Interessen gemeint ist. Diese Form der Führung verbindet die beiden Pole durchsetzungsfähig und freundlich.

Die Fähigkeit zur Einflussnahme ist für Lehrkräfte auf verschiedenen Ebenen ihrer beruflichen Tätigkeit von zentraler Bedeutung: einerseits im Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht, nicht nur – aber auch im Hinblick auf *Klassenführung*, andererseits in der Interaktion mit Eltern, die, wenn sie als kooperative Beziehung angelegt ist, ebenfalls als Gesprächsführung mit verstehenden und leitenden Elementen gestaltet werden sollte (Hennig & Ehinger, 2012; Bauer et al., 2007). Einflussnahme ist die Grundlage für gelungene Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen. Somit stellt die Fähigkeit und Bereitschaft zur Einflussnahme eine wichtige Kompetenzvoraussetzung für Lehrkräfte dar. Um den Beruf in seinen vielfältigen Facetten erfolgreich ausüben zu können, erscheint es sinnvoll, diesen Kompetenzbereich frühzeitig im Lehramtsstudium sichtbar und erfahrbar zu machen, weshalb Einflussnahme mit den Aspekten Durchsetzung und Wertschätzung in das Spektrum der personalen Kompetenzen, die Gegenstand des Studienelements BASIS sind, einbezogen wurde.

#### Führung im Lehrerberuf am Beispiel der Seminarübung „Gruppendiskussion“

In dieser Übung haben die Studierenden die Aufgabe in einer Kleingruppe von jeweils 6 Personen einerseits ihre individuelle Meinung vor der Gruppe zu vertreten (eine ausgewählte Lehrerkompetenz<sup>26</sup> als persönlichen Favorit verteidigen) und andererseits ergebnisorientiert zusammen zu arbeiten, d. h. die verschiedenen Vorstellungen und Ideen

---

<sup>26</sup> Aus dreizehn unterschiedlichen Lehrerkompetenzkarten (z.B. Gute Lehrer zeichnen sich dadurch aus, dass sie ... „individuell auf ihre Schüler eingehen“, oder ....“*Neugierde und Begeisterung für ihr Fach wecken*“), müssen die Studierenden einen persönlichen Favoriten auswählen.

der Teammitglieder zu berücksichtigen und ein Ergebnis zu erzielen, das von allen mitgetragen wird (die ausgewählten Lehrerkompetenzen müssen in eine Rangreihe gebracht werden). Der Gruppenprozess wird abschließend gemeinsam in der Kleingruppe reflektiert und Bezüge zum Beruf des Lehrers werden hergestellt.

Während der Gruppendiskussion wird das Verhalten der Studierenden im Hinblick auf die Dimensionen Durchsetzung<sup>27</sup> (z.B. *aktiv, bringt Ideen und Vorschläge ein, trifft Entscheidungen*) und Wertschätzung (z.B. *freundlich, unterstützend, andere einbeziehend*) beobachtet und eingeschätzt. Durchsetzung und Wertschätzung werden dann in Anlehnung an das Modell von Schöll (2012, 2014) zueinander in Beziehung gesetzt, um Aussagen über die Kompetenz zur Einflussnahme zu ermöglichen. Einflussnahme stellt einen Aspekt von Führung dar, der grundlegend für Kooperations- und Interaktionsanforderungen im Lehrerberuf ist.

Im Anschluss an die Übung werden in einer Reflexionsrunde das eigene und das wahrgenommene Handeln der anderen Gruppenmitglieder gemeinsam erörtert. Im Fokus stehen insbesondere die Dimensionen „verstehen und führen“: Eine pädagogische Führungskraft muss diese beiden Interaktionsdimensionen situativ angemessen ausbalancieren können. Das eigene Interaktionsverhalten in alltäglichen Gruppensituationen wird vor dem Hintergrund von gewünschtem Führungsverhalten reflektiert.

Die Übung Gruppendiskussion verdeutlicht die Bedeutung von Führungskompetenzen im Schulkontext, ermöglicht den Studierenden eine Standortbestimmung hinsichtlich ihrer eigenen führungsrelevanten Kompetenzen und schafft somit eine Grundvoraussetzung für eine gezielte individuelle Kompetenzentwicklung.

### Wirksamkeit des Studienelementes BASIS

Die Qualitätssicherung des Seminars erfolgt durch kontinuierliche Begleitevaluation. Die Ergebnisse der aktuellen Onlineumfrage (N = 876 Studierende; Beteiligung ca. 65%) belegen die Nützlichkeit der Veranstaltung aus Sicht der Studierenden: über 90 % der Befragten geben an, durch das Seminar zur Selbstreflexion angeregt worden zu sein und

---

<sup>27</sup> Unter Durchsetzung werden sowohl Intention (Einfluss nehmen zu wollen) als auch Performanz (Sichtbarkeit des individuellen Beitrags im Ergebnis) subsumiert.

Klarheit hinsichtlich der Bedeutung personaler und sozialer Kompetenzen gewonnen zu haben. Die Beurteilung der individuellen Perspektivgespräche weist darauf hin, dass die Rückmeldung durch die Seminarleitenden hilfreich ist (s. Tabelle 1).

Tab. 1. Anteilige Zustimmung zur Frage nach dem Nutzen des Perspektivgesprächs

	Zustimmung
Das <i>Perspektivgespräch</i> hat mit geholfen...	
meine Stärken deutlicher zu sehen.	83 %
meine Entwicklungsthemen klarer zu definieren.	80 %
Ideen zur Planung meiner nächsten Lernschritte zu bekommen.	66 %
meine Lernziele für das kommende Praktikum zu konkretisieren.	68 %

Knapp 90% der Befragten geben an, sich durch das Seminar in ihrer Berufswahl gestärkt zu fühlen. Etwa jeder vierte Studienteilnehmende erklärt, durch das Seminar seine Schulstufenwahl bzw. seine Berufswahl überdacht zu haben.

### Fazit und Ausblick

Eine Stärkung der künftigen Lehrkräfte durch eine frühzeitige Unterstützung einer selbstorganisierten Kompetenzentwicklung sollte laut der Empfehlung der KMK zur Lehrerbildung (2013) zentraler Bestandteil der Lehrerbildung sein.

Führung bzw. *Leadership* ist ein für das Tätigkeitsfeld Schule zunehmend bedeutsames Aufgabenfeld. Vor diesem Hintergrund setzt das Projekt BASIS wichtige Impulse für die Professionalisierung zukünftiger führungskompetenter Lehrkräfte.

Zur Weiterentwicklung der durch das Seminar angestoßenen Selbstprofessionalisierung sind weitere studienbegleitende Lerngelegenheiten sinnvoll und notwendig. Eine Verknüpfung zwischen dem Studienelement BASIS mit den Schulpraktischen Studien und eine Kooperation mit Studienseminaren in Kassel und Umgebung soll die Kontinuität der



Lehrerausbildung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase sicherstellen. Weiterführende Beratungsangebote und Lerngelegenheiten für Lehramtsstudierende im weiteren Studienverlauf werden im Rahmen eines Projektes der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* realisiert, um eine nachhaltige individuelle Förderung zu verwirklichen.

**Literatur:**

- Bauer, J., Unterbrink, T. & Zimmermann, L. (2007): Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte. Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Dresden: Selbstverlag der TU Dresden.
- Bergmann, K. & Rollett, W. (2008): Kooperation und kollegialer Konsens bzw. Zusammenhalt als Bedingungen der Innovationsbereitschaft von Lehrerkollegien in Ganztagschulen. In: Lankes, E.-M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 291–301.
- Döring-Seipel, E. & Seip, M. (2015): Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen“: Standortbestimmung und Selbstprofessionalisierung. In: Boeger, A. (Hrsg.): Wer ist für den Lehrerberuf geeignet? Auswahl und Förderung. Wiesbaden: Springer VS, im Erscheinen.
- Döring-Seipel, E., Dauber, H., Bosse, D. & Nolle, T. (2012): Das Projekt „Psychosoziale Basiskompetenzen im Lehrerberuf“ - Anmerkungen zum Eignungskonzept. In: Weyand, B., Justus, M. & Schratz, M. (Hrsg.): Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, S. 110–123.
- Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013.  
[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf) (11–11–2014).
- Hennig, C. & Ehinger, W. (2012): Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth: Auer.
- Huber, S. G., Schneider, N., Gleibs, H. E. & Schwander, M. (2013): Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Herausgegeben von der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) und der Robert Bosch Stiftung.  
[https://www.sdw.org/fileadmin/sdw/projekte/doc/studienkolleg/SKG\\_Leadership\\_in\\_der\\_Lehrerbildung\\_web.pdf](https://www.sdw.org/fileadmin/sdw/projekte/doc/studienkolleg/SKG_Leadership_in_der_Lehrerbildung_web.pdf) (24–09–2014).
- Obermann, C. (2009): Assessment Center. Entwicklung, Durchführung, Trends. Wiesbaden: Gabler.
- Scholl, W. (2014): Führung und Macht: Warum Einflussnahme erfolgreicher ist. artop GmbH Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Scholl, W. (2012): Machtausübung oder Einflussnahme: Die zwei Gesichter der Machtnutzung. In: Knoblauch, B., Oltmanns, T., Hajnal, I. & Fink, D. (Hrsg.): Macht in Unternehmen – Der vergessene Faktor. Wiesbaden: Gabler, S. 203–221.



Eva-Maria Alfing, Kristina Hackmann, Christin Laschke

## **Der Fast-Track-Promotionsstudiengang für Lehramtsstudierende an der Humboldt-Universität zu Berlin**

Dieser Beitrag stellt Ausgangslage, Rahmenbedingungen und Zielgruppe des Fast-Track-Promotionsstudiengangs für Lehramtsstudierende an der Humboldt-Universität zu Berlin vor. Er gibt Einblick in die Auswahl und Finanzierung der Teilnehmenden sowie Inhalte und Ablauf des Programms. Die Auseinandersetzung mit und Vorbereitung auf Führungshandeln wird im Rahmen des Programms als Schlüsselqualifikation betrachtet und ist als Blockveranstaltung während der Promotionsphase geplant.

### **Ausgangslage**

Berufungsverfahren zeigen immer wieder, dass die Nachwuchssituation an Universitäten insbesondere in den Fachdidaktiken und der Lehr-/Lernforschung problematisch ist. Die systematische Forschungsförderung der Studierenden in auf den zukünftigen Beruf ausgerichteten Lehramtsstudiengängen gelingt im Vergleich zu den wissenschaftsorientierten Masterstudiengängen nur in Teilen und selten auf einem Niveau, das eine akademische Karriere realistisch erscheinen lässt. Einerseits erscheint es potenziellen Promovierenden wenig attraktiv, an der Universität zu verbleiben, da die Verfolgung des regulären Lehramtsweges schneller in eine sichere und gut bezahlte Beschäftigungsposition führt. Andererseits zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden, die das „Risiko“ einer Promotion eingehen, zuvor oft keine hinreichende Orientierung in die Anforderungen wissenschaftlicher Forschung bekommen haben. Da angehende Lehrkräfte zwei Unterrichtsfächer und Erziehungswissenschaften studieren müssen, kommen solche forschungsorientierten Lehrangebote im Vergleich zu den wissenschaftsorientier-

ten Masterstudiengängen häufig zu kurz oder fehlen gänzlich. Die notwendigen theoretischen und methodischen Grundlagen der Bildungsforschung müssen von diesen Promovierenden in der Regel während der Promotionszeit erarbeitet werden, was oft zu besonders ausgedehnten Promotionszeiten im Vergleich zu Studierenden aus wissenschaftsorientierten Masterstudiengängen führt. Insofern besteht Bedarf nach alternativen Formaten für leistungsstarke Lehramtsstudierende, die an Wissenschaft und Forschung interessiert sind, um den Nachwuchs für die Bildungsforschung und das künftige Führungspersonal in Schulen und Bildungsadministration zu stärken.

### Rahmenbedingungen und Zielgruppe

Vor diesem Hintergrund wurde durch eine Kooperation der Humboldt-Graduate School (HGS), der Professional School of Education (PSE) und des Interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung (IZBF) der Humboldt-Universität zu Berlin ein Fast-Track-Promotionsstudiengang für Lehramtsstudierende als Pilotprojekt konzipiert. Das Programm soll es besonders leistungsstarken und forschungsinteressierten Studierenden ermöglichen, den Master of Education und eine Promotion innerhalb von vier Jahren zu absolvieren. Die Realisierung erfolgte Dank einer Förderlinie aus dem Zukunftskonzept „Bildung durch Wissenschaft“ der Humboldt-Initiative Strukturierte Promotion im Rahmen der Exzellenzinitiative. Durch die enge Zusammenarbeit der drei Institutionen HGS, PSE und IZBF werden optimale Rahmenbedingungen für die Programmteilnehmenden geschaffen. Die HGS fungiert als Dachorganisation strukturierter Promotionsprogramme der Humboldt-Universität mit dem Fokus auf Organisation und Schlüsselkompetenzen. Die PSE bildet das Bindeglied zwischen Universität und Schule mit dem Fokus auf Entwicklung des Professionswissens und schulischem Handeln sowie Leadership. Das IZBF bringt die Akteure der Bildungsforschung der verschiedenen Disziplinen zusammen und legt einen besonderen Fokus auf die Forschung und Nachwuchsförderung.

Der Fast-Track-Promotionsstudiengang bietet eine attraktive materielle und inhaltliche Alternative für Lehramtsstudierende, die überdurchschnittlich motiviert sind und die gebotene Chance nutzen wollen, Studium, Forschung und das spätere Berufsfeld Schule sinnvoll miteinander

der zu verbinden. Für das Pilotprogramm wurden Mittel mit einem Gesamtvolumen von 200.000 Euro genehmigt, dessen überwiegender Teil für Stipendien aufgewendet werden soll sowie für die wissenschaftliche Koordination des Programms, Reisen, Schulungen und Lehraufträge.

#### Auswahl der Programmteilnehmenden

Das Pilotprogramm richtet sich an Studierende, die im Sommersemester 2014 im zweiten Semester des Masters of Education an der Humboldt-Universität eingeschrieben waren. Das Programm sah ursprünglich vor, bis zu 12 Studierende aufzunehmen. In zwei Ausschreibungsrunden gab es 14 Bewerberinnen und Bewerber, die der Zielgruppe entsprachen sowie eine Vielzahl von Interessierten der Humboldt-Universität und anderer Universitäten bundesweit und aus dem Ausland. Die Auswahl erfolgte durch eine interdisziplinäre Kommission auf Basis der Motivationsschreiben, der Exposés für die Forschungsvorhaben, der Bachelorarbeiten und -gutachten, der Zeugnisse der Studierenden sowie auf Basis von individuellen Interviews. Insgesamt wurden neun Studierende ausgewählt, die aus Sicht der Kommission über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, den Fast-Track erfolgreich abzuschließen. Vier dieser Studierenden haben das Programm aus persönlichen Gründen frühzeitig verlassen, so dass gegenwärtig fünf Studierende im Programm betreut werden. Die Studierenden decken mit ihren Fächern und Forschungsprojekten unterschiedliche Bereiche der Bildungsforschung ab. So studieren die Teilnehmenden z.B. Agrar- und Gartenbauwissenschaften, Sportwissenschaften, Chemie, Wirtschaftspädagogik oder Sonderpädagogik. In ihren Projekten beschäftigen sich die Studierenden z.B. mit Inklusion, Modellkompetenz sowie affektivem und emotionalem Erleben. Exemplarisch wird an späterer Stelle das Forschungsvorhaben von Eva-Maria Alfing vorgestellt.

#### Finanzierung der Teilnehmenden, Inhalte und Ablauf des Programms

Während der Masterphase finanzieren sich die Studierenden selbst und erfahren finanzielle Unterstützung für die methodische Ausbildung sowie für den Besuch von Schlüsselqualifikationskursen und Tagungen.

Während der Promotionsphase erhalten die Studierenden ein Stipendium bzw. werden bei der Einwerbung von externen Stipendien unterstützt.

Sowohl während der Master- als auch während der Promotionsphase erfahren die Teilnehmenden eine intensive Betreuung durch zwei Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler und werden in deren Fachgruppen eingebunden. Weiterhin können die nationalen und internationalen Netzwerke der Betreuungspersonen sowie des IZBF und der PSE für Beratungen genutzt werden. Beide Qualifizierungsphasen sind geprägt von einer intensiven forschungsorientierten Ausbildung. Dabei steht der Erwerb von forschungsmethodischen, pädagogisch-psychologischen, fachdidaktischen und wissenschaftstheoretischen Kompetenzen sowie Schlüsselqualifikationen im Vordergrund. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, stärker forschungsbezogene Lehrveranstaltungen innerhalb der bildungswissenschaftlichen Pflichtmodule während des Masters of Education anzurechnen. Die Studierenden absolvieren, wie dem folgenden idealtypischen Studienverlauf zu entnehmen ist, regulär eine fachwissenschaftliche (FW) und fachdidaktische (FD) Ausbildung, können jedoch im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Module (EWI) einzelne Veranstaltungen ersetzen. Darüber hinaus nehmen die Studierenden an einem für sie konzipierten Forschungskolloquium teil und belegen ein bis zwei Methodenveranstaltungen während des Semesters. Schlüsselqualifikationskurse, werden im Rahmen von Blockveranstaltungen belegt.

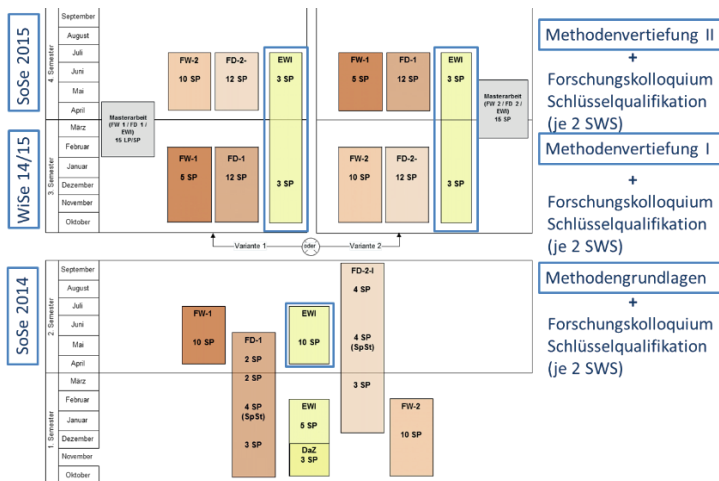


Abbildung 1: Idealtypischer Studienverlauf und zu belegende Veranstaltungen während der Masterausbildung

Die Ausbildung der Programmteilnehmenden erfolgt durch die Einbindung des Programms in bestehende Studienstrukturen, gewährleistet durch die PSE. Schulungen im methodischen Bereich und Softwarekurse sowie Schlüsselqualifikationskurse werden durch das IZBF, die HGS, die Weiterbildungsangebote der Humboldt-Universität sowie externe Anbieter gewährleistet. Die methodische Ausbildung erfolgt in zwei Stufen. Während der Masterphase belegen die Studierenden zunächst Überblicksveranstaltungen zu qualitativen und quantitativen Methoden, in der Promotionsphase wird die Ausbildung je nach Forschungsvorhaben individuell spezifiziert. Derzeit befinden sich die Studierenden im letzten Semester des Masters of Education, der im Sommer 2015 mit der Masterarbeit abgeschlossen wird. Die Masterarbeit bildet in jedem Fall eine Vorstudie zur Dissertation.



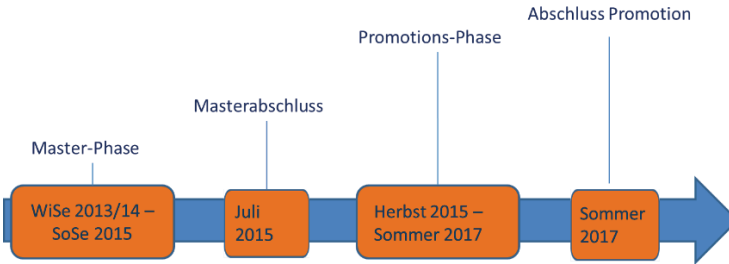


Abbildung 2: Zeitlicher Verlauf des Fast-Track-Pilotprogramms

Eva-Maria Alfing – Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz bei Landwirten unter besonderer Berücksichtigung des systemischen Denkens: Exemplarisches Beispiel für ein Forschungsvorhaben im Rahmen des Fast-Track-Promotionsstudiengangs

Das Berufsbild des Landwirts bzw. der Landwirtin ist geprägt durch einen verantwortungsbewussten Umgang mit Tieren, Pflanzen, Natur und der Umwelt. Der ständige technische Fortschritt und die gesetzlichen Änderungen zum Halten von Tieren und bewirtschaften der Felder und zugleich ökonomisches Arbeiten erfordern systemisches Denken. Es gilt, mehrschichtige und interdependente Probleme, wie sie im Bereich der Landwirtschaft vorkommen, zu lösen. In dem Konzept des systemischen Denkens werden die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Systemen/ Subsystemen (technische, soziale und biologische Systeme) und deren Eigendynamiken sowie die Zeitverläufe berücksichtigt. Bei einer Veränderung in einem System wirkt sich diese auf das Gesamtsystem aus. Die Komplexität der Systeme beruht nicht allein auf der Anzahl der Elemente, sondern auch auf den vielgestaltigen Wechselwirkungen zwischen diesen und ihrer Integration im Gesamtsystem (vgl. Riess 2013).

Damit die auszubildenden Landwirte diesen komplexen Herausforderungen gerecht werden können und die Problemlösekompetenz gefördert wird, wird in meinem Dissertationsprojekt ein Unterricht nach Prinzipien des systemischen Denkens entwickelt und in der Praxis in einem Versuchs- Kontroll- Gruppen – Design erprobt. Dabei gilt es nachzuweisen, ob das systemische Denken bei den Auszubildenden

gefördert werden konnte. Dazu wird vier Wochen vor der Intervention ein Pre-Test, direkt nach sowie vier Wochen nach der Intervention ein Post-Test durchgeführt. Die Kontrollgruppe wird herkömmlich unterrichtet. Die Intervention wird zehn Unterrichtsstunden an insgesamt fünf Schulen umfassen. Thematisch werden im Unterricht die Mineralstoffe sowie fütterungsbedingte Krankheiten anhand von Prinzipien des systemischen Denkens erlernt. Während der Intervention wird ein standardisiertes Protokoll geführt, um die Durchführung der Einheiten besser miteinander vergleichen zu können.

In der Masterarbeit, die in dem Fast-Track-Promotionsstudiengang als Vorstudie gilt, wurde die IST-Situation zum systemischen Denken im landwirtschaftlichen Fachunterricht durch eine Befragung von 467 landwirtschaftlichen Auszubildenden erfasst. Das Ergebnis zeigte, dass beim systemischen Denken ein erhebliches Potenzial besteht. Für das Konzipieren der Fragebögen und Tests sowie zur Klärung des methodischen Zugangs der Dissertation sieht das Programm während der Masterphase zusätzlich zum normalen Studium Seminare vor. Für den ersten Überblick zu den verschiedenen Herangehensweisen wurden spezielle Seminare zu qualitativen und quantitativen Methoden besucht. Je mehr der methodische Zugang für die Dissertation eingegrenzt werden konnte, desto individueller wurden die belegten Seminare während der Masterphase. Durch das wöchentliche Kolloquium finden ein ständiger Austausch und eine gegenseitige Unterstützung statt. Die Workshops zu den Schlüsselqualifikationen und Besuche von Tagungen bringen neue Impulse für die Arbeit an unseren Forschungsprojekten.

#### Auseinandersetzung mit Führungshandeln als Schlüsselqualifikation

Mit dem Ziel, wissenschaftlichen Nachwuchs für Führungspositionen in Schulen und in der Bildungsadministration auszubilden und zu stärken, verpflichtet sich der Fast-Track-Promotionsstudiengang nicht nur der methodischen und wissenschaftlichen Ausbildung der Teilnehmenden, sondern will auch konkret auf künftige Herausforderungen in späteren Tätigkeitsfeldern, wie z.B. Schulleitung, schulinterne Qualitätsentwicklung, Mentoring, in der Bildungsverwaltung oder in der Hochschule vorbereiten. Es wird davon ausgegangen, dass die starke Fokussierung in einem derart verdichteten Programm das individuelle Wir-

kungsbewusstsein der Teilnehmenden als effektive, effiziente, zielorientierte, erfolgreiche Persönlichkeit mit hoher Fachexpertise stärkt. Daran anknüpfend soll mit den Teilnehmenden zu ‚neuen‘ Ansprüchen an Führung gearbeitet werden.

#### Das Dilemma mit der Führungsaufgabe

In Universitäten beobachten wir immer wieder hochkompetente, schnell, analytisch und effizient denkende Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die erste Führungsaufgaben in Projekten übernehmen. Schnell erlernen sie die Grundprinzipien des Projektmanagements und sind in der Lage, Projekte gut strukturiert zu planen. Doch im Projektteam hakt es, es gibt Konflikte, Kompetenzgerangel und eine große Ratlosigkeit, wie dies aufzulösen ist, ohne die Projektziele und den Zeitplan zu gefährden. Laterale, also Führung ohne Weisungsbefugnis wird zum Problem. Was fehlt? Unsere These ist, dass vielen Projektmanagement-Tools ein eher hierarchisches Grundverständnis von Führung und ein lineares Verständnis von ‚Systemen‘ zugrunde liegt – ein Ursache-Wirkung-Prinzip. Zielorientierung, Planbarkeit und Strukturen haben hier eine große Priorität und sind gut anschlussfähig an die gewohnten Arbeitsweisen junger Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler. Aber sie sind auch oft statisch und scheinen in mancher Hinsicht am Bedarf heutigen Führungshandelns vorbei zu gehen.

#### Das Modul ‚Leadership‘ im Fast-Track-Promotionsstudiengang

Wir schließen in unserem Programm an ein Verständnis von Leadership an, das auch in modernen Ansätzen von Schulmanagement längst Eingang gefunden hat (vgl. auch die einführenden Beiträge in diesem Band). Ein Modell, das im Kern als „Distributed Leadership“ (Bennett, Wise, Woods & Harvey, 2003 zit.n. Leutwyler/ Sieber 2006, S. 64) und „Leadership of many rather than the few“ (Harris & Lambert, 2003 zit.n. Leutwyler/ Sieber 2006, S. 64) beschrieben wird (vgl. auch Huber, Schneider, Gleibs, & Schwander 2013). Ein solcher Ansatz hat als zentrales Merkmal von guter Führung zum einen die Fähigkeit, Themen voran zu bringen und mit ergebnisoffenen Prozessen umzugehen. Zum anderen bedarf es einer sozialen Kompetenz, die sich wesent-

lich dadurch ausgezeichnet, „relativ selbstlos andere zu fördern und zusammenzubringen“ (Lotter 2015, S. 43).

Im Fast-Track-Promotionsstudiengang sind die Teilnehmenden durchgehend mit einer hohen Anforderung an Kollegialität in den Kolloquien und Selbstreflexivität in halbjährlichen Reflexionsbögen zum Arbeitsfortschritt konfrontiert. Die Humboldt-Graduate School bietet Schlüsselqualifikationskurse z.B. zum Thema Selbstmanagement an. Im Übergang von der Promotionsphase zum Berufseinstieg ist ein 2-tägiges Modul ‚Leadership‘ geplant, in dessen Zentrum Leitfragen stehen wie „Wie verändern sich Ansprüche an Führung?“ und „Welches Führungsverständnis habe ich?“. Mit einem externen und professionellem Coach in Leadershipfragen im Bildungsbereich werden anknüpfend an Ansätze von Kruse (2013) zentrale Aspekte der Zukunft von Führung im Fokus gesellschaftlicher Veränderungen mit den Teilnehmenden diskutiert und selbstreflexiv bearbeitet. Die konkrete Konzeption des für Sommer 2017 geplanten Moduls steht noch aus. Die Programmverantwortlichen erhoffen sich von diesem Baustein, den Teilnehmenden eine gute Ausgangsbasis für die weitere Entwicklung von Führungskompetenz mit auf den Weg zu geben.

#### Auszüge aus der Diskussion im Tagungsworkshop

Ein Anliegen des Workshops war es, mit den Teilnehmenden die Konzeption des Programms zu diskutieren. Dabei wurden Aspekte thematisiert, wie die Notwendigkeit eines solchen Programms, das Format, die zeitliche Passung, die Zielgruppe und inwieweit ein Modul zum Thema Leadership sinnvoll ist. Von verschiedenen Workshopeteilnehmenden wurde die Idee des Programms befürwortet, da erfahrungsgemäß ein Bedarf an forschungsorientiertem Nachwuchs besteht und von Seiten einiger Lehramtsstudierender ein Interesse an Forschungsqualifikation. Es wurde diskutiert, inwieweit ein strukturiertes Programm mit der Annahme vereinbar ist, dass Wissenschaft und Forschung Zeit, Kreativität und Erfahrung brauchen und auch Irrwege und Scheitern zum Forschungsprozess dazugehören. Dabei wurde insbesondere besprochen, wie ein so ambitioniertes, kompaktes Programm während einer ohnehin arbeitsintensiven Masterphase sinnvoll umgesetzt werden kann. Weiterhin wurde thematisiert, auf welche Zielgruppen das Programm

ausgeweitet werden könnte. Es wurde z.B. die Attraktivität eines solchen Programms für abgeordnete Lehrkräfte betont und auch die Ausgestaltung eines Promotionsprogramms während des Referendariats diskutiert. Nicht zuletzt wurde erörtert, inwiefern das Thema Leadership ein sinnvoller Baustein des Programmes ist. Ausgehend von der wichtigen Rolle von Kommunikation und Reflexion für Führungshandeln, wurde herausgearbeitet, inwieweit das Programm in seiner Anlage bereits Führungskompetenzen anbahnt und wie ein vertiefender Workshop zum Thema Leadership auf die spätere berufliche Praxis vorbereiten kann.

**Literatur:**

- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. & Harvey, J. A. (2003): *Distributed Leadership*. London: National College for School Leadership.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003): *Building leadership capacity for school improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H.E. & Schwander, M. (2013): *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), Berlin: sdw.
- Kruse, P. (2013): *Zukunft der Führung: kompetent, kollektiv oder katastrophal?* [http://de.slideshare.net/ulrikereinhard/zukunftspersonalkruse2013?next\\_slideshow=1](http://de.slideshare.net/ulrikereinhard/zukunftspersonalkruse2013?next_slideshow=1) (01-07-2015).
- Leutwyler, B. & Sieber, P. (2006): *Der Lehrberuf im Wandel? – Über Grenzen von Leadership*. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28, S. 61–80.
- Lotter, W. (2015): *Die Chefsache*. In: *brand eins* 17, H. 3, S. 38–45.
- Riess, W. (2013): *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Förderung des systemischen Denkens*. [Vortrag Fachtagung Bayerische Akademie für Naturschutz u. Landschaftspflege (ANL) „Biologische Vielfalt und Bildung“, Augsburg 04.03.2010]. In *Anliegen Natur* 35, S. 55–64.



Daniela Sauer, Markus Knebel

## **Kollegiale Unterrichtshospitation und kollegiale Beratung als Bausteine der Personalentwicklung im Kontext der erweiterten Schulleitung**

Grundlagen – Praxisbezüge – Perspektiven

### Erweiterte Schulleitung und Personalentwicklung

Gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Wandlungsprozesse sowie die damit zusammenhängenden Folgen für das Schulsystem erfordern von Schulleiterinnen und Schulleitern ein verändertes Führungsverständnis und Führungshandeln (Buchen, 2013; Dubs, 2005; Rahm & Schröck, 2008). Von Schulleitungen wird erwartet, dass sie zielorientiert agieren, Innovationen fördern, partizipative Strukturen einrichten und die Organisation im Sinne einer gemeinsamen Vision weiterentwickeln (Bonsen 2002). Denn das Schulleitungshandeln erscheint als zentraler Kristallisationspunkt für den Qualitätsentwicklungsprozess der Einzelschule (Bonsen, 2013; Rahm & Schröck, 2008; Schröck, 2009). Mit diesen Aufgabenzuschreibungen steigt die Komplexität des Schulleitungshandelns vor allem auch im Bereich der Personalführung. Zudem hat sich im Zuge der Ausweitung durch die Dienstrechtsreform die Zahl der durch die Schulleitung zu beurteilenden Lehrkräfte fast verdoppelt, so dass *„immer weniger Zeit für die Betreuung der einzelnen Lehrkraft und deren Begleitung“* (Gesetz zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, 2013, S. 1) zur Verfügung steht.

Seit August 2013 haben bayerische Schulen, welche über spezifische Voraussetzungen bzgl. der Struktur ihrer Schulart und der Anzahl ihres Lehrpersonals verfügen, die Möglichkeit eine ‚erweiterte Schulleitung‘ zur Unterstützung der bisherigen Schulführung zu berufen. Die zur erweiterten Schulleitung berufenen Lehrkräfte werden mit Führungs- und Personalverantwortung betraut (Gesetz zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, 2013).



Als eines der ersten bayerischen Gymnasien nutzte das Franz-Ludwig-Gymnasium in Bamberg die Möglichkeit der Einführung einer erweiterten Schulleitung. Jedem Mitglied der erweiterten Schulleitung wurden etwa 14 Lehrkräfte zugeordnet, um eine Gruppe bilden zu können, in der die Führungsspanne nicht zu groß wird. Über die Art der Zuordnung, d.h. welche Lehrperson welcher erweiterten Schulleitung zugeordnet wird, entscheidet jede Schule eigenverantwortlich (Gesetz zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen, 2013). Am Franz-Ludwig-Gymnasium erfolgte diese Zuordnung unabhängig von der Unterrichtsfakultas oder der Funktion der Lehrkräfte rein nach alphabetischer Reihenfolge. Das bayerische Staatsministerium hat deutlich gemacht, dass die Beobachtungen der Mitglieder der erweiterten Schulleitung auch für die Beurteilung heranzuziehen sind (Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2015). Über die Beauftragung der Mitglieder der erweiterten Schulleitung, eigenständige beurteilungsrelevante Unterrichtsbesuche durchzuführen, habe aber die Schulleitung unter Berücksichtigung des Konzepts der Schule selbst zu entscheiden. Hier hat sich das Franz-Ludwig-Gymnasium ganz bewusst dazu entschieden, die Mitglieder der erweiterten Schulleitung vorerst nicht mit eigenständigen Unterrichtsbesuchen zu betrauen. Der Grund hierfür lässt sich auch wissenschaftlich begründen: Denn nach den Studien von Hoppenworth (1993), Rosenbusch (1994) und Sauer (2015) erhält gerade in der schulischen Personalentwicklung die Trennung von beurteilenden und beratenden Gesprächen eine besondere Relevanz. Lehrpersonen erfahren durch ihre berufliche Sozialisation vor allem in der zweiten Ausbildungsphase, aber auch in der dritten Phase ihrer Berufstätigkeit, meist eine Vermengung von Beurteilungs- und vermeintlichen Beratungsgesprächen. Hoppenworth (1993) spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem „*Beurteilungs- und Beratungsdilemma*“ (Hoppenworth, 1993, S. 301). Nach Denner (2000) ist diese Koppelung von Beurteilung und Beratung im Rahmen der beruflichen Sozialisation für die spätere Lehr- und Beratungstätigkeit der Lehrpersonen problematisch. Unter Bezug auf eine Studie von Rosenbusch (1994), in welcher 75% der Lehrkräfte die Beratungsgespräche mit dem Schulrat als wenig wirksam erachten, resümiert Denner (2000): „*Lehrer*

und Lehrerinnen lassen sich unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht auf eine berufliche Beratung ein. Sie sind (...) überzeugt, dass sie dabei nichts lernen können, sie haben deshalb Strategien des Meidens und Vermeidens entwickelt, die sie erfolgreich umsetzen“ (Denner, 2000, S. 529). Auch in der Studie von Sauer (2015) dokumentiert sich, dass das Beratungsverständnis von Lehrpersonen „eher einem Alltagsverständnis von Beratung“ (Sauer, 2015, S. 157) entspricht im Sinne eines einfachen Gebens von Ratschlägen oder „als reine Perspektivenvermittlung (...) verstanden wird, mit Tendenzen in Richtung Belehrung, einer Fehlform der Beratung“ (Sauer, 2015, S. 157).

Diesen Studien zu Folge hemmen vor allem die bisherigen organisationspezifischen Kontextbedingungen der Schule, d.h. die Vermengung von Beurteilungs- und Beratungsgesprächen, die Etablierung einer professionellen Beratungskultur an Schulen. Jedoch spielt das Geben und Einholen von Beratung sowohl in der Personalentwicklung als auch in der grundständigen Lehrertätigkeit eine wichtige Rolle.

Als möglichen Ausweg aus diesem ‚Beurteilungs- und Beratungsdilemma‘ erfolgte am Franz-Ludwig-Gymnasium deshalb eine klare Trennung dieser Aufgabenbereiche, indem den Mitgliedern der erweiterten Schulleitung bislang eine rein beratende Funktion zugeschrieben wurde.

Neben den Unterrichtsbesuchen und Mitarbeitergesprächen suchen sich die einzelnen Gruppen unter der Leitung eines Mitglieds der erweiterten Schulleitung auch eigene pädagogische, didaktische oder methodische Schwerpunkte, an denen sie arbeiten wollen. Eine Gruppe hat in diesem Zusammenhang die Methoden der kollegialen Unterrichtshospitation und kollegialen Beratung gewählt. Ziel war es, diese Konzepte zu erproben und dann den anderen Gruppen ihre Erfahrungen mitzuteilen.

#### Kollegiale Unterrichtshospitation im Kurzüberblick

Grundgedanke der kollegialen Unterrichtshospitation ist es, „dass Lehrpersonen abwechslungsweise und gegenseitig ihren Unterricht beobachten, sich

anschließend Feedback geben und den Unterricht gemeinsam analysieren und reflektieren“ (Salzmann, 2015, S. 26). Hauptziel der kollegialen Hospitation ist die Verbesserung der Unterrichtsqualität (Kempfert & Ludwig, 2008). Die kollegiale Unterrichtshospitation lässt sich grob in drei Phasen untergliedern: die Vorbereitungsphase, die Durchführungsphase der Unterrichtsbeobachtung sowie eine Feedback- und Reflexionsphase (Kempfert & Ludwig, 2008; Salzmann, 2015).

Die Vorbereitungsphase dient zum einen der Beziehungsgestaltung, der Klärung des Gesprächsrahmens und der Formulierung des Beobachtungsauftrages. Dieser Beobachtungsauftrag ist für den Verlauf der kollegialen Unterrichtshospitation von zentraler Bedeutung und sollte möglichst eindeutig und klar formuliert sein, z.B. *„Beobachte bitte, ob und in welchen Situationen Schüler X den Unterricht stört und wie ich als Lehrer auf sein störendes Verhalten reagiere“* (Kempfert & Ludwig, 2008, S. 9).

In der Durchführungsphase ist die Unterscheidung von Beobachtung und Interpretation bzw. Bewertung für die hospitierende Lehrkraft elementar. Die in der Unterrichtshospitation gesammelten Daten sollen nachvollziehbar sein, so dass sich hierfür verschiedene Methoden der Protokollierung, wie z.B. Klassifikationssysteme, Schätzskaalen, Strichlisten, Verbalprotokolle eignen.

Die Feedback- und Reflexionsphase lässt sich ihrerseits in verschiedene Teilschritte untergliedern, knüpft an den Beobachtungsauftrag aus dem Vorgespräch an und basiert zunächst auf dem Beobachtungsprotokoll der hospitierenden Lehrperson (Kempfert & Ludwig, 2008). Die Formulierung dieses Feedbacks sollte möglichst *„niedriginferent“ und datenbasiert* (Kempfert & Ludwig, 2008, S. 51) sein, um Missverständnisse und potentielle Kränkungen auf Seiten der hospitierten Lehrkraft zu vermeiden. Nach Salzmann (2015) sind die Feedbackqualität und die Qualität der Reflexion im Kontext der Durchführung kollegialer Unterrichtshospitationen wichtige Prozessvariablen für nachhaltig wirksame Entwicklungsveränderungen. Denn nur dann, wenn das gesendete Feedback auch ‚gehört‘ wird, d.h. dass es die hospitierte Lehrperson annehmen kann, können ‚blinde Flecken‘ (Riedelbauch & Laux, 2011) aufgedeckt und mögliche Reflexions- und Veränderungsprozesse eingeleitet werden. Für die hospitierende Person gilt es *„nach dem Feedback im Ge-*

spräch die Zügel aus der Hand zu geben und denjenigen Inhalten treu zu folgen, welche die Kollegin interessiert“ (Kempfert & Ludwig, 2008, S. 11). An dieser Stelle wechselt das Nachgespräch in einen beratenden Gesprächsmodus, mit den jeweiligen Grundhaltungen und Beratungskompetenzen (Hertel, 2009; Hertel & Schmitz, 2010; Sauer, 2015). Die Studie von Salzmann (2015) dokumentiert eindrücklich, dass eine prinzipiell positive Wirkung der kollegialen Unterrichtshospitation keineswegs garantiert ist. Klare Zielformulierungen, die Stabilität der Teamzusammensetzung sowie eine kontinuierliche Ausübung der kollegialen Hospitation sind wichtige Grundvoraussetzungen für eine nachhaltig positive Auswirkung auf die Unterrichtsqualität (Salzmann, 2015).

#### Kollegiale Beratung im Kurzüberblick

Kollegiale Beratung zählt, als individuumszentrierte Intervention, in vielen beruflichen Kontexten zu den anerkannten Personalentwicklungsmaßnahmen (Schley & Schley, 2010; Tietze, 2010).

Tietze (2010) definiert kollegiale Beratung als *„ein Format personenorientierter Beratung, bei dem im Gruppenmodus wechselseitig berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden“* (Tietze, 2010, S. 24a).

Kernelemente der kollegialen Beratung sind:

- 1) Die Beratung findet im Gruppenmodus von ca. 4 – 15 Personen ohne externe Moderation statt (Schlee, 2008; Tietze 2010b).
- 2) Thema der kollegialen Beratung sind berufsbezogene Fälle der Teilnehmenden (Tietze 2010a & b).
- 3) Ziel der kollegialen Beratung ist neben der ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns und der Aufbau von Beratungskompetenzen (Schlee, 2008).
- 4) Der Beratungsprozess orientiert sich an einem festen Ablaufschema (Herwig-Lempp, 2004; Schley & Schley, 2010; Tietze 2010a & b).
- 5) Jede kollegiale Beratung wird durch eine bzw. einen aus dem Kreise der Teilnehmenden stammende Moderatorin bzw. stammenden Moderator geleitet (Tietze, 2010a & b).

- 6) Die Beratung erfolgt mit verteilten und reversiblen Rollen, d.h. jeder der Teilnehmenden kann abwechselnd sowohl in einer ratsuchenden, beratenden oder moderierenden Rolle sein (Tietze, 2010a & b).

Mittlerweile existieren diverse Modelle zur kollegialen Beratung (Herwig-Lempp, 2004; Kiel, Frey & Weiß, 2013; Schley & Schley, 2010; Tietze, 2010). In der nachstehenden Grafik wird die Ablaufstruktur der kollegialen Beratung nach der Methode des Reflektierenden Teams (Herwig-Lempp, 2004) dargestellt.

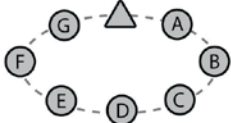
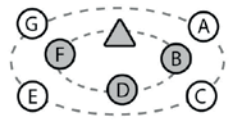
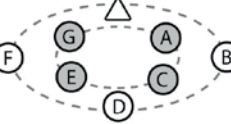
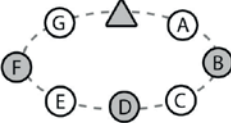
Phasen der kollegialen Beratung	grafische Darstellung △ FallgeberIn ○ Interaktive ○ Beobachtende	Dauer Gesamt: 35 min
<b>Kurzdarstellung</b> des Anliegens durch die Fallgeberin bzw. den Fallgeber und <b>Entwicklung einer Schlüsselfrage.</b>		10 min
<b>Befragung der Fallgeberin bzw. des Fallgebers durch das Beratungsteam.</b> Das Reflektierende Team beobachtet und hört passiv zu.		10 min
<b>Ideen- und Perspektivenerweiterung durch das Reflektierende Team.</b> Die Fallgeberin bzw. der Fallgeber und das Beratungsteam beobachten und hören passiv zu.		10 min
<b>Ideen- und Perspektivenerweiterung durch das Beratungsteam und Abschlusskommentar der Fallgeberin bzw. des Fallgebers.</b>		5 min

Abb. 1. Kollegiale Beratung mit der Methode des Reflektierenden Teams (Sauer & Lunkenbein, 2013, S. 28)

Kollegiale Beratung kann als personenorientierter Beratungsansatz zur Förderung von Beratungskompetenzen und zur Reduktion beruflichen Belastungserlebens beitragen. Insbesondere in der wahrgenommenen sozialen Unterstützung (Rothland 2007) liegt das besondere Potential dieses Beratungsformats.

### Praxiserfahrungen

Trotz der gemeinsamen Schwerpunktsetzung ließ sich in der Auftaktveranstaltung mit externen Referentinnen und Referenten zunächst aber auch auf Seiten der Kolleginnen und Kollegen ein gewisser ‚Widerstand‘ erkennen. Denn kollegiale Hospitation und Beratung kann nur gelingen, wenn sie von gegenseitigem Vertrauen geprägt sind, was in einer institutionalisierten Form mit vorgegebenen und eben nicht ‚freiwilligen‘ personellen Zuordnungen zunächst einmal schwierig erscheint.

Die Lehrkräfte besuchten sich zu Beginn – freiwillig – gegenseitig im Unterricht und trafen sich gemeinsam mit der erweiterten Schulleitung zu einem extern moderierten Einführungsworkshop zur kollegialen Beratung. Dieses Treffen hatte eine Gesamtdauer von eineinhalb Stunden. Einem kurzen theoretischen Input folgte – ausgehend von einem konkreten Fall aus dem Schulalltag – ein Durchgang der kollegialen Beratung.

Die ersten Erfahrungen zu kollegialer Hospitation und Beratung haben gezeigt: Die Öffnung des eigenen Unterrichts für ‚fremde‘ Beobachterinnen und Beobachter konnte ein erster gewinnbringender Schritt sein. Gerade aus dem ‚Blick über den eigenen Zaun‘ wurden interessante Erkenntnisse gezogen. Nur zwei ‚Nebenwirkungen‘ der kollegialen Hospitation seien hier genannt: Naturwissenschaften und Sprachen etwa arbeiten schon aufgrund der unterschiedlichen Fachinhalte mit zum Teil ganz unterschiedlichen didaktischen Konzepten. Beim gegenseitigen Unterrichtsbesuch erlebten Lehrkräfte nun „*Unterricht aus einer ganz anderen Welt*“ (Zitat einer Lehrkraft). Allein diese Erfahrung schafft Verständnis für ‚fremde‘ Fachbereiche und erweitert das eigene didaktische Spektrum.

Noch interessanter in diesem Zusammenhang war die Beobachtung, dass Schülerinnen und Schüler in einem anderen fachlichen Zusammenhang und mit einer anderen Lehrkraft zum Teil ganz andere Verhaltensweisen an den Tag legten. Die Erfahrung, auf einer Art ‚Metaebene‘ einen Blick auf Personen zu erhalten, von denen man sich – bewusst oder unbewusst – über Wochen und Monate hinweg ein Bild gemacht hatte, war für den einen oder die andere Lehrkraft doch recht

überraschend. Und selbst, wenn man keine sich unterscheidenden Verhaltensweisen zu Situationen im eigenen Unterricht erkennen konnte, so konnte dies hilfreich sein, um die eigene subjektive Wahrnehmung in einem anderen Kontext – zumindest in Ansätzen – zu objektivieren. Hier beginnt dann auch der tiefere Sinn der kollegialen Hospitation, die in der kollegialen Beratung münden kann, etwa dann, wenn konkrete Probleme mit einer Klasse oder einzelnen Schülerinnen und Schüler thematisiert werden. Das Bewusstsein, mit den Schwierigkeiten nicht alleine dazustehen – etwa wenn andere Lehrkräfte ähnliche Erfahrungen gemacht haben -, ist ein wesentlicher Schritt weg vom Einzelkämpferdasein. Aber auch die Ideenvielfalt der anderen an der kollegialen Beratung teilnehmenden Lehrkräfte kann sehr hilfreich sein. Die Aussage *„An diese Möglichkeit habe ich gar nicht gedacht“* fiel nicht nur einmal in den Gesprächen. Wenn eine Lehrkraft dann am Ende mit einem ‚Blumenstrauß‘ oder einem ‚Koffer‘ an Ideen, Möglichkeiten und Perspektiven aus der kollegialen Beratung geht, dann hat sich auch das zeitliche Engagement gelohnt, denn diese Zeit ist gut investiert. Die Praxiserfahrungen zur kollegialen Beratung verdeutlichen, dass die teilnehmenden Lehrkräfte diese zeitlich und methodisch klar strukturierte Form der gegenseitigen Unterstützung positiv bewerten. Die vorgeschlagenen Themen in der Teamsitzung lassen sich im Wesentlichen den Kategorien ‚Umgang mit Unterrichtsstörungen‘ sowie ‚Umgang mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten‘ zuordnen. Vor allem der Bereich der Lern- und Verhaltensschwierigkeiten und hieraus entstehende Konsequenzen für das Lehrerhandeln wird für das Schuljahr 2015/2016 einen Schwerpunkt der Sitzungen der erweiterten Schulleitung bilden.

### Perspektiven

Am Franz-Ludwig-Gymnasium gründeten sich mit der Einführung der erweiterten Schulleitung kontinuierliche kollegiale Lerngemeinschaften unter den, der jeweiligen Schulleitung zugeordneten, Lehrkräften. Durch die regelmäßige kollektive Teilnahme der Lehrpersonen an diesen Gruppentreffen im Kontext der erweiterten Schulleitung wird ein Raum für kooperatives Lernen eröffnet. Kooperatives Lernen wird wie-

derum „als entscheidendes Merkmal wirksamer Aktivität professioneller Entwicklung von Lehrpersonen betrachtet“ (Salzmann, 2015, S. 71).

Im ‚beurteilungsfreien Handlungsraum‘ der erweiterten Schulleitung wurde die Methode der kollegialen Unterrichtshospitation mit jener, der kollegialen Beratung verbunden. Beide Konzepte nutzen den Erfahrungsschatz und das Wissen der Kolleginnen und Kollegen. Es sind sehr ‚niederschwellige‘ Unterstützungskonzepte, welche dennoch auf spezifischen kommunikativen und beraterischen Kompetenzen und Grundhaltungen basieren. Beide Konzepte enthalten wesentliche Elemente professioneller Beratung. Die innovative Kombination dieser Methoden und die bislang ‚reine‘ Beratungsaufgabe der erweiterten Schulleitung am Franz-Ludwig-Gymnasium eröffnet interessante Perspektiven für die Etablierung einer Beratungskultur, welche sich deutlich abgrenzt von beurteilenden und behrenden Gesprächsformen.

Allerdings werden nach Lipowskiy (2009 zitiert nach Salzmann, 2015) kurze Weiterbildungsmaßnahmen als kaum wirksam eingestuft, denn die Veränderung von Handlungsrouninen, Grundüberzeugungen und das Erlernen von neuen Verhaltensweisen benötigt Zeit. Für Fortbildungsangebote die insgesamt unter 14 Stunden lagen konnten keine nachhaltigen Lerneffekte nachgewiesen werden. Salzmann (2015) konstatiert, dass eine „positive Wirkung von Lernangeboten [...] also nur dann zu erwarten [ist], wenn Lehrpersonen ein bestimmtes Lernziel mit einer gewissen Intensität über eine längere Zeit hinweg weiterverfolgen. Kurze, punktuelle Weiterbildungen sind hingegen wenig erfolgsversprechend“ (Salzmann, 2015, S. 70). Aktivitäten professioneller Entwicklung sollten sich deshalb über mindestens ein Semester erstrecken und 20 oder mehr Stunden Kontaktzeit aufweisen (Salzmann, 2015). Bislang erstreckt sich die ‚Kontaktzeit‘ der Lehrkräfte des Franz-Ludwig-Gymnasiums mit den Methoden der kollegialen Unterrichtshospitation und kollegialen Beratung auf wenige Stunden und kann eher als ein ‚Hineinschnuppern‘ in diese Formen der Zusammenarbeit gefasst werden. Es bleibt abzuwarten in wie weit sich beide Angebote als feste Personalentwicklungsmaßnahmen etablieren können. Zumindest ist das Interesse der bisher teilnehmenden Lehrkräfte an einer Fortsetzung der kollegialen Beratung



groß, so dass im Schuljahr 2015/2016 weitere Sitzungen geplant sind und damit ‚Fortsetzung folgt!‘.

**Literatur:**

- Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2015), Nr. 10, vom 24.08.2015. [https://www.verkuendung-bayern.de/files/kwmbbl/.../10/kwmbbl-2015-10\\_\(28-09-2015\)](https://www.verkuendung-bayern.de/files/kwmbbl/.../10/kwmbbl-2015-10_(28-09-2015))
- Buchen, H. (2013): Schule managen – statt nur verwalten. In: Buchen, H./ Roff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 12-101.
- Bonsen, M. (2013): Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In: Buchen, H./Roff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 193-228.
- Denner, L. (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management.
- Gesetz zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (2013). [https://www.km.bayern.de/download/5566\\_bayeuqndge.pdf](https://www.km.bayern.de/download/5566_bayeuqndge.pdf) (14-09-2015)
- Hertel, S. (2009): Beratungskompetenz von Lehrern. Münster: Waxmann.
- Hertel, S./Schmitz, B. (2010): Lehrer als Berater in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herwig-Lempp, J. (2004). Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hoppenworth, U. (1993): Der Unterrichtsbesuch. Implizite Unterrichtstheorien von Ausbildern und Auszubildenden in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Kempfert, G./Ludwig, M. (2008): Kollegiale Unterrichtsbesuche. Besser und leichter unterrichten durch Kollegen-Feedback. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kiel, E., Frey, A./Weiß, S. (2013): Trainingsbuch Klassenführung. Kempten: Klinkhardt/UTB.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2008): Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Riedelbauch, K./Laux, L. (2011): Persönlichkeitscoaching. Acht Schritte zur Führungsidentität. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rothland, M. (2007). Soziale Unterstützung. Bedeutung und Bedingungen im Berufsalltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen (S. 249-266). Heidelberg: VS Verlag.
- Rosenbusch, H. S. (1994): Lehrer und Schulräte. Ein strukturell gestörtes Verhältnis. Berichte und organisationspädagogische Alternativen zur traditionellen Schulaufsicht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Salzmann, P. (2015): Lernen durch kollegiales Feedback. Die Sicht von Lehrpersonen und Schulleitungen in der Berufsbildung. Münster: Waxmann.

- Sauer, D. (2015): *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Opladen: Barbara Budrich.
- Sauer, D./Lunkenbein, M. (2013): „Klasse, da bin ich jetzt nicht drauf gekommen! Kollegiale Beratung unter Lehrkräften. In: *journal für lehrer-Innenbildung*. 13. Jahrgang. Wien: Facultas Verlag.
- Schlee, J. (2008). *Warum kollegiale Unterstützung? Plädoyer für eine andere Schulkultur*. In W. Mutzeck & J. Schlee (Hrsg.), *Kollegiale Unterstützungssysteme für Lehrer. Gemeinsam den Schulalltag bewältigen* (S. 12-18). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schley, V./Schley, W. (2010). *Handbuch kollegiales Teamcoaching*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.
- Schröck, N. (2009): *Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Tietze, K.-O. (2010a). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, K.-O. (2010b). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Manfred Nusseck, Matthias Echternach, Bernhard Richter und Claudia Spahn

## Die Bedeutung der Lehrerstimme für die Lehrer-gesundheit

### Einleitung

Die Stimme ist im Lehrerberuf ein wichtiges Werkzeug. Im Unterricht ist sie nicht nur ein Medium zur Wissensvermittlung, sondern auch ein persönliches Ausdrucksmittel in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern, das einen erheblichen Einfluss auf die Lehr-Lern-Situation hat. Eine raue und heiser klingende Stimme wirkt sich dabei negativ auf das Lernverhalten bei den Schülerinnen und Schülern aus (Morton & Watson 2001, Rogerson & Dodd 2005, Voigt-Zimmermann 2011). Eine gesunde und ausdrucksstarke Stimme hingegen kann durch die Vermittlung emotionaler Inhalte die Aufmerksamkeit in der Klasse erhöhen (Eckert 2004). Eine kompetenter Umgang mit der Stimme stellt daher eine Grundkompetenz für den Lehrerberuf dar (Eberhard & Hinderer 2014).

Die hohen verbalen und kommunikativen Anteile im Berufsalltag zeichnen den Lehrerberuf allerdings auch als stark stimmintensiv und stimmbelastend aus (Schneider, Cecon, Hanke, Wehner & Biegenzahn 2004). Pro Stunde finden durchschnittlich 200 bis 300 wechselnde Kommunikationssituation und Gesprächspartner statt, die häufig bei hoher Lärm- und Stimmbelastung bestehen müssen (Hammann 2004). Im Vergleich zu anderen Berufen zeigten Lehrkräfte ein erhöhtes Risiko an Stimmproblemen zu erkranken (Roy, Merrill, Thibeault, Grey & Smith 2004). Mehr als 50% befragter Lehrkräfte gaben an, in ihrer bisherigen Berufszeit unter einem Stimmproblem gelitten zu haben (Smith, Lemke, Taylor, Kirchner & Hoffman 1998, Kooijman, Thomas, Graamans & de Jong 2006, van Houtte, Claeys, Wuyts & van Lierde 2012). Daher sollte die Gesunderhaltung der Stimme ebenso ein wesentlicher Teil in der Ausbildung und im Berufsalltag von Lehrkräften

sein (Schneider et al. 2004, Lemke 2012, Nusseck, Richter, Echternach & Spahn 2015).

Seit 2011 wird am Freiburger Institut für Musikermedizin – Universitätsklinikum und Hochschule für Musik Freiburg – das vom Kultus- und Wissenschaftsministerium geförderte Forschungsprojekt „*Stimmliche und mentale Gesundheit für Lehrkräfte in Baden-Württemberg*“ durchgeführt. Anhand von empirischen Untersuchungen bei Studierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrkräften werden Aspekte der Lehrerstimme und der psychischen Gesundheit in Ausbildung und Beruf evaluiert. Ziel des Projektes ist es, ein tragfähiges Konzept zu entwickeln, wie Lehrkräfte ihre Stimme und Persönlichkeit im Schulalltag professionell einsetzen und leistungsfähig erhalten können. Auf einige Ergebnisse der Forschung soll im Folgenden kurz eingegangen und mit ein paar praktischen Tipps zum Umgang mit der Stimme im Lehrerberuf abgerundet werden.

#### Der Stimmapparat

Die Stimme bildet sich aus einem komplexen Zusammenspiel von Atmung, Stimmlippen- und Artikulationsbewegungen. Bereits eine leichte Beeinträchtigung dieses Systems, beispielsweise ausgelöst durch Verspannungen im Kehlkopf oder der Kiefer-, Rachen- und Halsmuskulatur oder einer reduzierten Atmung, kann zu Einschränkungen in der Stimmfunktion führen. Anzeichen hierfür sind z.B. ein häufiges Räuspern und Schlucken, ein auftretender Hustenreiz, oder eine erkennbare stimmliche Klangveränderung (Richter & Echternach 2010).

Generell kann sich die Stimme von leichten Symptomen durch Ruhepausen und Entspannungszeiten recht schnell wieder selbstregenerieren. Allerdings kann es dabei auch zu einem trügerischen Effekt kommen. Eine Studie zeigte, dass die Stimmqualität, gemessen mittels akustischer stimmdiagnostischer Methoden, nach einer Stimmbelastung von 10 Minuten, in dem ein Text über 80dB Lautstärke vorgelesen wurde, erheblich absank (Echternach, Richter, Traser & Nusseck 2013). Diese Stimmbelastung entspricht einer durchschnittlichen Unterrichtsstunde von 45 Minuten (Echternach, Nusseck, Dippold, Spahn & Richter 2014). Nach einer Erholung von 20 Minuten stieg die Stimmqualität wieder etwas an, sank allerdings nach erneuten 20 Minuten wieder ab. Die

Selbstbeurteilung der Probanden, wie sich ihre Stimme anfühlt, fiel ebenfalls nach der Stimmbelastung erheblich ab und stieg nach den ersten 20 Minuten wieder an. Erstaunlicherweise wurde die Stimme von den Probanden allerdings nach der anschließenden Erholungspause wieder als besser eingeschätzt, obwohl die gemessene Stimmqualität ja wieder absank (Echternach et al. 2013). An dieser Stelle entsteht eine Divergenz zwischen empfundener und vorhandener Stimmqualität. Erfährt die Stimme nun durch die sich verbessert wahrgenommene Stimmqualität eine erneute Belastung, wird sie in höherem Masse beansprucht als beim ersten Mal.

Auch psychische Belastungen können sich auf die Stimme niederschlagen. Bei Aufregung beispielsweise wird die Atmung schnell und flach und die Stimme kommt ins Zittern. Im Volksmund heißt es „einen Frosch im Hals haben“ oder „es blieb einem vor Schreck die Stimme weg“. Der enge Zusammenhang zwischen Stimmqualität und psychischem Wohlbefinden wurde in zahlreichen Studien belegt (Kooijman et al. 2006, Rosen, Heuer, Sasso & Sataloff 2010, van Houtte et al. 2012). Eine Studie bei über 2000 Patienten mit Stimmstörungen zeigte, dass bei 80% der Stimmbeschwerden psychologische Aspekte mitbeteiligt waren (vgl. Rosen et al. 2010). Stress, Nervosität und Erschöpfung können zu einem ungewohnten Stimmgebrauch, wie z.B. erhöhter Stimmhöhe, eingeschränkte Atmung, Muskelverspannungen im Kehlkopf oder im Kiefer, führen und die Stimme stark strapazieren. Im Lehrerberuf leiden knapp ein Drittel der Lehrkräfte unter relevanten Stress- und Belastungssymptomen (Bauer et al. 2007).

### Stimmtraining

Mithilfe von stimmlichen Trainingsprogrammen kann die Stimme in ihrer Funktionalität und Leistungsfähigkeit verbessert werden. Diese Programme enthalten neben theoretischen Elementen auch praktische Übungen zur Auflockerung und Aktivierung des Stimmapparats.

In einer Langzeituntersuchung bei Referendarinnen und Referendaren eines Jahrgangs, in der die Hälfte eine ausbildungsintegrierte Stimm- bildung erhielt und die andere nicht, konnte die positive Wirksamkeit des Stimmtrainings auf die stimmliche und mentale Gesundheit eindeutig nachgewiesen werden (Richter, Nusseck, Spahn & Echternach

2015). Die Ergebnisse zeigten, dass die Belastungsfähigkeit der Stimme durch das Stimmtraining bei den Teilnehmenden verbessert wurde und dass gleichzeitig auch das psychische Wohlbefinden gestärkt werden konnte. Dies verdeutlicht die enge Wechselwirkung zwischen Stimme und Stimmung bei Lehrkräften (Spahn 2007).

### Tipps und Tricks für die Stimme

Ratgeber zur Stimme enthalten ein großes Sortiment an Übungen zum Aufbau und Kräftigung der Stimme. Hierbei kommt es darauf an, dass diese mit einer Regelmäßigkeit durchgeführt werden, da sich wie im Vergleich zu anderen Muskelbereichen erst durch die Übepaxis eine Verbesserung einstellen kann.

Die Stimme sollte auf bevorstehende Belastungen vorbereitet und aktiviert werden. Dies kann bereits durch ein kurzes Übungsprogramm geschehen. Es empfiehlt sich zuerst den ganzen Körper bewusst aufzulockern, da sich Muskel- oder Haltungsverspannungen leicht auch auf die Stimmfunktion auswirken können. Durch leichtes Abklopfen der Arme, der Beine, des Brustkorbs und des Rückens lassen sich bereits Körperspannungen lösen. Auch die Artikulationsmuskulatur solle entspannt und angeregt werden. Dazu eignet es sich mit beiden Händen das Gesicht über die Wangen bis zum Kinn mit leichter Kraft auszustreichen. Der Kiefer öffnet sich dabei und man kann es mit einem Gähnen oder Seufzen begleiten. Um die Atmung anzuregen eignen sich leicht stoßartig auf „ff“ auszuatmen und am Ende mit einem „...t“ abzuschließen. Diese können rhythmisch durch ein seitliches vor- und zurückschwingen der Arme an der Rumpfseite und/oder ein mitfedern in den Knien begleitet werden.

Über ein Summen in angenehmer Tonlage mit begleitenden Kieferkaubewegungen lässt sich die Stimme nun anregen. Mit einem „Lippentriller“, bei dem das Ausatmen durch den Mund die zusammengehaltenen Lippen vibrieren lässt, werden die vorderen Artikulationsbereiche in Bewegung versetzt. Zungenbrecher (z.B. „Fischers Fritze“) eignen sich, um die Artikulation zu trainieren und die Bereiche Zunge, Kiefer und Lippen zu aktivieren. Dabei sollten diese mit Bewusstheit, ggf. etwas übertrieben, gesprochen werden und nicht in Gewohnheit verwaschen daher geredet werden.

Diese sehr kurze Zusammenstellung einzelner Übungen soll eine Anregung darstellen, mit der man sich stimmlich vorbereiten kann. Es gibt natürlich zahlreiche weitere Übungen und Tipps. Es wird empfohlen, sich die für sich selbst körperlich und zeitlich am geeignetsten Übungen zu suchen und ein individuelles Programm zusammenzustellen. Bei Bedarf sollten ausgebildete Atem-, Sprech- und Stimmlehrerinnen oder -lehrer dabei hinzugezogen werden.

Über diese stimmaktivierenden Übungen hinaus gibt es allgemeine Maßnahmen zur Stimmhygiene. Beispielsweise hält viel Trinken die Stimme feucht und verhindert ein trockenes Räuspern. Ebenfalls sollten Flüstern und ein unkontrolliertes Schreien vermieden werden. Im Anschluss an redeintensive Situationen sollte der Stimme ausreichend Zeit zur Erholung und Regeneration gegeben werden, was am besten durch Nicht-Sprechen umgesetzt werden kann.

#### Fazit

Grundsätzlich ist die Stimme das wesentliche Organ für zwischenmenschliche Kommunikation und gleichzeitig Ausdruck unserer Persönlichkeit. Im Lehrerberuf ist die Stimme damit eng mit der Lehrerpersönlichkeit verknüpft und greift gleichzeitig stark in pädagogische Bereiche ein. Die Stimme der Lehrkraft ist im Schulalltag wesentlich daran beteiligt, ob Empathie, Disziplinierung und Konfliktentschärfung gelingen können.

Die hier angedeuteten Ergebnisse unserer Studien und Hinweise zum Umgang und zur Pflege der Stimme sollen darauf aufmerksam machen, für langanhaltende Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf die Stimme bewusster wahrzunehmen und mit einzubeziehen. Es besteht dringender Handlungsbedarf bei Lehrkräften, sich mit der eigenen Stimme intensiver auseinander zu setzen, und gleichzeitig auch für Schulleitungen und Seminare, den Lehrkräften ausreichend Schulungen und Fortbildungen, die ihnen helfen, so lange wie möglich mit gesunder und leistungsfähiger Stimme mit Freude unterrichten zu können, zur Verfügung zu stellen.



**Literatur:**

- Bauer, J., Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Grießhaber, V., Müller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Seibt, R., Scheuch, K. und Wirsching, M. (2007): Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. In: *International Archives of Occupational and Environmental Health* 80, S. 442 – 449.
- Eberhard, S. und Hinderer, M. (2014): *Stimm- und Sprechtraining für den Unterricht: Ein Übungsbuch*. Stuttgart: UTB.
- Echternach, M., Nusseck, M., Dippold, S., Spahn, C. und Richter, B. (2014): Fundamental frequency, sound pressure level and vocal dose of a vocal loading test in comparison to a real teaching situation. In: *Eur Arch Otorhinolaryngol* 271, H. 12, S. 3263 – 3268.
- Echternach, M., Richter, B., Traser, L. und Nusseck, M. (2013): Veränderung der stimmlichen Leistungsfähigkeit durch verschiedene Stimmbelastungstests. In: *Laryngorhinootologie* 92, S. 34 – 40.
- Eckert, H. (2004): Die Wirkung der Stimme auf das Zuhören in der Schule. In: *Grundschule* 36, H. 2, S. 48 – 49.
- Hammann, Claudia (2004): Die Lehrerstimme im Ausbildungsnotstand: Problemevaluati-on und Lösungsdiskussion. In: Zimmermann, S./Iven, C./Mailhack, V. (Hrsg.): *Hauptsache Stimme! Neues aus Praxis und Forschung zur Diagnostik und Therapie von Stimmstörungen*. Köln: ProLog, S. 161 – 202.
- Kooijman, P.G., Thomas, G., Graamans, K. und de Jong, F.I. (2006): Psychosocial Impact of the Teacher's Voice Throughout the Career. In: *Journal of Voice* 21, H. 3, S. 316 – 324.
- Lemke, S. (2012): Stimmintensiver Beruf Lehrer/in: Voraussetzungen – Ausbildungsbedingungen – Projekte. In Gaul, M./Lang, S. (Hrsg.): *Voice Coaching – zum richtigen Umgang mit der Stimme im Lehrerberuf*. Hohengehren: Schneider, S. 100 – 113.
- Morton, V. und Watson, D.R. (2001): The impact of impaired vocal quality on children's ability to process spoken language. In: *Logopedics Phoniatrics Vocology* 26, S. 17 – 25.
- Nusseck, M., Richter, B., Echternach, M. und Spahn, C. (2015): Bei Stimme bleiben. Wie kann ich meine Stimme im Berufsalltag fit halten? In: *Pädagogik* 1, S. 12 – 13.
- Richter, B. und Echternach, M. (2010): Stimmdiagnostik und -therapie bei Angehörigen stimmintensiver Berufe. In: *HNO* 58, H. 4, S. 389 – 398.
- Richter, B., Nusseck, M., Spahn, C. und Echternach, M. (2015): Effectiveness of a voice training program for student teachers on vocal health. In: *Journal of Voice*, Online first: June 06
- Rogerson, J. und Dodd, B. (2005): Is there an effect of dysphonic teachers' voices on children's processing of spoken language? In: *Journal of Voice* 19, S. 47 – 60.
- Rosen, D.C., Heuer, R.J., Sasso, D.A. und Sataloff, R.T. (2010): Psychological Aspects of Voice Disorders. In: Sataloff, R.T./Brandfonbrener, A.G./Lederman, R.J. (Hrsg.): *Performing Arts Medicine*. San Diego: Singular, 3. Ausgabe, S. 353 – 372.

- Roy, N., Merrill, R., Thibeault, S., Grey, S.D. und Smith E.M. (2004): Voice Disorders in Teachers and the General Population. In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 47, S. 542 – 551.
- Schneider, B., Cecon, M., Hanke, G., Wehner, S. und Biegenzahn, W. (2004): Bedeutung der Stimmkonstitution für die Entstehung von Berufsdysphonien. In: *HNO* 52, S. 461 – 467.
- Smith, E.M., Lemke, J., Taylor, M., Kirchner, H.L. und Hoffman, H. (1998): Frequency of voice problems among teachers and other occupations. In: *Journal of Voice* 12, S. 480 – 488.
- Spahn, C. (2007): Stressbewältigung bei Angehörigen von stimmintensiven Berufen. In: *Sprache Stimme Gehör* 31, S. 66 – 71.
- Van Houtte, E., Claeys, S., Wuyts, F. und van Lierde, K. (2012): Voice disorders in teachers: Occupational risk factors and psycho-emotional factors. In: *Logopedics Phoniatrics Vocology* 37, H. 3, S. 1 – 10.
- Voigt-Zimmermann, S. (2011): Zum Einfluss gestörter Lehrerstimmen auf den Verstehensprozess bei Schülern. In: Bose, I./Neuber, B. (Hrsg.): *Interpersonelle Kommunikation: Analyse und Optimierung*. Band 39, Frankfurt: Peter Lang, S. 269 – 275.

## Programm der Tagung „Leadership in der Lehrerbildung“

Donnerstag, 26. März 2015

Zeit	Ort	Programm
ab 09:00 Uhr	MG1 und MG2	Anreise und Anmeldung zur Tagung
10:50 Uhr	MG1/00.04	<b>AufTakt</b> mit Tobias Mrzyk (Leadschlag Teamevents)
11:00 Uhr	MG1/00.04	<b>Begrüßung</b> der Tagungsteilnehmer/innen: Grußwort des Präsidenten der Universität Bamberg, Prof. Dr. Godehard Ruppert Grußwort des Oberbürgermeisters der Stadt Bamberg, Andreas Starke Grußwort der Leiterin des Bamberger Zentrums für Lehrerbildung, Prof. Dr. Sibylle Rahm
11:30 Uhr	MG1/00.04	<b>Vortrag</b> Prof. Dr. Sibylle Rahm (Universität Bamberg): Leadership in der Lehrerbildung – zur Neuorientierung pädagogischen Führungshandelns
12:30 Uhr		Mittagspause
14:00 Uhr	MG1/00.04	<b>Vortrag</b> Prof. Louise Stoll PhD FAcSS (University of London): Creative leadership – a 21 <sup>st</sup> century imperative
15:00 Uhr	MG1 und MG2	Kaffeepause
15:30 Uhr	Tagungsräume lt. Raumplan	<b>Workshops und Foren</b>
16:30 Uhr	MG1 und MG2	Pause
17:00 Uhr	MG1/00.04	<b>Vortrag</b> Prof. Dr. Wilfried Schley (Institut für Organisationsentwicklung und Systemische Beratung): Souverän führen im Unterricht
19:00 Uhr	Foyer MG2	Nachwächter führen durch das abendliche Bamberg

Freitag, 27. März 2015

<b>Zeit</b>	<b>Ort</b>	<b>Programm</b>
ab 08:00 Uhr	MG1 und MG2	Anreise und Anmeldung
09:00 Uhr	MG1/00.04	<b>Vortrag</b> Prof. Dr. Rolf Dubs (Universität St. Gallen): Die Vorbereitung auf Führungspraxis in der Lehrerbildung
10:00 Uhr	MG1 und MG2	Kaffeepause
10:15 Uhr	Tagungsräume lt. Raumplan	<b>Workshops und Foren</b>
11:15 Uhr	MG1 und MG2	Kaffeepause
11:30 Uhr	MG1/00.04	Staatsminister Dr. Ludwig Spaenle Grundlagen und Leitlinien der Lehrerausbildung in Bayern
12:00 Uhr	MG1/00.04	<b>Vortrag</b> Prof. Dr. Wilfried Schley (Institut für Organisationsentwicklung und Systemische Beratung) und Prof. Dr. Michael Schratz (Universität Innsbruck): Professionalisierung als Transformation statt Implementierung
13:15 Uhr	MG1/00.04	<b>Aus:Klang</b> mit Tobias Mrzyk (Leadschlag Teamevents)



Mit der Dezentralisierung von Bildungssystemen geht die Fokussierung des Führungsverhaltens in eigenverantwortlichen pädagogischen Einrichtungen einher. Die Expertenorganisation Schule, als integraler Bestandteil der Bildungslandschaft, verlangt jeder Lehrkraft schon durch das Kerngeschäft Unterricht Führungskompetenzen ab. Hinzu kommen weitere Handlungsfelder im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der externen und internen Evaluationen eingebettet in das Qualitätsmanagement der Schule. Dabei wird nicht jede Führungstätigkeit explizit benannt oder einer Führungsfunktion zugeordnet.

Durch diese Entwicklungen ist die Lehrerbildung gefordert, das Thema Leadership aufzunehmen, theoretisch zu fundieren und Räume zur praktischen Kompetenzentwicklung für angehende Lehrkräfte zu schaffen.

Der 8. Bundeskongress der Zentren für Lehrerbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Jahre 2015 hat die Herausforderungen, die mit der notwendigen Leadership-Orientierung der Führungskräfte einhergehen, zum Thema gemacht.

Im vorliegenden Band diskutieren die Tagungsbeiträge den gegenwärtigen Stand von Forschung und Entwicklung auf drei Ebenen:

- Leadership, Schulentwicklung und Lehrerbildung
- Leadership und Unterrichtshandeln
- Leadership und Lehrerpersönlichkeit.



ISBN 978-3-86309-410-2



9 783863 094102

[www.uni-bamberg.de/ubp](http://www.uni-bamberg.de/ubp)