

Argumente für eine gute und gesunde Schule

h Herausgeber

Netzwerk Bildung und Gesundheit – OPUS NRW bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz

Schule & Gesundheit, Hessen

Gerold Brägger/Beat Bucher

Ressourcenorientierte Personalentwicklung

Integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung als Führungsaufgabe der Schulleitung

Inhalt

Zυ	ısamme	enfassung	308
1	Von d	er atemlosen zur frei atmenden Schule	311
	1.1	Die Notwendigkeit einer systematischen Gesundheits- und Qualitätsförderung in Schulen	317
	1.2	Von der Überfülle überfordernder Ansprüche zur Konzentration auf das Wesentliche	323
2	_	rierte Gesundheits- und tätsförderung als Kompass	328
	2.1	Die drei Grunddimensionen guter, gesunder und nachhaltig wirksamer Schulen	328
	2.2	Berufsspezifische Gesundheitsfaktoren des Lehrberufs: Welche Faktoren unterstützen eine leistungsstärkende und ressourcenaufbauende Berufspraxis?	330
	2.3	Die Kernelemente einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung	333
	2.4	Instrumente für eine wirkungsvolle Diagnose bedeutsamer Ressourcn	334
3	Quali	täts- und gesundheitsorientierte Schulführung	336
	3.1	Für Ziele sorgen	337
	3.2	Organisieren	339
	3.3	Entscheiden	342
	3.4	Qualität beurteilen und entwickeln	345
	3 5	Menschen fördern	2/18

4	Ressor	urcenorientierte Personalentwicklung	. 352
5	Einzel	lpersonen stärken	. 353
	5.1	Professionalitätsentwicklung: Arbeit am professionellen Selbst	. 353
	5.2	Individuelle Belastungsreduktion	. 356
	5.3	Individuelle Ressourcenförderung durch die Schulleitung	. 358
	5.4	Diagnoseinstrument: Individuelles Ressourcenprofil	.360
6	Teams	s bilden	. 362
	6.1	Schulische Kooperationskultur: Professionelle Lerngemeinschaften in einer funktionierenden Arbeitsorganisation	. 362
	6.2	Belastungsreduktion im Team (statt Problemwälzen intim)	. 367
	6.3	Ressourcenförderung in und durch Teams durch die Schulleitung	.368
	6.4	Diagnoseinstrument: Team-Ressourcenprofil	. 369
7	Schule	en entwickeln	. 371
	7.1	Verknüpfung von Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung: Leadership for Learning	. 371
	7.2	Belastungsreduktion in der Schule	. 373
	7.3	Ressourcenförderung in der Schule durch die Schulleitung	. 377
	7.4	Diagnoseinstrument: Schul-Ressourcenprofil	. 378
8	Fazit .		. 381
т ;	teratur		284

Zusammenfassung

Schulleiterinnen und Schulleiter sind heute Schlüsselfiguren gelingender Schule. Die Erwartungen an sie sind denn auch entsprechend groß, nicht selten sogar übergroß. Ihre Ressourcen stehen zu den teils hohen, teils widerstrebenden Ansprüchen häufig in keinem reellen Verhältnis, und gelingt ihnen ihre Aufgabe trotzdem, so sieht es gelegentlich eher nach einem persönlichen Kunststück aus als nach harter professioneller Arbeit. Allem Anschein und aller Zumutung zum Trotz können Schulleiterinnen und Schulleiter jedoch eines so wenig wie andere Berufsleute: zaubern. Eine Schule zu leiten ist heute ein eigenständiger Beruf, eine Aufgabe, die höchste Ansprüche vor allem an die Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit stellt: Schulen erreichen ihre Ziele nur, wenn sowohl die Schulleitung als auch das Kollegium auf der Höhe ihrer Aufgabe stehen, ihre unterschiedlichen Kompetenzen in einem abgestimmten Zusammenspiel von Führen und Führenlassen in die Gestaltung der Schule einbringen und so zu einem institutionellen Rahmen beitragen, der wirksames Lehren und Lernen erst ermöglicht. So wie eine gute Bildung nur als Ergebnis eines delikaten gemeinsamen Prozesses zwischen Lehrenden und Lernenden zustande kommt, so ist eine gute, gesunde Schule nur als eine gemeinsame Errungenschaft von Schulleitung und Lehrerschaft realisierbar.

Schulleiterinnen und Schulleiter sind als Führungsleute ähnlich auf ihr Kollegium angewiesen wie Dirigenten auf ihr Orchester: Selbst ohne eigenes Instrument vermögen sie nur mit diesem Klang- bzw. Lehrkörper Musik bzw. Schule zu machen. Selbst Teil dieses Körpers, sehen sie sich herausgefordert, ihn als Ganzes zum Klingen bzw. in Schwung zu bringen. Selbst nicht die Komponisten jener «Partituren», die sie zu interpretieren haben, wird von ihnen dennoch erwartet, dass sie sie eigenständig umsetzen, ja «verkörpern». Je sorgfältiger und souveräner sie im Umgang mit diesem Körper

Gewiss, Schule findet auch und vor allem im Format des Duetts, der Kammermusik oder der Big Band statt, aber als geleitetes Orchester hat sie heute weit öfter aufzutreten, als ihren Mitgliedern gemeinhin bewusst ist – die Bedeutung sorgfältiger Personalführung und -entwicklung ist dafür ein Indiz.

sind, der nicht ein Fremdkörper, aber auch nicht ihr eigener ist, desto eher wird ihre Leistung anerkannt.

Und diese delikate Aufgabe soll ohne Zaubern gut zu erfüllen sein? Die Frage muss offenbleiben – ob der Taktstock des Dirigenten nämlich eher Machtmittel, Werkzeug oder Zauberstab ist, darüber sind sich die Großen des Fachs selbst uneins (vgl. Roelcke 2000). Klar ist, dass Schulleiterinnen und Schulleiter nicht einmal über ein solches Instrument verfügen. Auch sonst sind sie gegenüber Dirigenten eher im Nachteil: Musikerinnen und Musiker sind es immerhin längst gewohnt, die Orchesterarbeit wertzuschätzen und als Teil eines Orchesters aufzutreten – Lehrpersonen sind das weit weniger.

Davon ist auszugehen, wenn hier die Schulleitung in den Fokus genommen und ihr Beitrag zur Gesundheits- und Qualitätsförderung als eine aktive Führungsaufgabe beschrieben wird. Denn in der aktuellen Weiterentwicklung von Schulen wird immer deutlicher, dass das Herzstück der schulischen Leitungsaufgabe die Personalführung ist, insbesondere die Personalentwicklung. In ihr laufen jene drei Dimensionen erfolgreichen Berufshandelns zusammen, die im Folgenden als grundlegend angenommen werden:

- Kompetenzen entwickeln als Basis für Erfolg und Wirksamkeit,
- Motivation stärken als Basis für Bereitschaft und Zufriedenheit,
- Gesundheit fördern als Basis für die Life-Work-Balance (vgl. dazu Bernhard Sieland in diesem Band).

In Kapitel 2 zeigen wir modellhaft auf, wie eine auf diesen Strategien basierte integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung als Kompass heutiger Schulentwicklung zum Zuge kommen kann. In Kapitel 3 skizzieren wir, wie eine qualitäts- und gesundheitsorientierte Schulführung mit Blick auf die Schlüsselaufgaben wirksamen Führens aussieht. In den Kapiteln 4 bis 7 wollen wir anhand von drei zentralen Herausforderungen konkreter Schul- und Qualitätsentwicklung aufzeigen, wie auf den drei entscheidenden Ebenen der einzelnen Lehrperson, des Teams und der gesamten Schule Belastungen reduziert und Ressourcen gefördert werden können. Dabei verweisen wir knapp auf Diagnoseinstrumente, die Schulleiterinnen und Schulleitern bei ihrer Personalarbeit unmittelbar nützlich sein können – sie werden andernorts ausführlicher erörtert (vgl. Brägger/Posse 2007) und zugänglich gemacht.²

² Vgl. dazu die Schulqualitätsplattform <www.IQESonline.net> für registrierte Benutzer.

Zunächst jedoch setzen wir in *Kapitel 1* die eben angefangene Körpermetaphorik fort und unterstreichen die große Bedeutung, welche die Schule als Organisation mittlerweile erlangt hat – und betonen dabei deren organischkörperhaften Charakter, der sich von mechanistisch-technomorphen Organisationskonzeptionen abhebt. Konsequenterweise interessiert uns jenes Phänomen am meisten, das den Körper vital und mobil erhält: der Atem. Ausgehend vom Bild der «atemlosen Schule», erachten wir es als eine der prioritären Aufgaben ressourcenorientierter Schul- und Personalentwicklung, Wege hin zu einer «frei atmenden Schule» zu finden und zu begehen. Dabei hilft die Atem-Metapher zu erkennen, dass Schulen heute auf eine zuträgliche Balance eigener Pulse und fremder Impulse existenziell angewiesen sind und ihre Tätigkeitsprogramme entsprechend ausrichten müssen. Sie sollten gewissermaßen zu einer «Rhythmik der Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung» finden, die den «Schnauf» der Schulbeteiligten ebenso respektiert wie den «Takt» der Schule.

Dabei spielt der unsichtbare «Taktstock» der Schulleiterinnen und Schulleiter eine bedeutsame Rolle. Wäre er sichtbar, würde er wohl häufiger als Fiebermesser oder Barometer identifiziert denn als richtunggebendes Führungswerkzeug. Tatsächlich muss er beides sein: Zum Rüstzeug von Schulleitungen, die sich der Gesundheits- und der Qualitätsförderung gleichermaßen verpflichtet fühlen, gehören eben sowohl Instrumente des Merkens als auch Instrumente des Wirkens.

1 Von der «atemlosen» zur frei atmenden Schule

Die unablässige Bewegung des Atmens repräsentiert den Grundrhythmus des Lebendigen schlechthin – durch das *Zulassen* beim Einatmen, das *Loslassen* beim Ausatmen, das *Seinlassen* im Moment des Nichtatmens (vgl. Flatischler 1984, S. 25). Obwohl meist unmerklich, geräuscharm und unsichtbar, grundiert der Atem dennoch unverzichtbar unsere Existenz, er trägt und begleitet uns durchs Leben, er lässt uns sozusagen keine Wahl: So wie wir, nach dem bekannten Wort von Paul Watzlawick, «nicht nicht kommunizieren» können, so können wir auch nicht nicht atmen. Es sind ja gewissermaßen auch nicht wir, die atmen, es ist unser Körper, der atmet und damit einen Ausgleich schafft zwischen innen und außen, zwischen uns und unserer Umwelt. Es ist eben nicht nur der «eigene Puls», der uns belebt, es ist auch nicht nur der «Puls der Zeit», es ist vielmehr die bewusste Wahrnehmung und Gestaltung des Spannungsfelds zwischen eigenen und fremden Impulsen, die uns helfen, frei zu atmen. Und freies Atmen hilft uns, in diesem Spannungsfeld den persönlichen Rhythmus zu finden.

Die Schule hat heute, so scheint es, den eigenen Rhythmus verloren. Lehrpersonen und Schulleitungen beklagen sich gleichermaßen über Beschleunigung, Fremdbestimmung, Aufgabenkomplexität und eine Vielfalt von Zumutungen, die ihre Kernaufgabe erheblich erschweren, ja gelegentlich verunmöglichen. Schulen bieten das Bild einer außer Atem geratenen Institution.

Dass wir als Einstieg in unser Nachdenken über ressourcenorientierte Schulführung den Atem thematisieren, ist daher kein Zufall: Genug «Schnauf» haben, Dampf ablassen können, innehalten, ohne anzuhalten – die Rhythmik des Atmens (vgl. Gindler 2002; Hegi 1986, S. 32ff.) ist eine erstrangige Ressource, eine Grundlage, auf der sich alles Weitere aufbaut. Wer gesund bleiben will, tut gut daran, dem eigenen Atem genug Aufmerksamkeit zu schenken – er ist ein sensibler Indikator. Wer die «gesunde Schule» beschreiben will, dem kann der Atmungsvorgang als eine Metapher zum Verständnis der heutigen Schule nur willkommen sein. Was braucht eine Institution, die langfristige, an der Dauer eines Menschenlebens orientierte Prozesse zu gestalten hat, dies aber in einem häufig kurzfristig geprägten,

turbulenten Umfeld leisten muss? Was brauchen Mitglieder dieser Institution, die einen langen Atem haben müssen, obwohl sie immer öfter außer Atem geraten, ja «atemlos» werden?

«Atemlos» – das ist als Beschreibung für etwas Lebendiges natürlich nicht zulässig. Dennoch kennt unsere Alltagssprache Formeln wie «atemlose Schule» sehr wohl, vermutlich deshalb, weil in Situationen der «Atemlosigkeit» das Gefühl besonders stark ist, dem Atem ausgeliefert, in einen fremden Rhythmus gezwungen zu sein und deshalb den eigenen Atem gerade nicht mehr als eigenen wahrnehmen zu können. Die - latent ohnehin häufig anzutreffende – Vorstellung, wir könnten das Atmen nicht aktiv beeinflussen, ist wohl nie ausgeprägter als in solchen Situationen. Eine Vorstellung, die erwiesenermaßen nicht zutrifft: Zwar sind wir in der Tat nicht imstande, das Atmen an sich zu kontrollieren, wohl aber auf die Qualität des Atmens einzuwirken: Wir können durchaus gut oder schlecht atmen, wir können uns dessen bewusst werden, und wir können üben, es besser zu regulieren. Ob wir an Verspannung, Über- oder Unterspannung leiden, nervös, ängstlich oder zufrieden sind oder ob uns zu warm ist oder zu kalt, all dies hat Einfluss auf unsere Atmung. Der Atem ist ein hervorragender Indikator für die Gesundheit eines Organismus und also ein guter Ausgangspunkt für präventive und kurative Maßnahmen gleichermaßen (vgl. Gutzwiller 1997, S. 85ff.). Das kann Geltung beanspruchen für individuelle Körper wie für institutionelle Körperschaften.

Gewiss, der Grundrhythmus ist sozusagen gesetzt: einatmen – Pause – ausatmen – Atempause – einatmen – ..., aber den Takt können wir selbst bestimmen. «Der Takt wird verstandesmäßig berechnet, der Rhythmus intuitiv erfasst», sagt der für seine rhythmisch-musikalische Erziehungsmethodik bekannte Emile Jaques-Dalcroze (zit. bei Tervooren 1996, S. 104). Für den Rhythmus muss das Sensorium geschärft, für den Takt das Instrumentarium bereitet werden: Eine Organisation, die hohe Leistungen erzielen und dabei die Gesundheit ihrer Mitglieder erhalten will, muss Mittel und Wege finden, einerseits den eigenen Atem, seinen im Spannungsfeld von Innen und Außen entstandenen Rhythmus genau zu beobachten und zu verstehen, anderseits das richtige Maß, den passenden Takt für die eigenen Aktivitäten zu finden und sorgfältig zu gestalten. Beides dient dazu, die Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auf allen Ebenen der Organisation – individuell, kollegial und gesamtschulisch – zu erhöhen, und zwar einerseits durch Bewusstwerden, anderseits durch bewusstes Bearbeiten der wesentlichen Prozesse.

Was heißt das für unseren Zusammenhang?

- *Person und Organisation*. Es ist sinnvoll, nicht nur die Individuen und Gruppen einer Schule für sich wahrzunehmen, sondern auch die Bedeutung der gesamten Organisation zu betonen, die mehr ist als die Summe ihrer Teile.
- Organisation und Organismus. Es ist sinnvoll, die Organisation Schule nicht als ein bürokratisch-mechanistisches Gebilde, sondern als einen Körper, als einen lebendigen Organismus zu denken, dessen Glieder und Organe eng aufeinander bezogen und voneinander abhängig sind.
- Merken und Wirken. Es ist sinnvoll, nicht nur aufmerksam die Eigenschaften, ja Eigenheiten dieses Organismus zu untersuchen und zu interpretieren, sondern daraus auch praktische Folgerungen abzuleiten und für diese wirkungsorientierte Praxis auch eine entsprechende Arbeitsorganisation aufzubauen.

Person und Organisation

«Welche pädagogischen Wirkungen haben Bedingungen und Beschaffenheit des Systems Schule auf Einzelne oder Gruppen des Systems – und umgekehrt, welche Wirkungen haben Bedingungen und Beschaffenheit von Einzelnen oder Gruppen auf das System Schule als Ganzes und andere Teilsysteme?» Mit dieser «fundamentalen organisationspädagogischen Doppelfrage» umreißt Heinz S. Rosenbusch (2005, S. 6) das Programm eines Arbeitsbereichs, der in der Pädagogik lange wenig beachtet war und erst seit knapp zwei Jahrzehnten allmählich Konturen annimmt. Es überrascht nicht, dass die Schule als Ganzes mit dem erstarkenden Interesse an Fragen der Schulführung zwingend in den Blick gerät. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die in der Pädagogik traditionell starke personale Dimension durch eine organisationale zu ergänzen und beide systemisch zu verorten: Neben der bewährten Arbeit am Menschenbild, das die pädagogische Interaktion auf personaler Ebene veranschaulicht, gilt es verstärkt auch ein Bild der Organisation Schule zu entwickeln, das imstande ist, die systemische Interdependenz der Schulbeteiligten auf institutioneller Ebene zu fassen.

In diesem Beitrag gehen wir aus von Schulleitung, Schulteam und einzelner Lehrperson als den wesentlichen Elementen des professionellen Teils der Schulgemeinschaft. Unter dem Organisationsaspekt verdient diese Trias wohl gleich viel Beachtung wie andere Dreiklänge in der pädagogischen Tradition, und dies durchaus in bewusster Analogie: Kopf – Herz – Hand (Pestalozzi),

Erfahren – Erkennen – Benennen (Montessori), Wissen – Verstehen – Anwenden (Bloom et al. 1956) oder Denken - Fühlen - Handeln (Roth). Neben der individuellen und der kollegialen Ebene betonen wir auch die kollektiv-organisationale Ebene der gesamten Schule. Um in unserem Eingangsbild zu bleiben: Kopf (Schulleitung), Herz (Schulteam) und Hand (Lehrperson) werden gewissermaßen ergänzt durch eine weitere organische Funktion, die Atmung: Sie trägt und unterstützt die anderen Funktionen und repräsentiert ihrerseits die Schule als Ganzes - eine Art «Atem-Wir», das die Vielfalt an Im-Pulsen und Takten zu einem (möglichst) eigenen Rhythmus vereint.3 So wie Personen ihren individuellen Rhythmus haben, so haben eben auch Organisationen ihren charakteristischen Rhythmus - «Schulen mit Profil» und ähnliche Formeln aus der jüngsten Schulentwicklung meinen diese Dimension mit: Den schulspezifischen Rhythmus bewusst und damit gestaltbar zu machen ist eine wichtige Führungsaufgabe, ihn für die ganze Schulgemeinschaft produktiv zu machen ist eine wesentliche Kooperationsleistung aller Beteiligten.

Organisation und Organismus

Bereits der Begriff der «gesunden Schule» impliziert die Annahme einer körperhaften Gestalt der Organisation. Die vorgängig versuchte Zuordnung von institutionellen zu körperlichen Organen mag spielerisch sein, die Betonung des organischen Charakters der Organisation ist unbestritten ernsthaft und besitzt in der Fachliteratur eine lange Geschichte. Im Folgenden geben wir die typologische Gegenüberstellung von mechanistischen und organischen Organisationsstrukturen wieder, die auf eine berühmte Studie von Tom Burns und G. M. Stalker (1968) zurückgeht. Darin legen die Autoren ihre These dar, wonach in stabilen Umwelten mechanistische Strukturen, in turbulenten Umwelten hingegen organische Strukturen effizient seien:

³ So wie es – in Erweiterung des Freud'schen Modells von Ich, Es und Über-Ich – ein psychoanalytisch begründetes Haut-Ich gibt, die Haut als «psychische Hülle» (Anzieu 1990), so ist in unserem «Modell» auch ein rhythmisch-organisationspädagogisch begründetes Atem-Wir vorstellbar, der Atem als «organisationsrhythmischer Kompass».

Mechanistische Strukturen	Organische Strukturen
Differenzierung funktionaler Aufgaben	Spezielle Aufgaben werden immer im Zusammenhang zur Gesamtsituation des Betriebs betrachtet
Verbesserung der jeweiligen spezialisierten Prozesse	Lokale Verbesserungen nur im betrieblichen Gesamtkontext
Formale Festschreibung von Rechten, Pflichten und Methoden; Verantwortung für spezielle Tätigkeiten und Prozesse	Verpflichtung gegenüber Firma über Teilaufgabe hinaus
Hierarchisches Kontroll-, Autoritäts- und Kommunikationssystem	Netzartige Struktur von Kontrolle, Autorität und Kommunikation
Konzentration von Außenkontakten, wichtigen Informationen und Entschei- dungen an der Organisationsspitze	Kompetenzen sind in der ganzen Organisation verteilt; je nach Aufgabe Ad-hoc-Zentren von Kontrolle, Autorität und Kommunikation
Kommunikation durch Anweisungen und Entscheidungen	Kommunikation durch Information und Rat
Loyalität und Gehorsam als zentrale Tugenden	Hingabe an betriebliche und technologische Aufgaben
Prestige durch firmenspezifische Kennt- nisse, Erfahrungen und Fähigkeiten	Prestige durch fachliche Erfahrungen und Kontakte außerhalb des Unternehmens
Amtsautorität (gebunden an innerbetriebliche Position)	Fachautorität (zentraler Stellenwert fachlicher Erfahrungen)
Integration durch hierarchische Anweisungen	Integration durch gemeinsame Überzeugungen über die Ziele und Werte des Betriebes

Es ist hier nicht der Ort, die in der Tabelle allgemein gehaltenen Stichworte auf die schulische Situation hin zu spezifizieren. Auch so wird deutlich, dass eine organisch konzipierte Betriebsstruktur in Bezug auf Führung und Organisation hohe Ansprüche stellt, weil sie an einer möglichst hohen Passung mit einer sich wandelnden Umwelt orientiert ist: Innovationsfähigkeit und Pragmatismus, gemeinsame Überzeugungen und Pluralismustoleranz sind zudem nicht ohne Widersprüche unter einem Organisationsdach zu vermitteln. Die schiere Unmöglichkeit, auf die Umwelt gestaltend einzuwirken, kann zudem leicht dazu führen, dass sich die Strukturen nicht in Richtung einer lernenden Organisation flexibilisieren, sondern sich gegen außen und innen so verhärten, dass die organischen Charakteristika von Harmonie, Ausgleich und Konsens zu Ideologie, Konformismus oder bloßer Rhetorik verkommen.

Merken und Wirken

Hier geht es im Grunde um eine «Rhythmik der Schulentwicklung» – um das wache Wahrnehmen von fremden und eigenen Rhythmen, von Erfordernissen, Bedürfnissen und Möglichkeiten aus Umwelt und Organisation einerseits, anderseits um das umsichtige Bearbeiten und Entwickeln dieser Erfordernisse, Bedürfnisse und Möglichkeiten. Ziel ist, dass die Schule als Organisation die vorhandenen Ressourcen optimal nutzt – was bedeutet, dass sowohl die Zufriedenheit und Gesundheit derer, die an der Leistungserbringung und Qualitätsentwicklung mitwirken, als auch die Qualität der Schule groß sind.

Dass dabei die Schule auf die Gestaltungsfreiräume angewiesen ist, die ihr im Rahmen der schulischen Organisationsentwicklung in den letzten zwei Jahrzehnten zugedacht, etwas seltener auch eingeräumt wurden, versteht sich von selbst. Abbau von bürokratischer Fremdsteuerung, Aufbau von unternehmerischer Selbststeuerung – das ist die schiere Voraussetzung dafür, dass die erwähnte Rhythmik der Schulentwicklung im Zeichen der Atemmetapher auch gelingen kann: Keine Nutzung von Freiräumen ohne freies Atmen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter spielen bei der Ausgestaltung der teilautonomen Schule eine zentrale Rolle, was nicht gleichbedeutend ist mit großer Machtfülle. Sie tragen insgesamt die Verantwortung dafür, dass Entwicklungsprozesse in Gang und vorankommen. Ihr Hauptaugenmerk gilt – neben der Kommunikation mit dem schulischen Umfeld – der Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer (Personalmanagement) sowie dem Aufbau einer Arbeitsorganisation, welche die allmählichen Errungenschaften in Unterricht und Schule nachhaltig sichern hilft (Projekt- und Qualitätsmanagement).

Kernstück dieser Entwicklungsarbeiten sind Unterrichts- und Erziehungsprozesse, für die Lehrpersonen sich immer wieder und zu Recht als hauptzuständig deklarieren. Das bedeutet jedoch, dass sie auch ihren Teil zur kontinuierlichen Weiterentwicklung ihrer Kernaufgabe beisteuern: Am wirksamsten tun sie dies, indem sie am Aufbau der erwähnten Arbeitsorganisation eigeninitiativ mitwirken und sich so mit der Schulleitung in eine Führungsaufgabe teilen, die diese unmöglich allein bewältigen könnte. Intensivierte Kooperation, Aufgabenteilung, Teamarbeit ist angesagt: Das Konzept der «dialogischen Führung»⁴ etwa geht davon aus, dass die Organe der Schule –

⁴ Vgl. das Themenheft Pädagogik, «Schule leiten im Dialog», Heft 7-8/2004.

namentlich Schulleitung, Schulteams und einzelne Lehrpersonen – rollendifferenziert und arbeitsteilig miteinander kooperieren. Die Kooperationskultur basiert auf gemeinsam erarbeiteten Zielsetzungen und Übereinkünften, die es der Schulleitung und dem Kollegium gleichermaßen erlauben, sowohl das Führen als auch das Führenlassen (Neuberger 2002) als ein Ermöglichen zu praktizieren.

Und nicht als ein Verhindern, Verschonen oder Vergrämen: In dieser Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen sowie Lehrpersonen und Schulleitung liegt viel Potenzial, das gleichzeitig zu Erfolg, Ermutigung und Entlastung in Schule und Unterricht beiträgt – sofern die Zusammenarbeit an einem gemeinsamen Rhythmus orientiert ist. Denn «wenn produktives Tun als rhythmischer Prozess empfunden werden kann, wird weniger Energie gebraucht, als wenn dieser Zusammenhang verschüttet oder verloren ist. Zudem kann dabei Kraft gewonnen und muss nicht wie Brennstoff in einer Maschine verbraucht werden. Das Atmen, unsere ausdauerndste und regelmäßigste Arbeit im Leben, ermüdet nicht, sondern gibt uns Energie» (Hegi 1986, S. 34).

1.1 Die Notwendigkeit einer systematischen Gesundheitsund Qualitätsförderung in Schulen

«Der starke Zeitdruck, die große Verantwortung, die Arbeitsmenge und Komplexität der schulischen Aufgaben, aber auch der alltägliche Lärmpegel führen bei zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern zu psychischen Belastungen, die im Erschöpfungssyndrom kumulieren. Die Anspannung wächst, die Wahrnehmung schränkt sich ein, die Leistung lässt nach, die Motivation schwindet, emotionale Verunsicherung und Isolation nehmen zu und resignative Tendenzen überwiegen im Denken und Handeln» (Kalck 2005). So oder ähnlich kann man es fast in jedem der manchmal fast inflationär erscheinenden Artikel über die Situation heutiger Lehrpersonen nachlesen. Wissenschaftliche Untersuchungen zeichnen dabei durchaus ein ähnliches Bild wie Lehrerinnen und Lehrer selbst – was dem schnellen Einwurf, es handle sich hier um das rituelle Jammern eines verwöhnten, in seinen Privilegien bedrohten Berufsstands, die Legitimation (nicht aber das Gift) nimmt.

Zwar liefern – wie 2006 in der Schweiz – breite Befragungen von Lehrpersonen immer auch ein Bild relativ großer Zufriedenheit, doch weisen auch viele Befragte, die gegenwärtig gerne unterrichten, unmissverständlich auf die großen Bedrohungspotenziale in ihrem Beruf hin. Ganz offensichtlich empfindet eine wachsende Zahl von Lehrerinnen und Lehrern ihren beruflichen Alltag als immer schwieriger.

- Internationale Studien zeigen, dass zehn bis dreißig Prozent aller Lehrpersonen an Burn-out leiden.
- In Deutschland müssen jedes Jahr zwischen fünf- und neuntausend verbeamtete Lehrkräfte aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig
 - durchschnittlich zehn Jahre vor Erreichen des 65. Lebensjahres ihren Beruf aufgeben.
- Etwa fünfzig bis sechzig Prozent aller Pensionierungen von Lehrkräften erfolgen krankheitsbedingt und vorzeitig.
- Nur etwa sechs Prozent aller verbeamteten Lehrkräfte arbeiten bis zur Regelaltersgrenze von 65 Jahren.
- Lehrpersonen sind in psychosomatischen Kliniken die bei Weitem am stärksten vertretene Berufsgruppe.
- In mehreren Kantonen der Schweiz liegen die Kosten von Frühpensionierungen von Lehrpersonen deutlich höher als die anderer Berufsgruppen.

Sieland 2006, Kramis-Aebischer 2004

Die Folgen dieser Belastungssituation sind bekannt und lassen sich nicht einfach ignorieren:

- Erzwungene Frühpensionierungen in der Lehrerschaft sorgen bei den betroffenen Lehrpersonen und ihren Familienangehörigen für viel persönliches Leid.
- Die durch Frühpensionierungen und Krankheitsausfälle entstehenden ökonomischen Belastungen der Gesellschaft sind enorm.
- Auch viele im Schuldienst verbleibende Lehrpersonen fühlen sich stark belastet, ja oft sogar überfordert. Sie sind nicht in der Lage, an der notwendigen Selbststeuerung ihrer Schule so mitzuwirken, dass sie daraus auch wieder Ermutigung und Entlastung erfahren können.

- Im Gegenteil: Bereits überlastete und überforderte Lehrpersonen empfinden die neuen Ansprüche, die mit der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht verbunden sind, häufig als zusätzliche Belastung, die ihre Unsicherheit, ihren beruflichen und persönlichen Stress noch vergrößert.
- Und nicht zuletzt: Belastete und gestresste Lehrpersonen geben auf die Dauer schlechter Schule. Das Nachsehen haben die Kinder und Jugendlichen, die ein Recht auf einen schulischen Lernort haben, der auch von ihren Lehrerinnen und Lehrern als ein guter Arbeitsort erfahren werden kann – nicht zuletzt, weil sie sich durch aktive Mitgestaltung mit ihm identifizieren können.

Die Fakten und ihre Folgen sprechen eine klare Sprache: In den Schulen tut eine systematische Gesundheits- und Qualitätsförderung not. Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Mitglieder von Schulleitungen und Fachleute in schulischen Spezialfunktionen, müssen für ihre anspruchvoller gewordenen Aufgaben gestärkt werden. Das zeigt auch ein Blick in die arbeitspsychologische Forschung, die Belastungsformen und den Umgang mit beruflichen Belastungen untersucht. Wenig erstaunlich, aber dennoch nicht zwingend ist ihr Befund über den Lehrberuf. Im Vergleich zu anderen Berufen zeigt sich, dass im Lehrberuf unterdurchschnittlich nur eine Minderheit kompetent ist, die Belastungen proaktiv – und davon weniger als die Hälfte: auch konstruktiv – zu bewältigen (Schaarschmidt, zitiert nach Terhart 2006):

- Nur für 17 Prozent der untersuchten Lehrerinnen und Lehrer trifft das *Bewältigungsmuster G* (Gesundheit) zu. Sie sind beruflich engagiert, ausgeprägt widerstandsfähig gegenüber Belastungen, sozial unterstützend und von einer inneren Ruhe, die sich aus ihrer positiven Lebens- und Arbeitseinstellung ergibt.
- 23 Prozent der Lehrpersonen werden dem *Muster S* (Schonung) zugerechnet. Sie legen gegenüber beruflichen Anforderungen eine ausgeprägte Schonungstendenz an den Tag, schaffen sich innere Ruhe durch hohe Distanzierungsfähigkeit und geringes Engagement.

Die restlichen 59 Prozent sind mit ihrem beruflichen Verhalten den beiden Risikomustern zuzuordnen:

- 30 Prozent der Lehrpersonen fallen in das *Muster A*. Sie überfordern sich durch ein überhöhtes Engagement andauernd selbst, sind distanzierungsunfähig, was darüber hinaus auch ihre Widerstandsfähigkeit vermindert.
- 29 Prozent der Lehrpersonen fallen in das *Muster B*. Sie sind resigniert, vermindert belastbar und engagieren sich beruflich nur mehr reduziert.

Die Empfehlungen aus dieser bei viertausend deutschen Lehrpersonen aller Schultypen gemachten Untersuchung gehen in folgende Richtungen:

- Entwicklung einer wirksameren Arbeitsorganisation,
- Aufbau realistischerer Ansprüche und Erwartungen,
- emotionale Stabilisierung, Entspannung und Kompetenzenentwicklung,
- Verbesserung der Ausbildungssituation: wirklichkeitsnahe Berufsorientierung, Berücksichtigung der persönlichen Voraussetzungen bei Studierenden und bessere Förderung der berufsbezogenen Handlungskompetenzen gegenüber der fachlichen Kompetenz.

Eine systematische Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen ist zweifellos eine der stärksten Strategien, um die Belastbarkeit und Widerstandsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zu verbessern. Dabei muss sich die Professionsentwicklung freilich ebenso auf die personalen wie auf die organisationalen Erfordernisse beziehen – denn ein Rückzug ins «Schneckenhaus Klassenzimmer», der aus dem lauten Ruf nach Beschränkung auf das «Kerngeschäft Unterricht» herauszuhören ist, bringt, wenn überhaupt, nur vorübergehend Entlastung, schafft aber gleichzeitig keine tragenden professionellen Perspektiven.

Angesagt ist daher nach einer längst fällig gewesenen Phase der Organisationsentwicklung in den Schulen als Nächstes nun nicht einfach Unterrichtsentwicklung im Sinne einer schieren Rückkehr zu besagtem «Kerngeschäft», zum «eigentlich Pädagogischen», sondern vielmehr eine Professionsentwicklung, die beides anpackt und integriert (vgl. Bucher 2005). Denn noch ist die Schule für viele Schulbeteiligte ein verfestigtes System fremdgesetzter Bedingungen, eine äußere Organisation mehr als eine innere, jedenfalls nicht eine, die den Lehrpersonen Sicherheit gäbe beim Ausbalancieren der vielfältigen Erwartungen und Zumutungen an sie und an sich selbst. Noch sind viele Schulen keine rhythmusbewussten Organismen, die Eigen- und Fremdimpulse souverän zu integrieren vermögen.

Die heutige «fragmentierte Schule», welche die pädagogischen Einzelarbeiterinnen und -arbeiter nur sehr locker miteinander verbindet, vermag diesem Anspruch jedenfalls nicht mehr zu genügen. Die personalistische Reduktion von Schule gilt es zu überwinden durch Arbeitsbedingungen, die Innovationen auf Schul- und Unterrichtsebene in Teamarbeit möglich machen und auch honorieren. Die Zukunft gehört der «Problemlöseschule», wo Person, Team und Organisation zentrale Kategorien des Handelns sind: Diese «lernende Schule» kann sich weitgehend selbst organisieren, verfügt über Strukturen und Verfahren, um Veränderungsprozesse «zu initiieren, zu implementieren und zu steuern. Sie besitzt Personal mit einer Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten, um den erforderlichen Entwicklungsprozess zu bewältigen, und sie hat Normen und Werte, die diese Bemühungen untermauern» (Dalin/Rolff/Buchen 1996, S. 37 und 238ff.).

Proaktives und reaktives Schulkonzept

Schule wird dabei nicht als Organisation gesehen, die dem beruflichen Handeln fremd und hinderlich ist, sondern als eine Ressource und ein Werkzeug des jeweils eigenen Handelns, als veränderbar und entwicklungsdienlich. Person und Organisation, Handeln und Struktur stehen in einem konstitutiven Verhältnis zueinander. Wer ein proaktives Schulkonzept besitzt, will in der Organisation persönliche Spuren hinterlassen und gleichzeitig einräumen, dass auch diese in seiner persönlichen Biografie Spuren hinterlässt. Leitungs- oder Lehrpersonen dieses Typs sind «change agents» (Fullan 1999)⁵, die Unvorhergesehenes kreativ und durchaus eigenwillig bewältigen; sie sind «Projektgestalter/-innen» (Bucher/Nicolet 2003), für die nicht nur Teile von Unterricht und Schule, sondern Schule und Lehrberuf als solche «Projekte» sind. Und dies eben nicht allein: Schule ist für sie eine Aufgabe, die nicht notfalls, sondern am besten im Team erfüllt wird. Zu dieser Haltung passt die Formel von der «gebundenen Improvisation». Ganz anders das reaktive Schulkonzept, das eher ein «Spiel nach Noten» beschreibt: Das eigene Handeln wird dabei als eine bloße Funktion von Institution erlebt - Leitungs- und Lehrpersonen sehen sich als Opfer, dem Geschehen ausgeliefert, und finden Halt in bewährten Rezepten; wenn diese nicht mehr taugen, orten sie Schuldige im bedrohlichen Organisationsumfeld.

⁵ Der Titel der englischen Originalausgabe von Fullans Buch lautet *Change forces*.

Der Lehrberuf teilt mit anderen Professionen die Bedeutung der eigenen Person für das berufliche Handeln, die konstitutive Verwicklung von Person und Institution: «Für Professionen bedeutet die Institution keine äußere Verfassung, sondern eine innere Verfassung der Person» (Fauser 1996). Mit welchem Schulkonzept, ob eher proaktiv oder eher reaktiv, eine Lehrperson unterwegs ist, entscheidet sich an ihrem seit Kindheit, nicht erst mit Berufseintritt angereicherten Schatz an Schul- und Lebenserfahrungen. Dieser hat sich zu einem inneren Bild der Schule, sozusagen zur «inneren Institution» verfestigt. Gerade in Zeiten des Wandels, wenn Reformen und Veränderungsprozesse Handlungsroutinen infrage stellen, werden solche inneren Bilder besonders beansprucht. Lehrpersonen sind herausgefordert, diese besondere Anspannung als Lernchance zu begreifen, als Chance, Beruf und Gesellschaft, Person und Institution professionell (wieder) in ein Gleichgewicht zu bringen. «Im Ausweichen vor dieser Balance-Problematik liegt das zentrale Professionalisierungsproblem der Pädagogik» (B. Koring, zitiert bei Fauser 1996, S. 22). Merken und Wirken - die systematische Gesundheitsund Qualitätsförderung an Schulen ist das Gegenteil solchen Ausweichens.

Dieter Lenzen weist zu Recht darauf hin, dass dies nicht nur eine institutionelle Notwendigkeit, sondern auch eine professionelle Selbstverständlichkeit sein sollte: «Der Umgang mit beruflichen Stressoren, das heißt die Vermeidung von Burn-out, gehört zu den Fähigkeiten, die Bestandteil der Professionalität in jedem Beruf sind» (Lenzen 2003). Diese Fähigkeiten seien im Lehrberuf vergleichsweise unterentwickelt, folgert er und weist auf strukturelle Mängel bereits in der Selektion, dann in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden hin, ferner beim Berufseinstieg und während der Berufstätigkeit. «Schwerer nachvollziehbar» als strukturell bedingte Qualifikationsdefizite sei allerdings die Tatsache, so Lenzen kritisch, dass solche Professionalitätsdefizite «nicht durch selbstverantwortetes Lernen des Lehrpersonals ausgeglichen werden» (ebd., S. 485).

1.2 Von der Überfülle überfordernder Ansprüche zur Konzentration auf das Wesentliche

«Lehrer/innen müssen vieles können», das steht auch für Heinz Klippert fest (2004, S. 122), aber sie müssen sich abgrenzen gegen eine politisch eingeforderte «Sozialpädagogisierung des Lehrerberufs», ihre Energien bündeln rund um Prozesse des Unterrichts. Unter Hinweis auf den Volksmund – «In der Beschränkung liegt die Kraft» und «Schuster bleib bei deinem Leisten!» – listet er zehn Schlüsselkompetenzen auf, die der Neuen Lernkultur zum Durchbruch verhelfen sollen:

- Sachkompetenz,
- diagnostische Kompetenz,
- didaktische Kompetenz i. e. S.,
- Methodenkompetenz,
- Instruktionskompetenz,
- Moderationskompetenz,
- Beratungskompetenz,
- emotionale Kompetenz,
- Klassenführungskompetenz,
- Kooperationskompetenz.

Alle sind unterrichtsfokussiert. Nach Klippert haben deutsche Schulen «in punkto Unterrichtsentwicklung weniger ein *Kenntnisproblem*, sondern vor allem ein *Kompetenzproblem* (...). Dieses Kompetenzproblem verlangt vor allem eines: die Bildung neuer didaktisch-methodischer *Routinen*.» Die alten Routinen – es dominiere allenthalben das frontale Unterrichten in Form des fragend-entwickelnden Verfahrens – würden immer wieder durchschlagen, solange keine neuen verlässlich zur Hand seien. Ohne diese «neuen Routinen hinsichtlich Unterrichtsplanung, Moderation, Interaktion, Lernberatung und Evaluation» ist gemäß Klippert jedoch eine erfolgreiche Unterrichtsreform nicht zu haben: «Die Routinisierung des methodischen Handelns ist die Voraussetzung für die Ausweitung der Handlungsspielräume der Lehrer/innen, also auch die Voraussetzung für die Freisetzung von Innovationsbereitschaft und -kompetenz im Bereich alternativer Unterrichtsgestaltung und -moderation» (Klippert 2004, S. 121, 125ff.).

Ewald Terhart, der die Kultusministerkonferenz in Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung berät, definiert in seinem «pragmatisch-realis-

tischen Lehrerbild» drei Haupterfordernisse an den Lehrberuf. Auch bei ihm heißt eines davon: «Grenzenbewusstsein». Nach Terharts Erfahrung gefährdet eine immer weitere Ausdehnung des Lehrermandats, das «am Ende im Grenzenlosen verschwimmt», nicht nur die Gesundheit der Lehrerinnen und Lehrer, sondern fügt auch der Profession Schaden zu, weil diese «angesichts eines grenzenlosen Auftrags schließlich für alles und damit für nichts Besonderes mehr kompetent sein» würde. Als professionellen Kernbereich bezeichnet er die «Organisation von Lehren und Lernen», während Erziehungs- und Sozialisationsaufgaben Randbereiche zu bleiben haben.

Mit «Pragmatische Professionalität» und «Öffentliche Verantwortung» überschreibt Terhart die beiden andern Kompetenzbereiche des Lehrberufs. *Pragmatische Professionalität* akzeptiert angesichts von Pluralismus und Individualisierung, dass heute ein einheitlicher Normenhorizont für den Lehrberuf genauso obsolet ist wie einmalig angehäufte Erfahrungsschätze. Eine «professionelle Haltung besteht gerade darin, dass man sich eigentlich nie als ⟨fertig⟩ betrachtet, sondern ein Gespür für vergangene und zukünftig noch anstehende berufsbiografische Veränderungen und Veränderungsnotwendigkeiten hat. Dies hat viel mit beruflicher Erfahrung und – noch mehr! – mit Erfahrungsverarbeitung zu tun.» Öffentliche Verantwortung erinnert an das öffentliche Amt der Lehrperson, ihre Aufgaben im Bereich der Wissensvermittlung, der Werteerziehung und der Selektion aufgrund von Leistung und Leistungsbeurteilung (Terhart 2002, S. 102f.).

Stärker als bei Terhart wird im «Leitbild Lehrberuf» der schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK, vgl. Bucher/Nicolet 2003) betont, dass die Lehrperson ihre Aufgabe in einem stark bewegten Umfeld zu leisten hat und daher notwendigerweise Schule und Unterricht als Teammitglied in einer lernenden Organisation immer wieder neu gestaltet. Nicht nur wird die Arbeit an der eigenen Berufsbiografie «nie als fertig betrachtet», auch Schule und Unterricht sind ihr im Grunde permanente Entwicklungsanlässe. Neben dem Grenzenbewusstsein gehört daher zur Professionalität der Lehrperson auch die ausgeprägte Fähigkeit, vielfältige Veränderungsprozesse zu initiieren, zu gestalten und abzuschließen – für die Schülerinnen und Schüler, für die Schule, für sich selbst. Zu den drei Stichworten Terharts kommt so ein viertes hinzu: *Projektintelligenz* bzw. *Projektfähigkeit*. Allen wird eine bestimmte Handlungskompetenz zugeordnet, Letzterer die Schulentwicklungskompetenz im Sinne eines zukunftorientierten Handelns:

Pragmatische Professionalität

→ das standard- und kriterienorientierte Handeln

Grenzenbewusstsein → das rollen- und grenzenbewusste Handeln

Öffentliche Verantwortung

das gesellschafts- und
öffentlichkeitsbewusste Handeln

Projektfähigkeit → das zukunftsorientierte Handeln

In der Diskussion über das, was Lehrerinnen und Lehrer heute können sollten, besteht relative Einigkeit darüber, dass Beschränkung nottut. Tendenziell macht die Praxis eher eine inhaltliche Reduktion der Aufgaben hin zum «Kerngeschäft Unterricht» geltend, die Politik eher eine zusätzliche Betonung der Erziehungsaufgabe, und die Wissenschaft fokussiert eher auf praxisorientierte Schlüsselkompetenzen. Letztere «entsprechen nicht einem abstrakten Wissen, sind kein Bündel von Einstellungen an sich und auch keine formalen Fertigkeiten. Sie sind an spezifische Gegenstände, Inhaltsbereiche, Wissens- und Fähigkeitsbereiche gebunden» (Edelstein/de Haan, zitiert bei Beer 2004, S. 13).

Mit den PISA-Studien hat sich ein Kompetenzbegriff durchgesetzt, der auf Franz E. Weinert zurückgeht. Danach sind Kompetenzen «die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (zitiert bei Beer 2004, S. 27ff.).

Probleme lösen und Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen können – die Vorstellung lebenslangen Lernens, die das «Bevorratungskonzept» zugunsten eines «Bildungserneuerungsmodells» ablöst, hat auch die (zwar immer seltener lebenslang) Lehrenden erreicht. Was die Schule vermitteln soll, muss die Lehrprofession modellhaft arrangieren. Edelstein/de Haan sprechen mit Bezug auf die Schulbildung von einem «situierten Lernen, das den Anwendungsbezug, die lebensweltliche Orientierung und die Selbststeuerung immer wieder mit bedenkt». Zukunftsfähige Lehr- und Lernarrangements seien daran zu messen, ob es ihnen gelingt,

- «verständnisintensives Lernen im Blick auf anwendungsfähiges Wissen anzuregen,
- Lernen handlungsorientiert, d.h. problemlösend zu gestalten,
- dem Lernen des Lernens einen hohen Stellenwert im Lernprozess einzuräumen,
- für den Umgang mit Komplexität zu qualifizieren,
- die Eigenaktivität und das Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden zu fördern,
- individuelle Lernwege zu ermöglichen und
- Neugier, Exploration und Weiterlernen zu stimulieren» (zitiert bei Beer 2004, S. 10).

Damit sind auch die Ansprüche an den Lehrberuf ausgesprochen. Sie sind mit Blick auf die partielle Dysfunktionalität der heutigen Schulbildung beträchtlich. Es ist daher zu begrüßen, wenn die Erwartungen an die Lehrprofession wirkungsorientiert mit einem Kern von Kompetenzen verknüpft werden, welche die Erreichung der Qualitäts- und Leistungsziele in Schule und Unterricht wahrscheinlich machen. Dass dabei der kompetenzfördernde Unterricht für die Schülerinnen und Schüler einhergeht mit der Kompetenzorientierung in der Personal- und Professionalitätsentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer, erscheint nur folgerichtig. In einem dynamischen Lernkontext sind Strukturen gefragt, die *Personen* darin stärken, in ändernden Situationen immer wieder anders kompetent zu handeln – situationsgerecht, verantwortungsvoll und erfolgreich.

Heinz Schirp ist zuzustimmen, wenn er schreibt, «dass das Nachdenken über eine Humanisierung des Arbeitsplatzes Schule nur *mit* den Betroffenen selbst geht, nicht *gegen* deren Deutungsmuster, Erwartungen, Ängste und Einstellungen. Eine Schule, in der die jeweils Lehrenden und Lernenden sich wohlfühlen, mit notwendigen Belastungen, Problemen und Konflikten sozial verträglich umgehen und unnötige Belastungen weitgehend abbauen, kann nur mit den Beteiligten «von innen nach außen» entwickelt und gestaltet werden. Eine erste Voraussetzung also wäre ein Bewusstsein der Betroffenen von der Notwendigkeit und Machbarkeit eines sozial und personal verträglichen Arbeitsplatzes Schule» (Schirp 1993, S. 157).

Fazit: Wer eine nachhaltige und wirksame Qualitätsentwicklung in den Schulen fordert, mit deren Hilfe praktisch ein anderes Paradigma schulischen Lernens etabliert werden soll, der kann und darf sich nicht einfach – sachorientiert – um die Prozesse und Ergebnisse kümmern. Vielmehr muss – personenorientiert – auf allen Ebenen des Bildungssystems an einer Berufspraxis gearbeitet werden, welche die Gesundheit und die Professionalität der geforderten Personen gleichermaßen fördert. Dazu gehören personale Strategien so gut wie organisationale. Wo diese gut zusammenwirken, kommen die vorhandenen Ressourcen am besten zur Entfaltung: In einem motivierenden Klima, in dem Rhythmus und Takt stimmen, vermögen sowohl Personen als auch Organisationen über sich hinaus zu wachsen – weil sie jeweils mehr sind als die Summe ihrer einzelnen Funktionen ...

Für diese Philosophie steht das IQES-Wirkungsmodell, das die integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung (IQES) gleichermaßen fokussiert. Es liegt dem Handbuch *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen* (Brägger/Posse 2007) zugrunde und wird im nächsten Kapitel kurz vorgestellt.

2 Integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung als Kompass

2.1 Die drei Grunddimensionen guter, gesunder und nachhaltig wirksamer Schulen

Bei der Bewertung der Qualitäten einer Schule ist es üblich geworden, zwischen Ergebnisqualitäten (z.B. Lern- und Leistungsergebnissen) und Prozessqualitäten einer Schule (z.B. Unterrichtsgestaltung) zu unterscheiden.⁶ Es besteht ein breiter Konsens darüber, dass eine Schule – um wirklich gut zu sein – in beiden Qualitätsdimensionen über ausgeprägte Stärken verfügen muss. Aufgrund unserer Erfahrungen namentlich in der Leitung und Beratung von komplexen Entwicklungsprojekten schlagen wir vor, diese beiden Dimensionen um die Dimension der Gesundheitsqualität zu erweitern. Optimale Bildungs- und Schulqualität ist nach unserem Verständnis dann erreichbar, wenn Schulen in diesen drei Grunddimensionen gute Werte aufweisen sowie bereit und fähig sind, diese kontinuierlich zu halten und zu verbessern.

⁶ Die folgenden Kapitel 2 bis 4 basieren auf dem von Brägger und Posse entwickelten IQES-Wirkungsmodell guter, gesunder Schulen. Vgl. dazu ausführlich Brägger/Posse (2007).

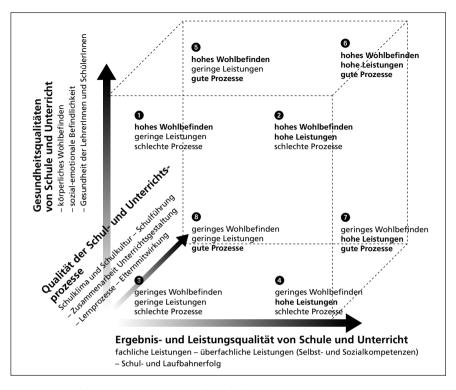
Schulen sind gut und gesundheitsfördernd,

- wenn sie die von ihnen angestrebten Lernergebnisse und p\u00e4dagogischen Wirkungen erreichen und dabei von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff ausgehen, der neben den fachlichen Leistungen auch auf \u00fcberfachliche Kompetenzen und Schl\u00fcsselqualifikationen Wert legt;
 - → Ergebnis- und Leistungsqualitäten von Schule und Unterricht
- wenn sie Schulführung und Zusammenarbeit, Schulkultur und Schulklima, Unterricht und Lehren/Lernen als Prozesse gut zu gestalten wissen und sich dabei messen lassen an vereinbarten internen Qualitätsansprüchen sowie an anerkannten externen Gütekriterien;
 - → Prozessqualitäten von Schule und Unterricht
- wenn sie Gesundheit und Wohlbefinden als Grundlage für eine förderliche Zusammenarbeit in der Schule sowie für gelingende Lehr- und Lernprozesse verstehen und aktiv fördern.
 - → Gesundheit als Prozess- und Ergebnisqualität

Um das Zusammenspiel dieser drei Dimensionen guter, gesunder Schulen besser zu verstehen, haben wir sie als Würfel dargestellt: Die «Prozessqualitäten» und die «Ergebnis- und Leistungsqualitäten von Schule und Unterricht» bilden die Grundfläche des Würfels, die Gesundheitsdimension entspricht dessen Höhe. Jede dieser Dimensionen besitzt eine positive und eine negative Ausprägung, sodass es möglich wird, dem Würfel bestimmte Qualitätseinschätzungen (oder auch genauere Evaluationsergebnisse) zuzuordnen.

Deutlich wird jedenfalls, dass im Zusammenwirken dieser drei Dimensionen eine plastischere, integralere und dank der Gesundheitsdimension gewissermaßen auch eine menschlichere Wahrnehmung der Schule möglich wird. Sie ergänzt die beiden andern um eine häufig vernachlässigte emotionale Dimension und wird ihrerseits durch diese beiden sachlich relationiert.

Ausführlichere Beschreibungen der acht Schultypen, die sich aus diesem Würfel ergeben, finden sich im IQES-Handbuch (Brägger/Posse 2007, Bd. 1, S. 35ff.).



Die drei Grunddimensionen guter, gesunder Schulen

2.2 Berufsspezifische Gesundheitsfaktoren des Lehrberufs: Welche Faktoren unterstützen eine leistungsstärkende und ressourcenaufbauende Berufspraxis?

Was erhält Lehrerinnen und Lehrer gesund? Was macht sie stark? Wie unterscheiden sich hoch und niedrig belastete Lehrpersonen? Wie unterscheiden sich zufriedene von unzufriedenen Lehrpersonen, und worauf sind die Unterschiede zurückzuführen? Um solche Fragen beantworten zu können, wurde das nachstehende Modell entwickelt – es versammelt und ordnet die dafür erforderlichen Faktoren.

Das Modell⁷ bezeichnet die Faktoren, die einen erfolgreichen individuellen Umgang mit Zielen und Misserfolgen des Lehrberufs begünstigen. Es basiert auf den drei Säulen Gesundheit, Kompetenzen und Motivation:

- Gesundheit ist die Bedingung dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer auch längerfristig gute Arbeit leisten können. Sie ist die Basis für eine Berufspraxis, die Leben und Arbeiten in einem verträglichen Gleichgewicht zu halten versteht. Gesund ist, wer frei nach Sigmund Freud arbeitsfähig und liebesfähig ist.
- Kompetenzen ermöglichen es einer Person, eigene Potenziale und Ressourcen einzusetzen, um Anforderungen in komplexen und unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu bewältigen (Definition nach Weinert 1999 und 2001). Als Lehrerin oder als Lehrer «kompetent sein» bedeutet also, bestimmte Ressourcen in einem wichtigen Handlungsfeld einsetzen zu können, um eine berufliche Situation erfolgreich zu meistern. Kompetenzen weisen zwei zentrale Dimensionen auf: einerseits Wissen, Einstellungen, Haltungen, anderseits Können, Handeln, konkretes Tun und Verhalten. Kompetenzen sind die Basis für erfolgreiches Handeln und für die so wichtige Erfahrung, etwas bewirken zu können, also für selbstwirksames Handeln.
- Motivation umfasst fachliche, soziale und personale Aspekte. Ohne Motivation geht nichts: Wenn eine Lehrperson von einer Sache nicht überzeugt ist, wenn sie z.B. den Sinn von bestimmten Schulentwicklungsaktivitäten nicht einsieht, dann fehlt ihr die notwendige Antriebsenergie, um Dinge in Gang zu setzen. Zur Motivation als Basis für Veränderungsbereitschaft und Berufszufriedenheit gehören deshalb wesentlich auch kulturelle Überzeugungen, persönliche Berufsleitbilder und die bekanntlich wirkmächtigen subjektiven Alltagstheorien.

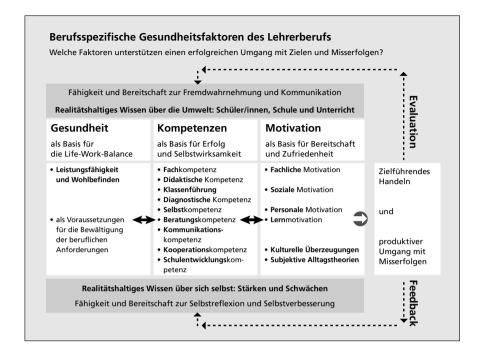
«Ohne Bewusstmachung und Veränderung der subjektiven Theorien ist Unterrichtsentwicklung nicht möglich. Dies wiederum kann eine Lehrperson allein nicht leisten» (Achermann 2005, S. 22). Subjektive Theorien werden bewusst und damit auch veränderbar, wenn Personen und Gruppen *realitäts*-

Dieses Modell basiert auf einem Grundmodell von Bernhard Sieland und wurde von uns unter Berücksichtigung der Forschung zu Kompetenzen guter Lehrerinnen und Lehrer weiterentwickelt. Vgl. dazu den Beitrag von Bernhard Sieland in diesem Band sowie Helmke 2007.

haltiges Wissen über sich selbst und das Umfeld erwerben. Lehrpersonen haben viele Möglichkeiten, sich solches Wissen über die eigene berufliche Praxis zu beschaffen: Um besser zu verstehen, wie ihr Unterricht und ihre damit verbundenen Absichten bei den Lernenden ankommen, können sie in der Klasse regelmäßig Feedback von Schülerinnen und Schülern einholen. Lehrpersonen können im Team ihre Unterrichtsvorhaben besprechen, sich gegenseitig im Unterricht besuchen und ihre Wahrnehmungen austauschen. Oder sie überprüfen die Wirkungen und unbeabsichtigten Nebenfolgen gemeinsamer Unterrichtsprojekte, indem sie eine Evaluation durchführen und gemeinsam auswerten.

«Gesundheit im Lehrberuf zeigt sich letzlich an der Fähigkeit und *Praxis, zielführend* für sich selbst und die anvertrauten Schülerinnen und Schüler, Kolleginnen und Kollegen und Eltern zu handeln und *Misserfolge gut zu bewältigen*» (B. Sieland in diesem Band). Wenn einer der skizzierten Faktoren nur gering ausgebildet ist, dann wird das Produkt aus allen ebenfalls nur gering sein. Eine gesundheitsbewusste Berufspraxis gelingt nur, wenn Gesundheit, Kompetenzen, Motivation und das Wissen darüber zusammenspielen und sich gegenseitig «nähren» und stärken.

Dieses Zusammenspiel liegt zunächst in der Verantwortung der einzelnen Lehrperson. Ohne Bereitschaft, sich selbst wahrzunehmen, eigene Stärken und Schwächen realistisch einzuschätzen und daraus entsprechende Schlüsse zu ziehen, ist eine lernende, explorative Berufspraxis ebenso wenig vorstellbar wie eine wirksame Prävention gesundheitlicher Belastungen. Eine so verstandene Präventionsarbeit kann jedoch nicht einfach Privatsache der einzelnen Lehrpersonen sein. Schulen und Bildungsbehörden sollten sie auf ihrer Agenda dick vermerken.

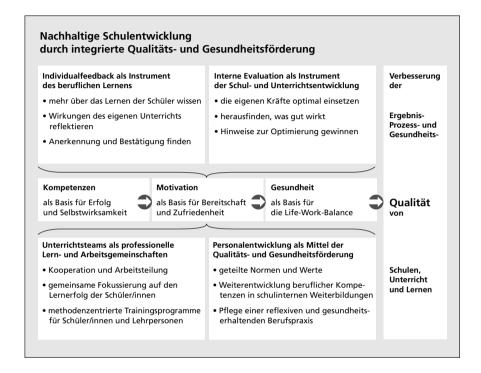


2.3 Die Kernelemente einer integrierten Gesundheits- und Qualitätsförderung

Die nachfolgende Abbildung (S. 334) ist eine Konkretisierung der vorangehenden: Mit den vier Quadranten werden die wesentlichen Instrumente bezeichnet, mit denen Lehrpersonen realitätshaltiges Wissen über ihre Umwelt und über sich selbst gewinnen können – eine Voraussetzung dafür, eine gesunde, kompetente und motivierte Berufspraxis auf gutem Qualitätsniveau zu gestalten. Ausgangspunkt ist die Personalentwicklung, die von der Schulleitung verantwortet wird (rechts unten): Von dort aus werden von ihr die verschiedenen Aktivitäten und Recherchen auf Team- (links unten), Einzelpersonen- (links oben) und Schulebene (rechts oben) lanciert, angeregt, mitorganisiert, unterstützt und wertgeschätzt.

Das Diagramm soll deutlich machen, wie sehr zum einen die Aktivitäten auf individueller, Team- und Gesamtschulebene miteinander verknüpft sind und dass zum andern die Stärkung von Kompetenzen, Motivation und Ge-

sundheit aus unterschiedlichsten Quellen erfolgt. Es sind jedoch Quellen, die nicht von alleine fließen – man muss sie finden, anzapfen und nutzen, erst dann können sie auch nähren, dann allerdings wird die Anstrengung auch als eine lohnende erfahrbar (dazu ausführlich Brägger/Posse 2007, Bd. 1, S. 62ff.).



2.4 Instrumente für eine wirkungsvolle Diagnose bedeutsamer Ressourcen

Die Schulleitung nimmt bei der Steuerung der Q-Prozesse eine wichtige Rolle wahr: Sie sorgt dafür, dass die handlungsleitenden Konzepte und Programme erstellt werden. Als Rollenvorbild, das selbst eine feedbackorientierte Haltung im Alltag unaufdringlich praktiziert, leistet die Schulleitung wichtige Überzeugungsarbeit beim Aufbau einer innerschulischen Feedbackkultur. Zentral für eine qualitätssichernde Schul- und Personalführung ist die Einsicht, dass gute Schulqualität eine intakte Personalqualität voraussetzt –

wenn es also den Lehrpersonen, Teams und der Schulleitung gut geht und wenn sie zufrieden sind mit ihrer Arbeitssituation, wenn sie Anerkennung für geleistete Arbeit finden, wenn das Schulklima positiv und motivierend wirkt, wenn Arbeitsbedingungen und Arbeitsorganisation die Schulbeteiligten wirksam bei ihren jeweiligen Kernaufgaben unterstützen und – last but not least – wenn sie Weiterbildungen besuchen können, die sie für die erfolgreiche Bewältigung ihres anspruchsvoller gewordenen Berufsalltags qualifizieren.

Ressourcenprofile sind geeignete Instrumente, um bei Einzelpersonen, Teams und für die ganze Organisation Potenziale, Stärken und Gefährdungen zu erheben und zu reflektieren. Es sind wirkungsvolle Diagnosemittel, die man in der Regel für sich selbst anwendet, seltener auch von Dritten einsetzen lässt.

Im folgenden Kapitel steht die Schulführung im Zentrum: Dargelegt werden die Eckpfeiler und Besonderheiten einer qualitäts- und gesundheitsfördernden Schulführung. In Kapitel 4 stehen dann die drei Handlungsebenen bzw. Einzelpersonen, Teams und Schulgemeinschaft im Zentrum.

Wirkungsvolle Diagnosen mit Ressourcenprofilen							
Individuelles Ressourcenprofil		Team-Ressourcenprofil	Schul-Ressourcenprofil				
Α	Persönliche Ressourcen	Persönliche Ressourcen					
В	Professionelle Ressourcen	Professionelle Ressourcen	Professionelle Ressourcen				
C	Teamressourcen	Teamressourcen	Teamressourcen				
D	Institutionelle Ressourcen		Institutionelle Ressourcen				
Е	Burn-out-Gefährdung	Belastungsfaktoren auf Teamebene	Belastungsfaktoren auf Schulebene				

3 Qualitäts- und gesundheitsorientierte Schulführung

Fredmund Malik zufolge zeichnet «wirksame Führungspersonen» aus, dass sie

- 1. eine Reihe von Schlüsselaufgaben mit besonderer Sorgfalt erfüllen (Aufgaben),
- 2. sich in ihrem Handeln stets (bewusst oder unbewusst) von bestimmten Regeln leiten lassen (Führungsgrundsätze),
- 3. in ihrer Arbeitsweise «beinahe durchgängig ein ausgeprägt methodisch-systematisches Element anwenden: das Element handwerklicher Professionalität und damit verbunden bestimmte Werkzeuge, die sie kompetent, manchmal virtuos, einzusetzen verstehen» (Malik 2001, S. 22; Bonsen et al. 2002; Bonsen 2006).

Zu den Schlüsselaufgaben einer wirksamen Führung zählen nach Malik (2001, S. 171–274) folgende Aufgaben:

- 1. für Ziele sorgen,
- 2. organisieren,
- 3. entscheiden,
- 4. kontrollieren, messen, beurteilen,
- 5. die Selbstentwicklung von Menschen fördern und unterstützen.

Wir haben diese Elemente für die Schule angepasst und kommen zu folgender Übersicht:



3.1 Für Ziele sorgen

Aufgaben und Kompetenzen

Führen bedeutet: in vernetzten Bezügen bewusst, d.h. zielgerichtet zu handeln. Ziele sind bewusste Festlegungen auf ein gewolltes Ergebnis hin. Ohne konkret beschriebene Ziele ist keine Energie für das Handeln da, es fehlt die Orientierung der Beteiligten auf eine gemeinsame Richtung hin. Wenn Schulen langfristige Zielvorstellungen fehlen, laufen sie Gefahr, sich in viele unverbundene Einzelprojekte zu verzetteln. Der damit verbundene Aktionismus führt zu Energieverlust und mangelnder Nachhaltigkeit. Gute und gesunde Schulen verschwenden ihre Kräfte nicht in Einzelaktionen, sie setzen auf koordinierte Projekte mit nachhaltigen Wirkungen und längerem Zielhorizont.

Schulleitungen haben die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass das Kollegium zu klaren pädagogischen Zielvorstellungen kommt, die möglichst konsensorientiert getroffen worden sind.

Führungsgrundsätze: Konzentration auf Wesentliches und weniges/Pädagogischer Auftrag

Zeit und Mittel sind immer Mangelware – gerade auch in Schulen. Wer Ziele mit realistischem Anspruchsniveau setzen will, hat das zu berücksichtigen. Ziele für Neues zu setzen bedeutet deshalb immer auch, auf Altes oder auf ebenfalls noch Wünschbares zu verzichten. Wichtige Führungsgrundsätze lauten deshalb:

- Es sollen wenige, dafür aber wesentliche, große und auf einen längerfristigen Horizont angelegte Ziele angestrebt werden.
- Es sollen Ziele sein, die für die Beteiligten bedeutsam sind und für den Kernauftrag der Schule (wirksamer Unterricht, Lern- und Laufbahnerfolg der Schülerinnen und Schüler) bedeutsam sind. Die zentrale Frage lautet deshalb: Wie sorgen wir für Ziele, die sich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler positiv auswirken?
- Ziele setzen heißt Prioritäten setzen, und das ist ohne Verzichtsleistungen nicht machbar. Wichtige Fragen sind hier: Was tun wir, und was tun wir nicht mehr? Ist das wirklich wichtig? Was würde passieren, wenn wir das nicht mehr machen?

Instrumente

Ein zentrales Instrument, um die Kernaufgaben der Schule systematisch zu klären und gegebenenfalls auch Entbehrliches zu bestimmen, ist die Erarbeitung eines *Qualitätsleitbilds*. Darin werden die zentralen Qualitätsziele einer Schule festgelegt, an denen sich alle Schulbeteiligten orientieren können und sollen. Es sollte so formuliert sein, dass ersichtlich wird, was der Schule wichtig ist und was eher nicht – angesichts der knappen Ressource Zeit müsste es auch für eine Verzichtsplanung eine nützliche Orientierung bieten.

Doch sollte das Qualitätsleitbild hauptsächlich der Schulleitung, den Unterrichtsteams und den einzelnen Lehrpersonen als Richtschnur dienen, dessen Leitsätze müssen sie in entsprechende Handlungsziele ummünzen können. Denn jede einzelne Mitarbeiterin und jeder einzelne Mitarbeiter der Schule trägt für die Realisierung eigener Ziele oder – als Mitglied eines Teams oder des Kollegiums – für die Erreichung gemeinsam vereinbarter

Ziele Verantwortung. Ein wichtiges Mittel für die erfolgreiche Umsetzung von Zielen sind deshalb schriftliche Zielvereinbarungen zwischen der Schulleitung und den einzelnen Lehrpersonen bzw. Teams. Damit wird nicht nur die Verbindlichkeit der vereinbarten Ziele dokumentiert, sondern auch die spätere Überprüfung der Zielerreichung erleichtert.

3.2 Organisieren

Aufgaben und Kompetenzen

Organisieren meint mehr, als «nur» einen störungsfreien und effizienten Schulbetrieb zu gewährleisten, – obwohl dies sicherlich ein wichtiger Beitrag zur Entlastung der Lehrpersonen darstellt. Gutes Organisieren stellt – in Anlehnung an Malik (2001, S. 195) – drei Grundfragen ins Zentrum:

- Wie müssen wir uns in der Schule organisieren, damit der Kernauftrag «Bildung und Erziehung» als zentrale Aufgabe im Zentrum der individuellen und der gemeinsamen Aktivitäten steht? Welche Organisationsformen fördern ein wirksames Lernen der Schülerinnen und Schüler?
- Wie müssen wir uns organisieren, damit jede einzelne Person in der Schule ihren Berufsauftrag erfüllt und ihren Beitrag zum Ganzen leisten will, leisten kann und effektiv auch leistet?
- Wie müssen wir uns organisieren, damit die zentralen Führungsaufgaben, für deren Erfüllung die Schulleitung bezahlt wird, von dieser auch wirklich wahrgenommen werden können?

Führungsgrundsätze: Unterrichtszentrierte Kooperation organisieren/Einen geordneten Schulbetrieb gewährleisten

Teamarbeit ist kein Selbstwert: Sie funktioniert nur, wenn sie sich an einem konkreten, bedeutsamen Auftrag ausrichten kann bzw. muss und wenn sie gut organisiert ist. Nach unserer Erfahrung kranken viele Schulen an der fehlenden Konsequenz in der Umsetzung gerade dieses Grundsatzes. Eine wirksame Schulleitung setzt alles daran, dass an ihrer Schule Kooperationen im Sinne von professionellen Lern- und Arbeitsgemeinschaften entstehen und wirken – entlang den von Bonsen, Rolff und Strittmatter für solche unterrichtszentrierte Arbeitsteams definierten Qualitätskriterien (vgl. Bonsen/Rolff 2005; Bonsen 2005; Strittmatter 2006):

- 1. Geteilte Werte und Ziele: Q-Gruppen und Unterrichtsteams arbeiten entlang von schriftlich formulierten Zielen, die sich konkret auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler beziehen. Es gibt individuelle Ziele, für deren Umsetzung die einzelne Lehrperson verantwortlich ist, und es gibt Gruppenziele, für deren Realisierung die Teamleitung und die Teammitglieder verantwortlich sind.
- 2. Gemeinsames Auftragsverständnis: Jede Q-Gruppe bzw. jedes Unterrichtsteam verfügt über einen schriftlichen Auftrag, in dem die Ziele der pädagogischen Zusammenarbeit, die dafür eingesetzten Mittel, die Aufgaben und Zuständigkeiten von Teamleitung und Teammitgliedern beschrieben sind.
- 3. Ressourcen einfordern und nutzen: Die Rahmenbedingungen für die Unterrichtsarbeit sind definiert. Auf der Grundlage eines kollegialen Grundkonsenses legt die Schulleitung fest, welche Zeitgefäße im Einzelnen zur Verfügung stehen. Die Leitung der Teamarbeit verfügt über Kompetenzen und Arbeitszeit. Es wird geklärt, welche Fähigkeiten und kreativen Interessen von den Einzelnen in die Teamarbeit eingebracht werden.
- 4. Unterrichtszentriert zusammenarbeiten und lernen: Im Kollegium ist vereinbart, wer zu welchem Unterrichtsteam (Jahrgangs-, Klassen-, Stufen- oder Fachteam) gehört. Die Art der Zusammenarbeit ist geklärt, gemeinsame Themen sind vereinbart: Planung ganzer Unterrichtseinheiten, Austausch von Unterrichtsmaterialien, Erstellung einer gemeinsamen Aufgabensammlung, Fallbesprechungen zu Schülerinnen und Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen und Gefährdungen usw.
- 5. Gemeinsamer Fokus auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler: Es besteht Konsens darüber, welche fachübergreifenden Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern von allen Lehrpersonen gefördert werden sollen. Im Team werden Vergleichsarbeiten und Schülerfeedbacks genutzt, um die Wirkung des eigenen Unterrichts besser zu verstehen.
- 6. Orientierung an anerkannt guter Praxis: Die Schulleitung organisiert Anlässe, in denen sich die Lehrpersonen mit bewährter Berufspraxis, mit Beispielen guter, gesunder Schulen und guten Unterrichts auseinandersetzen können.

- 7. Reflektiertes Erfahrungswissen schaffen und teilen: Die Schulleitung sorgt dafür, dass die Q-Gruppen und Unterrichtsteams ihre Erfahrungen auswerten und gemeinsam reflektieren. Sie schafft periodische Austauschgelegenheiten, in denen die Teamergebnisse und die daraus gewonnenen Erkenntnisse dem Kollegium präsentiert werden.
- 8. Erfahrungswissen und externes Expertenwissen anerkennen: Die Schulleitung ermuntert Lehrpersonen, ihr Praxiswissen den Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung zu stellen. Sie lädt regelmäßig externe Expertinnen und Experten zu schulinternen Weiterbildungen ein.

Ein wichtiges Merkmal guter pädagogischer Führung ist eine gute Organisations- und Managementkompetenz. Wenn die Schulleitung es schafft, einen reibungslosen Schulbetrieb zu gewährleisten und administrative Leerläufe zu vermeiden, dann steht umso mehr Zeit für pädagogische Kernaufgaben zur Verfügung. Es droht allerdings die klassische Falle, dass Schulleitungen von ihrem Kollegium in die wohlfeile, weil allgemein akzeptierte Rolle des organisatorischen Dienstleisters abgedrängt werden – und dann die pädagogische Führung zu kurz kommt.

Instrumente

Teamsitzungen und Konferenzen: Viele Schulen leiden darunter, dass zu viele Sitzungen und Besprechungen stattfinden und die Lehrpersonen – wie so oft beklagt – von ihrem «Kerngeschäft» abgehalten werden. Tatsache ist, dass heutige Schulen im Vergleich zu früher einen enorm gewachsenen Bedarf an Zusammenarbeit und Koordination haben. Nicht die Konferenzund Sitzungskultur als solche, wohl aber ihre Qualität muss hinterfragt werden. Die Schulleitung muss darauf bedacht sein,

- die Zahl der Sitzungen auf das absolut erforderliche Ausmaß zu beschränken (indem sie z.B. Informationen vorwiegend schriftlich weitergibt);
- die Sitzungen nur mit jenen Personen durchzuführen, die es dafür wirklich braucht;
- möglichst wenig Sitzungszeit im Plenum zu verbrauchen, dafür mehr in den Q-Gruppen und Unterrichtsteams;
- Sitzungen gut vorzubereiten (indem sie sich z.B. auf wenige Tagesordnungspunkte mit klaren Zielsetzungen beschränkt);

 Sitzungen gut nachzubereiten (indem sie z.B. für eine Ergebnissicherung sorgt, welche die nächsten Schritte und die Verantwortlichkeiten festhält) (vgl. Buchen 2006; Pullig 2006).

Delegation von Verantwortung und Aufträgen: Wichtige Themen machen eine fundierte Grundsatzdiskussion im Gesamtkollegium erforderlich (z.B. zur Beurteilungspraxis der Schule). Sehr viele Themen können erst noch besser in kleineren Teams oder von Einzelpersonen bearbeitet werden: Gute Delegationen fördern die Effizienz und etablieren eine Arbeitskultur in der Schule, die auf den Stärken der Beteiligten aufbaut. Delegationen sind dann Erfolg versprechend,

- wenn sie präzise Arbeitsaufträge enthalten und das Kollegium sie kennt;
- wenn die Beauftragten selbstständig und selbstverantwortlich handeln können;
- wenn eine angemessene Rechenschaftspflicht vorgesehen ist;
- wenn das Delegationsprinzip gerecht gehandhabt wird und die Aufträge fair an alle Lehrpersonen verteilt werden (und nicht nur an jene besonders engagierten und kompetenten Lehrpersonen, deren gute Arbeit häufig mit noch mehr Arbeit «belohnt» wird) (Rosenbusch 2005, S. 37).

3.3 Entscheiden

Aufgaben und Kompetenzen

Eine der wichtigsten Aufgaben der Schulleitung ist das Entscheiden. Die Erfahrung zeigt: Viele Schulleitungen haben Mühe, Entscheiden als Führungsaufgabe zu etablieren, sei es, weil im Kollegium die «Hierarchisierung» abgelehnt wird, sei es, weil im Kollegium ein «Schattenkabinett» gegen Entscheide regelmäßig ihre «basisdemokratische» Vetomacht ins Spiel bringt: «Wenn nicht alle einverstanden sind, dann können wir das nicht machen ...».

Schulleitungen müssen lernen, Führung situationsgerecht wahrzunehmen, und wissen, wann Partizipation, wann Entscheide fällig sind und welche Führungsrolle – Handlungs-, Moderations- oder Fachrolle (vgl. Oesch 1997) – gerade ansteht.

Der Einbezug der Lehrkräfte in die Entscheidungsfindung ist nach Dubs (1994) umso eher angezeigt,

- je unstrukturierter eine Aufgabe ist, d.h. je weniger klar der Weg vorgegeben ist, wie die Aufgabe gelöst werden soll,
- über je mehr Kenntnisse und Fähigkeiten die Mitarbeitenden verfügen,
- je besser sie informiert sind,
- je mehr Zeit für die Bewältigung der Aufgabe zur Verfügung steht,
- je mehr Ressourcen die Mitarbeitenden einbringen können und wollen,
- je größer das Ausmaß der persönlichen Betroffenheit ist,
- je mehr es sich bei einem Problem um einen besonders sensiblen Bereich handelt,
- je weniger die Akzeptanz für einen Entscheid von vornherein gegeben ist.

Weil Lehrpersonen im Unterricht Experten in eigener Sache sind, kann ein Führungsstil, der Unterrichtsverbesserungen anordnen will, keinen Erfolg haben. Gerade in diesem besonders sensiblen Bereich sollten Schulleitungen nicht über Weisungen eine Unterrichtsentwicklung erzwingen wollen. Sie sind gut beraten, Zieldiskussionen zu moderieren, die in konkrete pädagogische Vereinbarungen münden. Ist diese gemeinsame pädagogische Plattform einmal erstellt, dann gilt es zu entscheiden, was dies für das Handeln von Teams und Personen bedeutet. Auch hier sind indes Zielvereinbarungen Zielvorgaben vorzuziehen.

Führungsgrundsätze: Chancen statt Probleme/Entscheide werden umgesetzt Lösungsorientiert zu denken und Chancen zu nutzen ist eine wichtige Strategie von Führungspersonen, die in der Schule etwas bewirken und zugleich gesund bleiben wollen. Was ist im Einzelnen damit gemeint?

- Bei gewichtigeren Problemen sollten sich die Schulleitung und die davon betroffenen Lehrerinnen und Lehrer genügend Zeit nehmen, das Problem zu verstehen und die damit verbundenen Fragen zu klären.
- Auch große Probleme enthalten (meist) Chancen. In guten und gesunden Schulen betrachten Schulleitungen Probleme als Herausforderungen, für die aktiv und gezielt Lösungen gesucht werden. Jammern über Hindernisse und Sachzwänge ist mit Eigeninitiative und -verantwortung nicht vereinbar.

- «Probleme als Freunde zu betrachten» (Fullan 1999) bedeutet nun aber nicht, Probleme und Qualitätsdefizite zu verharmlosen und unangenehmen Entscheidungen aus dem Weg zu gehen. Es gibt auch Situationen, die harte (personelle) Entscheidungen verlangen. Von Schulleitungen, die auch fähig sein müssen, hart zu entscheiden zum Wohle aller und zur Sicherung der Glaubwürdigkeit der Schule, welche allen Schülerinnen und Schülern eine qualitativ hoch stehende Bildung zu vermitteln hat. Gesundheit wird hier zwar alternativmedizinisch immer wieder hergestellt, aber manchmal sind auch ganz schulmedizinisch chirurgische Eingriffe notwendig.
- Gute Entscheidungen wollen seriös vorbereitet sein. Wer schnell entscheidet und sich eine gründliche Problemanalyse ersparen will, büßt nicht selten durch Mehrarbeit beim Korrigieren von Fehlentscheiden.
- Gute Entscheide basieren auf einer Standortbestimmung, welche die Sichtweisen und Meinungen verschiedener Anspruchsgruppen einbezieht. Evaluationen unterstützen die Entscheidungsfindung.
- Wirksame Führungskräfte beschäftigen sich auch mit ungeplanten und unerwünschten Nebenwirkungen anstehender Entscheidungen (z.B. Gesundheitsrisiken).
- Wirksame Führungskräfte prüfen mehrere Alternativen, bevor sie entscheiden.

Gute Entscheidungen beinhalten auch die Umsetzungsplanung. Malik weist darauf hin, dass wirksame Führungskräfte ihre wohlüberlegten wichtigen Entscheide in der Phase der Verwirklichung nicht mehr aus den Augen lassen: «Sie gehen der Sache ständig nach; sie lassen sich über die Realisierungsfortschritte und -schwierigkeiten und über die Ergebnisse berichten. Vor allem gehen sie aber selbst hin und überzeugen sich davon, wie die Realisierung vorankommt. (...) Von Zeit zu Zeit unterrichten sie alle Betroffenen und Beteiligten über den Stand der Dinge; sie machen Ergebnisse und Erfolge, auch wenn sie am Anfang klein sind, sichtbar, weil sie wissen, dass eine der größten Motivationen sichtbare Erfolge sind» (Malik 2001, S. 225).

Instrumente

Entscheidungs- und Moderationstechniken: Entscheidungen systematisch vorzubereiten will ebenso gelernt sein, wie Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse in Gruppen zu moderieren. Schul- und Teamleitungen sollten deshalb Gelegenheit haben, Entscheidungs- und Moderationstechniken zu trainieren, und den Mut haben, sie anzuwenden.

3.4 Qualität beurteilen und entwickeln

Aufgaben und Kompetenzen

Qualität beurteilen und fördern ist eine neue und anspruchsvolle Aufgabe der Schulleitung. «Während bisher häufig die Verantwortung für den Unterricht fast ausschließlich bei den einzelnen Klassenlehrkräften lag, (...) liegt nun die Verantwortung bei der Schulleitung. D. h. Schulleiterinnen und Schulleiter müssen sich regelmäßig und zuverlässig über die Qualität der unterrichtlichen Arbeit an ihrer Schule informieren, sie müssen steuernd eingreifen, wenn sie Fehlentwicklungen oder Schwachstellen entdecken, sie haben die Aufgabe, das Kollegium zu einer Gemeinschaft zusammenzuführen, für gemeinsame Ziele zu gewinnen und diese umzusetzen» (Rosenbusch 2005, S. 93). Mit diesem «schulhistorisch fundamentalen Wandel» (ebd., S. 89), der sich aktuell mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung auch in den deutschsprachigen Ländern vollzieht, wird die Rolle der Schulleitung stark aufgewertet. Die Schulleitung ist «verantwortlich für die Arbeit der gesamten Schule, für die Qualität des Unterrichts, für das Niveau der erbrachten Leistungen» (ebd., S. 93.).

Mit diesen neuen Aufgaben steigen die Anforderungen an die Professionalität und Kompetenz von Schulleitungen gewaltig. Um zu verhindern, dass diese durch überfordernde Rollenerwartungen und unangemessene Arbeitsbedingungen «verheizt» werden und «ausbrennen», müssen vier Grundbedingungen erfüllt sein: Die Schulleitungen müssen führen können (Qualifikation, Ressourcen, realistische Führungsverantwortung), führen wollen (Motivation, Neugier), führen sollen (Auftrag, Planungshorizont) und führen dürfen (Entscheidungsbefugnisse, Handlungsspielräume).

Führungsgrundsätze: Vertrauen und Kontrolle/Selbstverantwortung und Rechenschaft

Eine qualitätssichernde Schul- und Personalführung kommt ohne Kontrolle nicht aus. Kontrolle ist nicht beliebt, aber unverzichtbar. Ein Verzicht auf Kontrolle würde Qualitätsdefizite und große Qualitätsunterschiede fahrlässig in Kauf nehmen - eine Ungerechtigkeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Damit Kontrolle nicht überhand nimmt, braucht es ein kluges System der Selbst- und Fremdbeurteilung (vgl. unten). Beim Aufbau eines solchen Systems sollte der Grundsatz der Selbstverantwortung jedes Einzelnen leitend sein - Kontrolle erfolgt auf der Grundlage des Vertrauens in die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft einer Person. Diese (zutiefst pädagogische) Haltung geht davon aus, dass Menschen gerne Aufgaben erfüllen und ihren Beitrag zum Ganzen leisten, wenn ihnen das zugetraut wird und sie dafür die nötigen Freiräume bekommen. Vertrauen in die Fähigkeiten und in die Eigenverantwortung von andern stärkt Menschen in ihrer Bereitschaft, den eigenen Spielraum zu nutzen und selbst Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns zu übernehmen (Sprenger 2002). Natürlich wäre es naiv anzunehmen, dass alle Menschen zu jeder Zeit Vertrauen verdienen. Menschen verhalten sich auch vereinbarungswidrig und verantwortungslos. Vertrauen kalkuliert dieses Risiko ein und lässt sich nicht gegen Kontrolle ausspielen, sondern von ihr stärken.

Instrumente

Instrumente für die Selbst- und Fremdbeurteilung: Qualitätssichernde Schulund Personalführung basiert auf einem System der Selbst- und Fremdbeurteilung. Die nachfolgende Tabelle zeigt, auf welchen Handlungsebenen Instrumente der Selbst- bzw. Fremdbeurteilung eingesetzt werden können:

	Selbstbeurteilung	Fremdbeurteilung/ Rechenschaftslegung
Schülerinnen und Schüler	Selbstbeurteilung durch Lernende: - Metakognition (z.B. Lernjournal, Lerntagebuch) - Portfolio - Schüler beurteilen Schüler - Webbasierte Selbstbeurteilung (z.B. Stellwerk)	Fremdbeurteilung durch Lehrperson: - Lernzielkontrollen - Kompetenzmessungen - Zeugnisse und Lernberichte - Vergleichsarbeiten - Lernstandserhebungen (z.B. VERA, Orientierungsarbeiten, Klassencockpit)
Lehrperson	Selbstbeurteilung durch Lehrperson: - Individuelle Unterrichtsreflexion - Schüler/innen-Feedback - Elternfeedback - Kollegiale Hospitation (z.B. Q2E [Landwehr 2003; Landwehr et al. 2003], IQES-online) - Vergleichsarbeiten - Lernstandserhebungen - Portfolio	Rechenschaftslegung der Lehrperson gegenüber der Schulleitung: - Ergebnisse und Zielerreichung der eigenen Arbeit - Fremdbeurteilung durch Schulleitung: - Zielvereinbarungen - Personalbeurteilung - Unterrichtsbesuche - Einsichtnahme in die Unterrichtsvorbereitung und Beurteilungspraxis von Lehrpersonen
Unterrichts- team, Q-Gruppen	Selbstbeurteilung durch Unterrichtsteams bzw. Q-Gruppen: - Reflexion des individuellen Feedbackergebnisses der Teammitglieder - Reflexion der Ergebnisse von Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen - Selbstevaluation der Ziele von Unterrichtsteams und Q-Projekten	Rechenschaftslegung gegenüber der Schule: - Unterrichtsteams bzw. Q-Gruppen berichten dem Kollegium über die Ergebnisse und Produkte - Die Kurzberichte der Q-Gruppen/Unterrichtsteams sind Teil des Jahresberichts der Schule.

Schule	Selbstbeurteilung der Schule: - Interne Evaluation der Schule - Evaluation ausgewählter Bereiche der Schul- und Unterrichtsqualität - Regelmäßige Überprüfung der Lernfortschritte der Schüler/ innen	Rechenschaftslegung der Schule gegenüber der Schulaufsicht und Öffentlichkeit: - Schule berichtet in Jahresbericht über den Stand ihrer Entwick- lungsarbeit und Folgerungen aus ihrer internen Evaluation
	 Umsetzung der Evaluationsergebnisse in die Qualitätsentwicklung der Schule Webbasierte Selbstevaluation (z.B. IQES-online, qis, SEIS) 	Fremdbeurteilung der Schule: - Externe Evaluation der Schule durch Fachstellen für Externe Schulevaluation (Schweizer Kantone) bzw. Schulinspektion/Qualitätsagenturen (deutsche Bundesländer)

Instrumente für die Selbst- und Fremdbeurteilung

Die Schulleitung ist verantwortlich dafür, dass sich die Schule als Ganzes wie auch die einzelnen Lehrpersonen der Wirksamkeit ihrer pädagogischen Arbeit versichern. Sie sorgt dafür, dass für die Beurteilung der Schul- und Unterrichtsqualität aussagekräftige Feedback- und Evaluationsinstrumente genutzt werden können.

3.5 Menschen fördern

Aufgaben und Kompetenzen:

Gute Schulen «leben» von Lehrpersonen mit hoher fachlicher, didaktischer, pädagogischer und sozialer Kompetenz. Eine der Schlüsselaufgaben wirksamer Schulleitungen besteht deshalb darin, die Lehrpersonen darin zu fördern, ihre Kompetenzen zu erhalten und weiterzuentwickeln. Die Schulleitung unterstützt die Lehrpersonen dabei, ihre berufliche Laufbahn so zu gestalten, dass sie arbeitsfähig und gesund bleiben.

In der betrieblichen Gesundheitsförderung lassen sich sechs Verhaltensbereiche von Führungskräften im Rahmen einer gesundheitsgerechten und -förderlichen Mitarbeiterführung bestimmen (Matyssek 2003): Mit Blick auf die Ergebnisse aus der schulischen Gesundheitsforschung können diese Erkenntnisse ohne Abstriche auf Schulen übertragen werden:

- Anerkennung und Wertschätzung
 Konstruktive und unterstützende Rückmeldungen als zentrales Merkmal
 einer wertschätzenden Kommunikation, respektvoller Umgang mit den
 Kolleginnen und Kollegen aber auch den Schülerinnen und Schülern
- Interesse und Kontakt
 Schulleitung als aufmerksames Mitglied im Kollegium, sichtbar sein in den großen Pausen, Geburtstage erinnern, Veränderungen und Entwicklungen wahrnehmen und ansprechen
- Einbeziehung und Partizipation
 Offene Tür und offenes Ohr, Betroffene zu Beteiligten machen, Ziele gemeinsam abstimmen, häufige Einzel- und Gruppengespräche
- Transparenz und Offenheit Entscheidungen transparent machen, Informationen weitergeben, Erwartungen klar formulieren
- Stimmung und Betriebsklima Gleichbehandlung der Mitarbeiter, sich gerecht verhalten, auf eigene positive Stimmung achten, Arbeitsplatz angenehm gestalten, Stress nicht «nach unten» weitergeben
- Belastungsabbau und Ressourcenaufbau
 Gesundheitsförderung in eigener Sache, Vorbild sein, auf Pausen achten,
 mit Stress konstruktiv umgehen, Kolleginnen und Kollegen (Schülerinnen und Schülern) soziale Unterstützung geben, altersgerechte Personalpolitik

Zu diesen Verhaltensweisen gehört aber auch eine spezifische Haltung: Optimismus, ein positives Menschenbild, Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und in die anderer, die Bereitschaft, anderen Freiräume zu eröffnen und zu lassen.

Führungsgrundsätze: Anerkennung der eigenen Person und anderer Personen/ Stärken und Potenziale fördern

Sich selbst und andere anerkennen, das bedingt sich gegenseitig: «Anerkennung finden heißt Anerkennung spenden. Anerkennung suchen ist die Wartehalle einer Bahnstation, wo keine Züge abfahren» (Pechtl 1995, S. 73).

Gesundheitsbewusste Schulleiterinnen und Schulleiter

- gehen sorgsam mit sich selbst um und achten die eigenen Bedürfnisse und Grenzen,
- nehmen sich regelmäßig Zeit, um sich zu entspannen, den Körper und Geist fit zu halten,
- kümmern sich um ein bewusstes Zeit- und Stressmanagement,
- pflegen für ihre berufliche Weiterentwicklung und zur Psychohygiene einen fachlichen und kollegialen Austausch mit anderen Schulleiterinnen und Schulleitern,
- machen nicht alles selbst, sondern delegieren Aufgaben und Verantwortlichkeiten,
- können sich abgrenzen und sind in der Lage, unangemessene Forderungen zurückzuweisen.

Eines der bedeutsamsten und entscheidenden salutogenen Merkmale einer guten Schule besteht in der «Qualität des Umgangs miteinander, der größere oder geringere Grad gegenseitiger Anerkennung. Wie wird über Schülerinnen und Schüler gesprochen? Sind sie «schlechtes Schülermaterial», oder handelt es sich um ernst zu nehmende junge Persönlichkeiten, mit denen man sich zu deren Vorteil auseinandersetzt?» (Rosenbusch 2005, S. 27). Ähnliches gilt für den Umgang der Lehrpersonen untereinander und den Kommunikationsstil zwischen Schulleitung und Lehrpersonen: «Handelt es sich um eine einsichtige und faire Arbeitsteilung, gegenseitige Anerkennung in der jeweiligen Verantwortung, Vertrauen und Offenheit oder um ein eher unpersönliches, eher negatives Verhältnis, in dem man sich gegenseitig misstraut?» (ebd.).

Gute Schulleiterinnen und Schulleiter

- schaffen durch die Anerkennung guter Arbeit ein Klima des p\u00e4dagogischen Optimismus, des gemeinsamen Gestaltungswillens und der Erfolgszuversicht.
- wirken als Rollenmodell für die Lehrpersonen, die ihrerseits durch die Anerkennung und den Respekt, die sie Schülerinnen und Schülern entgegenbringen, als Vorbild wirken.
- setzen Lob dosiert ein, weil sie wissen, dass zu viel Lob unglaubwürdig wirkt und zu wenig Lob Selbstvertrauen und Motivation untergraben kann.

- interessieren sich so weit wie möglich für die einzelnen Personen, die an dieser Schule arbeiten und lernen, und zwar für die Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler und das nicht unterrichtende Personal.
- pflegen einen Führungsstil des management by walking around: Sie besuchen Lehrpersonen im Unterricht, sind im Pausenzimmer präsent, sie fragen viel und haben ein offenes Ohr für das, was die einzelnen Personen beschäftigt.

«Schatzsuche statt Defizitfahndung» (Rosenbusch 2005, S. 115) könnte als Motto für Schulleitungen dienen, die etwas gegen die in Schulen häufig verbreitete Misstrauens- und Fehlersuche-Kultur tun und an ihrer Schule eine Vertrauenskultur aufbauen möchten. In unserer Beratungstätigkeit in Schulen stellen wir immer wieder fest, dass in der Schatzkiste «Kollegium» Talente schlummern, von denen weder die Schulleitung noch Teammitglieder eine Ahnung haben. Das Führungsprinzip «Stärken fördern» meint aber noch etwas anderes: Es zielt auf den Umstand, dass es erfolgversprechender ist, bereits vorhandene (eventuell auch nur in Ansätzen erkennbare) persönliche Stärken weiterzuentwickeln, als sich auf Defizite und Schwächen zu versteifen.

Instrumente

Standort-, Zielvereinbarungs- und «Anlass»gespräche: Die Schulleitung führt mit allen Lehrpersonen regelmäßig – z.B. einmal jährlich – sogenannte «anlassfreie» Standort- und Zielvereinbarungsgespräche durch. Diese bilden eine wichtige Ergänzung zu «Anlassgesprächen», die nur bei Bedarf geführt werden, also etwa Kritik-, Schlichtungs- oder Beratungsgespräche sind. Das «Kunststück» einer Schulleitung besteht darin, mit der Spannung zwischen hierarchischen und partnerschaftlichen Rollenanteilen gut umgehen zu können. Fünf Gesprächsführungs-Prinzipien (vgl. Böttcher 2004, S. 26–33, 109ff.) können dabei helfen:

- 1. In Kontakt gehen.
- Deutlichkeit der eigenen Sicht/Position und Verdeutlichung (problematischer) Gesprächs- und Beziehungszustände.
- 3. Dissens-Kultur pflegen.
- 4. Rollengemäße Aufteilung der Verantwortung für Gesprächserfolg und Gesprächsfolgen.
- 5. Gespräch gut abschließen.

4 Ressourcenorientierte Personalentwicklung

Mit dem Ansatz einer integrierten Qualitäts- und Gesundheitsförderung in Schulen sind drei miteinander verknüpfte Zielsetzungen verbunden:

- Die Qualität der Schulprozesse sowie der Lehr- und Lernprozesse soll erhalten und weiterentwickelt werden.
- Die Leistungsergebnisse des Arbeitens und Lernens sollen verbessert werden.
- Die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrenden und Lernenden sollen gefördert werden.

Selbstredend hat die schulische Personalentwicklung für die Erreichung dieser drei Ziele einen gewichtigen Beitrag zu leisten. Als besonders wirkungsvoll hat sich hierfür eine Doppelstrategie erwiesen:

- einerseits Ressourcen fördern, erhalten oder aufbauen,
- anderseits *Belastungen* aktiv angehen, bewältigen bzw. reduzieren.

Im Folgenden thematisieren wir diese Fragen entlang den drei Handlungsebenen bzw. der handelnden Personen und Gruppen, um deren Potenzialentwicklung es der Schulführung gehen muss:

- Einzelpersonen stärken,
- Teams bilden,
- Schule entwickeln.

Ausgehend von einer kurzen Beurteilung des gegenwärtigen Entwicklungsstands im jeweiligen Verhältnis von Schulleitung und Lehrpersonen, Teams und Schulen fragen wir danach, wie deren Ressourcen gestärkt und wie deren Belastungen reduziert werden können. Die Hinweise stammen aus der Fachliteratur und aus unserer langjährigen Beratungserfahrung. Abschließend stellen wir jeweils kurz Ressourcenprofile als Instrumente für Standortbestimmungen und Potenzialanalysen vor. Die Ressourcenprofile können als Diagnoseinstrumente in den Händen der verantwortlichen Leitungs- und Lehrpersonen gute Dienste für eine ressourcenorientierte Personalförderung leisten. Denn «der Kern pädagogischer Führung bedeutet, die fachlichen und persönlichen Ressourcen aller Beteiligten zu entdecken, sich entwickeln zu lassen, mit eigenen Überlegungen zu konfrontieren, zu bündeln und zum Vorteil des Einzelnen und des Systems zu aktivieren» (Rosenbusch 2005, S. 123).

5 Einzelpersonen stärken

5.1 Professionalitätsentwicklung: Arbeit am professionellen Selbst

Worum geht es?

Die Feststellung ist so zentral wie lapidar: Eine gute, gesunde Schule gründet auf der Qualität und der Gesundheit ihrer Lehrpersonen. Das heißt auch: Keine Schul- und Unterrichtsentwicklung ohne Personalentwicklung, zu der die Weiterentwicklung der eigenen Professionalität ebenso gehört wie die Orientierung an der Gesundheit. «Wo kommen individuelle Entwicklungspotenziale und sinnvolle Orientierungen eines gesundheitsförderlich orientierten Schulprogramms so zusammen, dass innovative Impulse zur Unterrichtsentwicklung auf alltägliche Lehrerroutinen treffen und sie nachhaltig verändern, und wie werden sie in der Praxis wirksam? In der Person des Lehrers!» (Edwin Stiller, in diesem Band). Lehren und Erziehen sind – das darf bei aller objektivierter Outputorientierung nicht vergessen werden – subjektfundierte Prozesse, und zwar auf der Ebene

- des «professionellen Selbst» (Bauer 2005), d.h. der im Beruf sichtbaren Persönlichkeit,
- des Verhältnisses zu den Inhalten des Lehrens,
- des Vermittelns (Fachdidaktik/-methodik),
- der Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten,
- der Institution Schule und ihrer Herausforderungen.

«Auf diesen Ebenen sind Lehrerinnen und Lehrer Handelnde, Reflektierende und Sich-Entwickelnde. Lehrerprofessionalität entsteht geradezu in einem institutionell und personell gestützten Selbstbildungsprozess. Das professionelle Selbst ist hierbei die Steuerungszentrale, in der alle Bemühungen um Unterrichtsentwicklung im Individuum zusammengeführt werden» (Stiller, ebd.).

Wie erkläre ich mir Erfolge? Wie fühle ich mich bei der Arbeit? Wie erlebe ich mich in den Rückmeldungen der übrigen Schulbeteiligten? Wie beurteile ich die Ergebnisse meiner Arbeit? Solche berufsbiografischen Reflexionen, die häufig unsystematisch und unbewusst stattfinden, sollten periodisch syste-

matisiert und bewusst vorgenommen werden – zuerst und zuletzt zwingend als Einzelarbeit, dazwischen aber ebenso zwingend in vielfältigen Arrangements, die eine kritische Außenperspektive ermöglichen.

Chancen?

Die Arbeit am professionellen Selbst (vgl. die wertvolle Instrumentensammlung von Stiller im Praxisteil zu dieser Publikation [auf CD-ROM]) ist «sehr förderlich für ein kohärentes berufliches Selbstkonzept und die Steigerung von Selbstwirksamkeitserwartungen. Es ist aber als forschendes Lernen in eigener Sache ebenso geeignet, die fachliche Reflexionstiefe in Lehr-Lern-Prozessen zu verbessern, die sich dann auch in einem messbar besseren Lern-Output äußern kann» (Edwin Stiller, in diesem Band). Schul- und Unterrichtsentwicklung haben nur ein Chance auf Verankerung, wenn sie ihren Ausgangspunkt bei den professionell handelnden Subjekten nehmen. Nur was von ihnen professionell angeeignet wird, wird auch institutionell verankert – und damit nachhaltig verwirklicht.

Schwierigkeiten?

So lapidar die eingangs gemachte Feststellung sein mag, so wenig wird sie in der Praxis beherzigt: Das hat gewiss etwas zu tun mit der objektiv schwierigen Feststellbarkeit, um nicht zu sagen: «Messbarkeit» von Unterrichtsqualität und Lehrergesundheit. Entscheidender noch dürfte indessen der häufig anzutreffende Widerwillen von Lehrpersonen sein, diese tatsächlich greifbar und einer kriterienorientierten Beurteilung zugänglich zu machen. Lange genug haben sich Lehrpersonen daran gewöhnt, den Grad ihrer Selbstbestimmung (Autonomie) daran zu messen, wie sehr sie selbst – ganz individualistisch – bestimmen können, was professionell, qualitätsvoll oder gesund ist und was nicht. Eine zentrale Schwierigkeit dürfte daher sein, akzeptable Kriterien für professionelles und gesundheitsförderndes Handeln im Lehrberuf bereitzustellen, um ein für Lehrperson und Schule ertragreiches Gespräch über das professionelle Selbst überhaupt erst zu ermöglichen. Das diffuse Selbstgespräch durch ein qualifiziertes Zwiegespräch oder den offenen Austausch im Kollegium zu ersetzen ist kein leichtes Stück Professionalitätsentwicklung.

Aufgaben der Schulleitung

Die Arbeit am professionellen Selbst aus der isolierten Selbstreflexion in die gemeinsame Schulwirklichkeit hereinzuholen, das ist eine wichtige Aufgabe der Schulleitung: Sie muss sozusagen den Dialog jeder Lehrperson mit sich selbst verbinden mit den Dialogen im kollegialen und schulischen Kontext. Dazu sind organisatorische Strukturen notwendig, für deren Einrichtung, Gestaltung und Wirksamkeit die Schulleitung verantwortlich (aber nicht im Einzelnen zuständig) ist. Ob Tandems, Supervisionsgruppen oder professionelle Lerngemeinschaften (vgl. 6.1), überall sind die Prozesse auch als Arbeiten am professionellen Selbst aufzufassen. Dafür sorgt die Schulleitung strukturell vor. Eine besondere Form dieser Auseinandersetzung bietet sich der Schulleitung und der Lehrperson im Mitarbeitergespräch, das als «systematisches Planungs- und Entwicklungsgespräch» (Eikenbusch/Holtmann 2000) so gestaltet wird, dass zwischen dem individuellen und dem institutionellen Bemühen um Qualitätsentwicklung passende Verknüpfungen entstehen, die letztlich sowohl der einzelnen Person als auch der Organisation Schule zugutekommen. Gute, gesunde Lehrperson – gute, gesunde Schule: Das ist nur möglich, wenn Schulleitungen es schaffen, Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung so miteinander zu verbinden, dass Lehrpersonen sich einerseits als handelnde, selbstverantwortliche und selbstwirksame Subjekte erleben, anderseits als Teile einer Organisation, die sie umso mehr trägt, je stärker sie sich aktiv einlassen auf kollektive Formen des Gebens und Nehmens, auf institutionelle Angebote, in denen sie ihr professionelles Selbst überprüfen und erweitern können. Schulleitungen leben im Übrigen vor, was es heißt, Lernende zu sein, Explorierende in eigener Sache, ausgerichtet am Leitbild der reflektierenden Praktikerin. Und im Zusammenhang mit der Leitvorstellung einer gesundheitsfördernden Schule bedeutet dies auch, ein besonderes Augenmerk darauf zu richten, ob und inwieweit es dem Kollegium und ihnen selbst gelingt, Privat- und Arbeitsleben in einem ausgewogenen Verhältnis zu gestalten (Work-Life-Balance) – und im kritischen Falle entsprechend handlungsfähig zu sein und auch zu handeln.

5.2 Individuelle Belastungsreduktion

«Geben Sie sich Befehle oder stellen Sie Fragen an sich?» (Alon 1993). Stressverminderung und Belastungsreduktion haben stark mit individuellen Einstellungen sich selbst und der Mitwelt gegenüber zu tun. Die Möglichkeiten, die das Bildungssystem, die einzelne Schule oder die einzelne Lehrperson haben, um mit diesen Belastungen konstruktiv umzugehen, sind unterschiedlich, aber vielfältig:

- Verhältnisse lassen sich so verändern, dass Belastungen gar nicht oder wenig auftreten.
- Verhalten lässt sich beeinflussen und steuern, sodass auch hier Belastungen vermieden oder reduziert werden oder dass der effektive Umgang mit ihnen gestärkt wird.

Wir würden gerne die weitverbreite Zweiteilung in Verhältnis- und Verhaltensprävention um eine dritte Präventionsart ergänzen, die «Haltungs-Prävention» (Posse/Brägger in diesem Band). Eine positive, lernorientierte Haltung, die von Selbstrespekt und Wertschätzung gegenüber den anderen geprägt ist, kann manche Belastung in einem anderen Licht erscheinen und aus schwierigen Situationen bewältigbare Herausforderungen entstehen lassen. Solche positiven Grundhaltungen von erfolgreichen Lernenden lassen sich prägnant in individuellen Haltungen und Verhaltensweisen konkretisieren.

Haltungs- und Verhaltensprävention (Personenebene)	
in der Verantwortung der einzelnen Lehrperson bzw. der Schulleitung als Teil der Personalentwicklung	
Individuelle Belastungsfaktoren	Strategien zur Belastungsreduktion
Faktoren, die stark mit individuellen Haltungen und Verhalten zu tun haben	individuelles Lernen und Unterstützung der Selbstentwicklung
Innere Botschaften ⁸	
• Ich kann es alleine schaffen.	Ich kann Unterstützung holen und annehmen. Ich kann Unterstützung anbieten und geben.
Meine Bedürfnisse sind nicht wichtig. Ich nehme mich nicht wahr.	• Wie geht es mir?

⁸ Erweitert nach Schmidt/Berg (1995), S. 242.

Beeil dich!	Ich kann mir Zeit nehmen
Sei perfekt! Noch nicht gut genug!	Ich kann etwas unvollkommen lassen, etwas riskieren.
	Ich weise ständige Sorgen zurück.
Meide Rückmeldungen, denn sie könnten schmerzlich sein.	Ich wage zu fragen, wie mich die andern erleben und was ich mit meinen Hand- lungen und meinem Verhalten bewirke.
Streng dich an!	Ich kann etwas gelassen tun und hinnehmen.
• Sei stark!	Ich kann Schwäche zeigen und mir helfen lassen.
Ich nehme allen Druck auf mich.	• Wie kann ich lernen, mich zu entspannen?
	Wie kann ich Grenzen setzen und mit Grenzen leben?
Mach's allen recht!	• Ich bin ich, ich kann ich selbst sein.
• Fühle nicht!	Ich habe Gefühle und kann sie zeigen.
Sei pünktlich!	Ich lebe meinen mir angemessenen Zeit-Rhythmus.
Sei schneller/besser als andere!	Ich muss nicht konkurrieren.
Tempo! Noch einen drauf geben!	Pause machen
	Ich nehme mir täglich etwas Zeit zum Entspannen oder Meditieren.
Gib dich zufrieden!	Ich nehme meine Ansprüche ernst.
Das sollte ich wissen.	• Ich muss nicht alles wissen. Ich kann es lernen.
Was ich mit viel Aufwand für den Unterricht an Materialien erarbeitet habe, gehört mir.	Wenn ich anderen großzügig meine Unter- richtsmaterialien zur Verfügung stelle, lohnt sich das für alle (Ich bekomme Feedback, Materialien von andern etc.).
Das ist zu schwierig, zu komplex. Das ist Theorie, in der Praxis funktioniert das nicht.	• Ich weiß, wie ich lernen und anspruchs- volle Probleme lösen kann.

Die rechtsseitig aufgelisteten Haltungen zur individuellen Belastungsreduktion beschreiben Haltungen, die einem veränderten Selbst- und Berufsbild von Lehrpersonen entsprechen. Es sind Einstellungen, die Lernende auszeichnen. Neugierverhalten, Streben nach Bewusstheit, Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit sind prägende Elemente dieses neuen Berufs- und Selbstverständnisses von Lehrenden als Lernenden.

5.3 Individuelle Ressourcenförderung durch die Schulleitung

In der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern stehen fast ausschließlich fachliche Themen, methodisch-didaktische Fragen, inhaltliche Schulentwicklungsthemen oder die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund. Die Lehrenden und ihr eigenes (Lern- und Arbeits-)Verhalten, also die Selbst- und Lernkompetenz, scheinen kaum Gegenstand beruflicher Betrachtung und Reflexion zu sein. Diese Vernachlässigung hat einen hohen Preis, weil sie die wichtigste Ressource außer Acht lässt – die einzelne Person mit ihren je eigenen Stärken und Potenzialen sowie ihren Verhaltenseinschränkungen und Gefährdungen. Der Preis kann nur gesenkt werden, wenn die Wahrnehmung ebenso auf die Persönlichkeit der einzelnen Lehrpersonen gerichtet wird wie auf die anderen beruflichen Bereiche, zumal die Beziehungen zu und die Arbeit mit anderen immer beim Ich, beim Selbst beginnt (vgl. Klippert 2004).

Deshalb ist die «Pflege des Selbst» für Lehrerinnen und Lehrer als Einzelpersonen wie auch für Schulen von zentraler Bedeutung: Individuelle Ressourcenförderung durch die Schulleitung fokussiert neben der Entwicklung einer kooperativen Organisation auch bestimmte innere Haltungen und Selbstkonzepte, die hinderlich bzw. förderlich sind für den Aufbau einer professionellen Identität im Lehrerberuf. Schulleitungen können Lehrpersonen direkt – z.B. in Mitarbeitergesprächen – oder indirekt – z.B. als Rollenvorbild – darin fördern,

- konstruktiv mit Kritik umzugehen,
- sich selbst und gegebene Beziehungskonstellationen wahrnehmen und reflektieren zu können,
- eigene (Körper-)Gefühle als wesentliche Erkenntnisquellen zu akzeptieren,
- den eigenen Anteil an problematischen Situationen zu erkennen,
- «Beobachten», «Interpretieren» und «Bewerten» zu unterscheiden,
- komplexe Wirkungszusammenhänge zu erkennen und unterschiedliche Erklärungsmuster differenziert einzusetzen,
- positive Seiten eines Schülers oder einer Schülerin mit schlechten Schulleistungen oder dysfunktionalem Verhalten zu sehen und zurückzumelden (Dauber/Vollstädt 2003).

Gesundheits- und qualitätsfördernde Handlungsstrategien von Schulleitungen sind darauf ausgerichtet, die Lehrpersonen in der Erfüllung ihrer Aufgaben zu stärken und berufliches Lernen gleichzeitig zu fördern und zu fordern. Schulleitungen können:

- Lehrpersonen dort einsetzen, wo sie besondere Stärken haben;
- Lehrpersonen dort einsetzen, wo sie sich aktuell besonders weiterentwickeln möchten bzw. Gelerntes anwenden wollen;
- individuelle Weiterbildungen beeinflussen durch Anregungen, Anerkennung und Einbezug in die Unterrichtsentwicklung der Schule;
- kollektive und individuelle Weiterbildungen miteinander verbinden;
- die Weiterentwicklung der Schulqualität und der individuellen Qualität bzw. Professionalität wo immer möglich verbinden: Nutzung von Ergebnissen des einen Prozesses für den jeweils anderen;
- die pädagogische Führung und Personalführung wo immer möglich verbinden: Nutzung von individuellen Überlappungen, sodass das Vertrauen zwischen Schulleitung und Lehrperson nachhaltig gestärkt wird (und das Gespräch über professionelle Notwendigkeiten und Bedürfnisse entsprechend vertiefter fortgesetzt werden kann);
- für alle Formen der individuellen Professionalitätsentwicklung Interesse zeigen und Anerkennung zollen: Ermutigung; Anschlussfähigkeit von Ergebnissen an die Entwicklungen der ganzen Schule herstellen;
- tragfähige individuelle Arbeitsbeziehungen schaffen mit dem Ziel, das Gespräch über professionelle Stärken und Schwächen der Lehrpersonen aus dem individuell-intimen Raum in den institutionellen Schulraum zu transferieren ohne freilich den notwendigen Schutz der Einzelperson zu verletzen.

5.4 Diagnoseinstrument: Individuelles Ressourcenprofil

Das *Individuelle Ressourcenprofil* (Brägger/Posse 2007, Bd. 1, S. 162) fokussiert vor allem Ressourcen, die sich im Hinblick auf eine gesunde und professionell befriedigende Berufspraxis bewährt haben. Es dient der einzelnen Lehrperson zur persönlichen Standortbestimmung und zur Beantwortung der Frage, welche persönlichen und professionellen Ressourcen sie für sich gezielt beeinflussen möchte.⁹

Wenn Schulleiterinnen und Schulleiter das professionelle Wachstum der Lehrerinnen und Lehrer fördern wollen, können sie in der Weiterbildungsplanung der gesamten Schule wie auch in den individuellen Zielvereinbarungen schwergewichtig Ressourcen aus den drei Bereichen «Berufskompetenzen», «Motivation» und «Gesundheit» fokussieren. Empfehlenswert ist ein Vorgehen, das Selbst- und Fremdeinschätzung individueller Ressourcen und Potenziale kombiniert.

Alle Ressourcenprofile sind über die Schulqualitätsplattform «www.IQESonline.net» für registrierte Benutzerinnen und Benutzer zugänglich.

Ebene Lehrperson

Individuelles Ressourcenprofil

Nach diesen Ressourcen wird gefragt

A. Berufskompetenzen als professionelle Ressourcen

- A.1 Fachkompetenz
- A.2 Didaktische Kompetenz
- A.3 Klassenführung
- A.4 Diagnostische Kompetenz
- A.5 Selbstkompetenz
- A.6 Beratungskompetenz
- A.7 Kommunikationskompetenz
- A.8 Kooperationskompetenz
- A.9 Schulentwicklungskompetenz

B. Motivation als persönliche und professionelle Ressourcen

- B.1 Sinnhaftigkeit
- B.2 Arbeitszufriedenheit
- B.3 Fachliche Motivation
- 3.4 Soziale Motivation und soziale Unterstützung
- B.5 Persönliche Motivation
- B.6 Selbstreflexion
- B.7 Lernmotivation

C. Gesundheit als persönliche Ressourcen

- C.1 Wohlbefinden
- C.2 Verstehbarkeit
- C.3 Kompetenzüberzeugung und Erfolgszuversicht
- C.4 Stressbewältigung
- C.5 Psychohygiene
- C.6 Erholungsfähigkeit
- C.7 Leistungsfähigkeit

Verwendungszweck

Persönliche Standortbestimmung

- Reflexionshilfe
- Anknüpfungspunkte finden für persönliche Veränderungen
- Individuelle Burn-out-Prophylaxe
- Individuelle Potenzialanalyse: Welche Potenziale können fruchtbar gemacht werden?
- Feedbackinstrument in Lernpartnerschaften
- Persönliche Portfolioarbeit

Standort- und Zielvereinbarungsgespräche mit der Schulleitung

- Die Lehrperson bringt Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der persönlichen Standortbestimmung in das Gespräch mit der Schulleitung ein.
- In den Zielvereinbarungen können jene individuellen Ressourcen gefördert werden, bei denen bereits jetzt Stärken vorhanden sind, die besondere Potenziale aufweisen (und wo – im Ausnahmefall – größere Schwächen vorhanden sind, die im Interesse eines guten Unterrichts behoben werden sollten).

6 Teams bilden

6.1 Schulische Kooperationskultur: Professionelle Lerngemeinschaften in einer funktionierenden Arbeitsorganisation

Worum geht es?

Aktuelle Leitbilder zum Lehrberuf gehen davon aus, dass Lehrpersonen neben der kontinuierlichen Praxisreflexion (vgl. 5.1) auch die gemeinsame Schul- und Unterrichtsentwicklung verstärken müssen. Das bedeutet, dass «die Mitglieder eines gesamten Kollegiums in Kooperation eine gemeinsam verantwortete Gestalt von Schule entwerfen und verwirklichen» (Rahm 2005, S. 92). Die gewachsene Vielfalt an – externen und internen – Ansprüchen und Erwartungen an die Schule lassen die isolierte Berufsausübung (Ich und meine Klasse) auch in der Schulrealität definitiv als überholte Lösung erscheinen. In Bezug auf die Unterrichtsentwicklung steht seit einigen Jahren das Konzept der «Professionellen Lerngemeinschaften» im Zentrum der Diskussion, hinsichtlich der Schulentwicklung ist es die Notwendigkeit einer Arbeitsorganisation, die von möglichst allen Schulbeteiligten mitverantwortlich getragen und gestaltet wird.

Professionelle Lerngemeinschaften (PLG). Die Bezeichnung ist mit Bedacht gewählt: Professionell heißt, dass die Absicht besteht, kontinuierlich das jeweils aktuelle praktische und theoretische Standardwissen im Lehrberuf anzuregen. Da die Ausbildung sie ohne abschließendes Professionswissen in den Beruf entlässt, ist für Lehrpersonen «das fortwährende Lernen eine vitale Funktion»; und die verbindliche Zusammenarbeit von Professionellen im Sinne des kollegialen Lernens macht aus ihnen eine Gemeinschaft, ein Team. Jedenfalls sind PLG nicht identisch mit der gesamten Schule, sind intermediäre Organisationen zwischen der Einzelschule als Betrieb und den einzelnen Lehrpersonen, sie sind fach- und lerngruppenorientiert mit einem klaren Fokus auf der Verbesserung des Unterrichts (Bonsen 2005; Brägger/Posse 2007, Bd. 1, S. 81; vgl. auch Rolff/Rolff in diesem Band, Kap. 2.3).

Kürzlich hat Anton Strittmatter (2006) die von Bonsen bezeichneten Merkmale für PLG wie folgt differenziert:

- 1. Auftragsbezogen lernen. Das Lernen der PLG orientiert sich am Kernauftrag: Erfüllung des Lehrplans, Auftrag zur Schulentwicklung, Kriterien guten Unterrichtens, wirksame Förderung der Lernenden.
- 2. Suchbewegungen Richtung «state of the art»: Auch wenn in der Pädagogik anders als in andern Professionen anerkannte Standards vielfach fehlen, ist doch die Suchhaltung charakteristisch für PLG.
- 3. Entwicklung und Verwendung einer Fachsprache: Auch wenn in der Pädagogik eine anerkannte Fachsprache fehlt, können sich PLG zumindest lokal dank definierter Begriffe schnell und eindeutig verständigen.
- 4. Reflektiertes Erfahrungswissen schaffen: In PLG verarbeiten Lehrpersonen ihre Alltagserfahrungen in legitimes Handlungswissen, indem sie sie durch Feedback und Dialog reflektieren, verdichten und eichen.
- 5. Eigenerfahrung und externes Expertenwissen gleichermaßen würdigen: Solcherart gewonnene Eigenerfahrung wird in PLG mit Expertenwissen konfrontiert, selbstbewusst verglichen und angereichert.
- 6. Kultur des neugierigen Lernens voneinander und füreinander: Eine Kultur des Sich-Öffnens und der Neugier kennzeichnet die PLG, was den Erfahrungsaustausch ebenso betrifft wie die Weitergabe von Unterrichtsmaterialien und dies in fixen, strukturierten Zeitgefäßen unter Beachtung von vereinbarten Spielregeln.
- 7. Ressourcen einfordern und gut verwalten: Professionelle fordern die für solches Wissensmanagement notwendigen Ressourcen selbst- und betriebsbewusst ein, legen über deren Verwendung aber auch Rechenschaft ab.

Für Strittmatter sind solche Lerngemeinschaften durch drei Ziele motiviert: *Produktivitätssteigerung* im Sinne des professionellen Wissenszuwachses, *berufsethische Verpflichtung* auf professionell legitimiertes Wissen, *Selbstsorge* durch kollegial-professionellen Support. Zwar sind auch funktionierende Kollegien selbstredend Gemeinschaften, vermögen aber den Anspruch der Professionalisierung von und in Teams nicht einzulösen. Dazu sind spezifische Haltungen, Strukturen und Regelungen die schiere Vorbedingung.

Arbeitsorganisation. Die Arbeitsorganisation in Schulen datiert aus dem 19. Jahrhundert, sie ist in einem hohen Maße extern bestimmt und ziemlich unflexibel. Das trifft auf die Schulorganisation insgesamt, aber auch auf den Unterrichtsprozess selbst zu - Lehrpersonen sind sich dessen häufig nicht bewusst, sie fühlen sich ohnehin für die Organisation ihres Arbeitsplatzes in der Regel nicht zuständig. «Im Gegensatz dazu setzen sich in professionellen Organisationen ExpertInnen zusammen, um die Arbeitsorganisation neu zu erfinden und weiterzuentwickeln» (Altrichter et al. 2005, S. 5). Zwar verlangen auch immer mehr innovative Schulen nach flexiblen Organisationsstrukturen, um ihre Entwicklungsziele angemessen realisieren zu können. Denn die herkömmlichen bürokratischen Strukturen stellen sich den Erfordernissen einer zeitgemäßen Schule häufig in den Weg. Umso auffälliger ist der Fatalismus der Lehrpersonen in diesen Fragen: Arbeitsorganisation nehmen sie nicht als Teil ihrer Berufskultur wahr. Wenn sie die gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Ansprüche an die Schule ernst nehmen wollen, werden sie künftig lernen müssen, «gemeinsam für die Wirksamkeit der Arbeitsorganisation Sorge zu tragen und diese einem laufenden Analyseprozess zu unterwerfen, mit der Absicht, die Vor- und Nachteile der verschiedenen Arbeitsprozesse und -strukturen zu erfassen und die notwendigen Veränderungsmaßnahmen einzuführen» (Perrenoud/Gather Thurler 2005, S. 18). Statt Fragen der Organisation und des Organisiertwerdens schon aufgrund des «unpädagogischen» Vokabulars unbedacht abzuwehren und zur ausschließlichen Sache der Schulleitung zu erklären, sollten Lehrpersonen zu einer aktiveren, interessierteren Einstellung finden: «Schulprogramm und Selbstevaluation ebenso wie die produktive Nutzung von standardbezogenen externen Leistungsinformationen für die schulinterne Steuerung der Weiterentwicklung, neue Formen der Schülerbeurteilung, die Überwindung des Jahresklassenprinzips, neue Lernsettings (Projektunterricht etc.), der immer dringlicher werdende Kampf gegen Schulmisserfolg, die Neuorientierungen der Lehrpläne (Kompetenzerwerb, Interdisziplinarität, Kernlernziele) können nur dort mit Erfolg umgesetzt werden, wo LehrerInnen ihre Praxis spürbar verändern» (Altrichter et al. 2005, S. 7).

Chancen?

PLG gelten in der internationalen Schulentwicklungsforschung als Schlüsselmerkmal erfolgreich arbeitender Kollegien: Das Konzept setzt «bei der Verantwortungsübernahme der Lehrerinnen und Lehrer für die Erreichung einer gemeinsamen pädagogischen Zielsetzung an, die in einer tatsächlichen ziel- und unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit resultiert» (Bonsen 2005, S. 195). Die durchaus nicht selbstverständliche Motivation, sowohl in einer Lerngruppe als auch entlang geteilter pädagogischer Zielsetzungen zu arbeiten, wird den Lehrpersonen durch die starke Unterrichts- bzw. Praxisorientierung erleichtert. PLG haben dann eine Chance, ihre hohen Ziele zu erreichen, wenn sie nicht als ganze Kollegien aufgefasst, sondern als Lerngruppen von zwei bis maximal acht Personen konzipiert werden (Sieland 2006).

Das Thema der *Arbeitsorganisation* betrifft die Arbeitsbedingungen von Einzelpersonen, Teams und ganzer Schule gleichermaßen. Es eignet sich daher besonders gut, in geteilter Verantwortung proaktiv angegangen zu werden. Daraus könnte eine veränderte Kooperationskultur resultieren, die in der Fachliteratur seit einigen Jahren als «dialogische Führung» beschrieben wird. «Ausgangspunkt dialogischer Führung ist die Einsicht, dass nicht nur die Schulleitung die Lehrkräfte macht (Führung von oben), sondern dass auch die Lehrkräfte die Schulleitung machen (Führung von unten)» (Bartz/Eikenbusch 2004, S. 40). Im turbulenten Alltag und in Veränderungsprozessen «erweisen sich differenzierte und kommunikativ geklärte Arbeitsverteilungen als unbedingt notwendig und äußerst hilfreich» (Kröner 2004, S. 54).

Schwierigkeiten?

PLG. Die Offenheit in Bezug auf die eigenen Erfahrungen und die Neugier auf Expertenwissen, die suchende Reflexion und der freigebige Austausch von Wissen und Tools aus der eigenen Werkstatt gehören nicht unbedingt zu den Standards heutiger Kooperationskultur an Schulen. PLG setzen einen Kulturwandel voraus, der indessen durch die Verjüngung der Kollegien teilweise schon eingesetzt hat. Eine weitere Schwierigkeit dürften die Ressourcen und geeignete Zeitgefäße sein, Voraussetzungen, für die sich eine davon allerdings erst einmal überzeugte Schulleitung stark machen muss.

Arbeitsorganisation. Eine Schule, in der Organisation ausschließlich der Schulleitung überlassen ist und als reine Verwaltungsaufgabe verkannt wird, stößt heute schnell an ihre Grenzen. Schulleitungen und Lehrpersonen müssen ihre berufliche Fitness und Entwicklung selbst in die Hand nehmen, dafür geeignete Arbeitsstrukturen schaffen und verantworten können. Von entlastenden Teamstrukturen über effiziente Konferenzen bis hin zu ertragreichen Projektorganisationen gibt es vieles, das auch von Lehrpersonen mitverantwortet werden kann. Ihre Bereitschaft dazu ist heute sehr unterschiedlich vorhanden. Doch gilt: «Über die Schulleitung zu jammern, ist verantwortungslos. Von ihr einzufordern, was man braucht, um gut und für sich selbst zufrieden stellend arbeiten zu können, heißt Verantwortung wahrzunehmen» (Bartz/Eikenbusch 2004, S. 41).

Aufgaben der Schulleitung

Als gut und gesund eingeschätzte Schulen sind nicht zuletzt dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen Schulleitungen für ein reibungsloses arbeitsorganisatorisches Funktionieren der Schule besorgt sind. Das heißt jedoch nicht, dass daran nicht auch die Lehrpersonen angemessen zu beteiligen wären. Denn die Schulleitung kann zwar gewährleisten, dass Teamstrukturen längerfristig bestehen, nicht aber garantieren, dass darin auch wirkungsvoll gearbeitet wird. Dafür ist es notwendig, dass in Teams selbst Führungsverantwortung wahrgenommen wird. Die Schulleitung wirkt daher im Kollegium in Richtung einer vermehrt kooperativen Arbeitsweise und einer innovativen, gemeinsam getragenen Schul- und Unterrichtsentwicklung. Zu Letzterer gehört eine Feedbackkultur, die allen Schulbeteiligten ermöglicht, durch kollegialen Austausch und kritische Reflexion die eigenen Lernprozesse voranzubringen – und dies stets mit Blick auf einen gelingenden Unterricht und die Förderung der Schülerinnen und Schüler. Die Wirksamkeit der organisationalen Arrangements im Auge zu behalten und gegebenenfalls Änderungen einzufordern bzw. durchzusetzen gehört zu den zentralen Aufgaben der Schulleitung. Denn Ineffektivität und Ineffizienz in solchen Fragen können Anlass geben zu anhaltender Unzufriedenheit am Arbeitsplatz. Nicht zuletzt sind sie verantwortlich dafür, dass Organisations- und Unterrichtsentwicklung, Personal- und Gesundheitsförderung kohärent wahrgenommen werden (vgl. 7.1).

6.2 Belastungsreduktion im Team (statt Problemwälzen intim)

Teamarbeit kann ein Belastungsfaktor erster Güte sein, wie sie auch ein zentraler Moment der beruflichen Burn-out-Prophylaxe und Gesundheitsförderung sein kann.

Wesentlich ist auch hier eine Strategie des «Merke und Wirke» (siehe Kapitel 1), der realistischen und pragmatischen Sicht auf jene Faktoren, die vom Team beeinflusst und verändert werden können.

Verhältnis-, Haltungs- und Verhaltensprävention (Teamebene) in der Verantwortung der Teamleitung, des Teams, des Kollegiums	
Schulische Belastungsfaktoren	Strategien zur Belastungsreduktion
Faktoren, die mit der aktuellen Ausgestaltung und Führung von Teams zu tun haben	Unterrichts-, Team-, Personal- und Organisationsentwicklung, sofern sie sich auf die Teamebene auswirken
Zeitdruck, Hektik; Gleichzeitigkeit vieler unterschiedlicher Aufgaben	Erhöhte Aufmerksamkeit gegenüber «gefährdeten» Lehrpersonen durch Kolleginnen und Kollegen und durch die Schulleitung
	Unterstützung beim Selbst- bzw. Zeit- management der betroffenen Lehrperson
Hindernde Grenzen der schulischen Arbeitsorganisation	Ermutigung, traditionelle Strukturen aufzubrechen und Neues auszuprobieren: Angst und Widerstand vor organisatorischen Eingriffen nehmen
Ungleiche Beanspruchung von Kolle- ginnen und Kollegen im Rahmen der schulischen Entwicklungsarbeiten	Faires Ressourcenmanagement: Jede Lehrperson trägt in gleichen Teilen Ressourcen bei zur schulischen Entwicklungsarbeit (über drei Jahre gerechnet)
Kollegiales Desinteresse	Gespräche führen, Interesse wecken
Disziplinprobleme in Teams (häufige Absenzen u.a.), gruppendynamische Krisen	Vereinbarte Regelungen für Krisensituationen (Vorgehensschritte, allen bekannt)
Unsicherheit im Umgang mit schwierigen Situationen (z.B. von Berufseinsteiger/innen)	Sorgfalt bei der Bildung von Lernteams: Alters- bzw. Erfahrungsdurchmischung beachten
	Mentorate vorsehen

Ineffizientes Arbeiten im Team (Geplauder, Gejammer, unpersönliches, oberflächliches Abarbeiten irrelevanter Fragestellungen usw.)	 Systematische Überprüfung und Auswertung der Arbeiten bzw. Arbeitserfüllung in den Teams Konsequente Bewertung, also auch bei ungenügender Arbeitsleistung: bei allen dieselben formalen und inhaltlichen Qualitätsansprüche einfordern
Intransparenz über die Aufträge und ihre Ergebnisse in den Teams	Kommunikationsprozesse definieren, die über Auftrag, Zwischenstand und Ergebnis der Gruppenarbeiten Klarheit herstellen
	Vernetzung von Gruppen, die an verwandten Fragestellungen arbeiten
Wenig effektive Zusammenarbeit aufgrund mangelnder Teamleitung und Kooperation	Training von teamförderlichen Kompetenzen: Moderation, Konfliktlösung, Sozial- und Teamkompetenzen, Kommunikationskompetenzen u.a.

6.3 Ressourcenförderung in und durch Teams

Bei allen Maßnahmen der Personalentwicklung (Weiterbildung, Beratung, Zielvereinbarungen usw.) gilt es, eine kreative Spannung zwischen individuellen und kollektiven Bedürfnissen auszuhalten. Es kann keine einseitigen Lösungen zugunsten der Isolation einzelner Lehrpersonen, die sich in die «eigenen vier Wände» ihres Klassenzimmers zurückziehen, oder zugunsten des Kollegiumskonsenses geben, vielmehr müssen sich die Ansprüche des Einzelnen und die der Gruppe die Waage halten. Teams sind jene Organisationsform, in denen die Bedürfnisse Einzelner und die Erfordernisse der Organisation sich treffen und auszubalancieren sind. Eine bewusste Teambildung und kontinuierliche Teamentwicklung sind deshalb wichtige Strategien der Personalentwicklung. Schulleitungen können

- geeignete Lehrpersonen zur Teamleitung/-moderation ermutigen und nach Möglichkeit entlasten.
- Lehrpersonen dort einsetzen, wo sie besondere Stärken haben.
- Lehrpersonen dort einsetzen, wo sie sich aktuell besonders weiterentwickeln möchten bzw. Gelerntes anwenden wollen.

- Teams so zusammensetzen, dass nicht bloß persönliche Beziehungen gepflegt, sondern unterrichtsrelevante Entwicklungen in Gang gesetzt werden denn: «Insidergruppen sind weniger ein Ausdruck von Schulentwicklung, sondern eher Ausdruck des Überlebenskampfs der Lehrkräfte in einer unzureichenden Schule» (Blossing/Ekholm 2004, S. 49).
- Arbeitsstrukturen so legen, dass nicht das bloße «Überleben», sondern eine auf vorhandene Ressourcen abgestützte «Schulentwicklung» im Zentrum der Teamarbeit steht.
- Teams so zusammensetzen, dass darin unterschiedliche Positionen und Kompetenzen zum Tragen kommen: Mindestmaß an Heterogenität durchsetzen.
- vielfältige Einstiege ermöglichen, die eine kooperative Arbeitskultur fördern können:
 - systematisch Informationen über Arbeit sammeln,
 - Problemlage analysieren mithilfe verschiedener Gruppen in der Schule,
 - Überprüfen, ob die Ziele der Schule erreicht wurden, allenfalls revidieren,
 - bereitgestelltes Arbeitsmaterial für Unterricht oder Weiterbildung verarbeiten,
 - andere Schulen besuchen und ihre Arbeitsorganisation studieren,
 - Studienbesuche empfangen, die eigene Arbeit präsentieren und reflektieren,
 - an regionalen Projekten teilnehmen und mit andern Schulen Vorhaben realisieren (nach Blossing/Ekholm 2004, S. 51).
- Arbeitsplatz an der Schule so einrichten, dass
 - «mehr Autonomie für pädagogische Entscheiden und Handeln entsteht,
 - mehr Kooperation bei der Planung und Durchführung von Unterricht organisiert und so
 - ein gemeinsames Schulethos entwickelt wird» (Schirp 1993, S. 170).

6.4 Diagnoseinstrument: Team-Ressourcenprofil

Das Team-Ressourcenprofil fokussiert hauptsächlich Ressourcen, die professionelle Teams bei ihrer Arbeit voranbringen können. Unter Schulentwicklungsexperten gibt es heute praktisch Konsens darüber, dass die Auseinandersetzung mit Fragen der Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung in

Teams erfolgen muss. Solche «professionellen Lerngemeinschaften» (siehe Kapitel 3.2 und 6.1), die auch als Qualitätsgruppen, Arbeitsgruppen oder Unterrichtsteams bezeichnet werden können, müssen aber vielerorts erst entwickelt und eingerichtet werden (vgl. Brägger/Posse 2007, Bd. 1, S. 78ff.) – was Schulleitungen und Lehrpersonen gleichermaßen stark herausfordert. Das Team-Ressourcenprofil unterstützt die gezielte Weiterentwicklung von Unterrichtsteams und Q-Gruppen, indem es periodische Standortbestimmungen erlaubt.

Ebene Unterrichtsteam/Q-Gruppen

Team-Ressourcenprofil

Nach diesen Ressourcen wird gefragt

A. Berufskompetenzen als professionelle Ressourcen

A.1-A.9 siehe S. 361

D. Team-Ressourcen

- D.1 Klare Teamziele
- D.2 Unterrichtszentrierte Zusammenarbeit
- D.3 Zeitgefäße für die Teamarbeit
- D.4 Nutzen sich ergänzender individueller Kompetenzen
- D.5 Arbeitsteilung vereinbarte Teamrollen
- D.6 Teamleitung
- (Kompetenzen, Leistungspensum) D.7 Gemeinsame Lernzeit
- für kooperatives Lernen
- D.8 Gegenseitige Unterstützung
- D.9 Wertschätzende Kommunikation
- D.10 Reflexion und Evaluation der Praxis (Wirkungen der Teamarbeit, Unterricht, Lernergebnisse)

Verwendungszweck

Standortbestimmung im Team

- Bestandsaufnahme der Ressourcenprofile der einzelnen Teammitglieder
- Bildung von Unterrichtsteams: Welche Kompetenzen bringen die Einzelnen ein? Wer hat welche Stärken und kann im Team als Expertin oder Experte für ein bestimmtes Themenfeld fungieren?
- Teamentwicklung: Wer kann welche Rollen im Team wahrnehmen? Wer kann welche Stärken einbringen? Welche Potenziale Einzelner sollen gefördert werden?
- Welche Weiterbildungen brauchen die einzelnen Teammitglieder, welche das ganze Team, um weitere berufliche Kompetenzen als Ressourcen aufzubauen?
- Teampotenzialanalyse: Welche Potenziale können fruchtbar gemacht werden? Auf welche Ressourcen für eine funktionierende Teamarbeit können wir bereits zählen? Welchen Stärken müssen wir Sorge tragen?
- Wo haben wir Optimierungsbedarf? Bei welchen Teamressourcen liegt noch mehr drin?

7 Schulen entwickeln

7.1 Verknüpfung von Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung: Leadership for Learning

Worum geht es?

Schulleitungen sind exponiert im Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen Vorgaben und Ansprüchen bzw. Bedürfnissen der Profession, zwischen dem Schulumfeld und dem Kollegium. Die Spannungen im pädagogischen Feld sind heute derart, dass – schulhistorisch gesehen – von einem «Kulturbruch», einem «paradigmatischen Wandel», von «transformatorischen» (nicht bloß: evolutionären) Prozessen ausgegangen werden muss. Gefordert sind alle. Auf der Ebene der Schule muss auf die außerordentlichen Umwälzungen eine besondere Führungskompetenz (transformational leadership) antworten, die professionellen und betrieblichen Herausforderungen, denen die Lehrpersonen ausgesetzt sind, machen die Personalentwicklung zur zentralen Führungsaufgabe, und die verstärkte Outputorientierung im Bildungswesen zwingt zu Recht das Lernen und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Während die personelle Führung, quasi indirekt über Formen der Weiterbildung, auf erfolgreichen Unterricht abzielt, wird mit der pädagogischen Führung versucht, Schulleitung und Schülerlernen enger miteinander zu verknüpfen. Dieses Unterfangen ist in der Fachliteratur mit dem Begriff Leadership for Learning versehen, das auf ein internationales Projekt der Universität Cambridge zurückgeht. Noch scheint nicht geklärt, was dies für Schulen und Schulleitungen im Einzelnen bedeutet, doch die Zielrichtung ist deutlich und plausibel: Schule als eine lernende Organisation, Lehrende als Lernende, Lernende als Lehrende, kollektive Formen des Lernens, welche die Einstellungen und das Wissen der beteiligten Personen in einer Art verändern können, die mehr ist als die Summe ihrer individuellen Lernerfolge. Solches Lernen im institutionellen Kontext zu ermöglichen zeigt sich als neue Herausforderung für Schulleitungen. Aber nicht nur für sie: «Führungsarbeit in diesem Sinne geht nicht den (Instanzenweg), sondern zielt auf eine Verbreitung von Leadership mit dem Ziel, neue Beziehungen zwischen Führung und Lernen einerseits und Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern anderseits zu schaffen (distributed leadership). Dies würde bedeuten, dass sich Führung stärker und unmittelbarer auf das Lernen auswirken müsste. Das heißt nicht, dass Personalentwicklung und Professionalisierung an Bedeutung verlieren, sondern dass deren Maßnahmen stärker auf die Auswirkung auf das Lernen fokussiert werden. So müsste sich jede Führungs- und Lehrperson die Frage stellen, was sie zur Entwicklung des Unterrichts beiträgt und in welcher Form das auch überprüfbar ist» (Schratz 2004, S. 70). Das bedingt ein kohärentes Konzept dessen, was heute häufig noch unverbunden mit pädagogischer Führung (Schul-, Organisations-, Qualitäts-, Unterrichtsentwicklung u.a.) und personeller Führung (individuelle und schulische Weiterbildung, Leistungsbeurteilung, Gesundheitsförderung u.a.) umschrieben und praktiziert wird.

Chancen?

Die Perspektive Leadership for Learning birgt eine Reihe attraktiver Aussichten: Die ungute Aufgabenteilung zwischen Organisationsaufgaben, die der Schulleitung, und pädagogischen Aufgaben, die dem Kollegium zugeordnet werden, wird aufgehoben. Damit kommt das kollektive Lernen im schulischen Kontext als einem ebenfalls pädagogischen Prozess überhaupt erst in Gang. Was die Einzelnen, ob Schulleiterin, Lehrperson oder Schüler, zu einer erfolgreichen lernenden Schule beitragen, wird so überhaupt erst sichtbar gemacht. Und damit werden die Lehr- und Lernprozesse auch überprüfbar, was sie wiederum besser gestaltbar macht.

Schwierigkeiten?

Leadership for Learning ist eine Zukunftsperspektive, die – wollte man sie ohne Verzug umgesetzt sehen – die heutigen Schulverantwortlichen schlicht überforderte. Eine Schwierigkeit könnte daher in der Ungeduld externer Anspruchsgruppen liegen. Der Kompetenzenaufbau bei den Beteiligten braucht nicht nur Zeit, sondern auch Ressourcen und geeignete Strukturen (Arbeitsorganisation, vgl. oben). Im Übrigen setzt das Gelingen dieses Kulturwandels auch ein Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrpersonen voraus, das nicht vom Misstrauen gegenüber hierarchisch Andersgestellten geprägt ist, vielmehr zulässt, dass Schwierigkeiten, Schwächen und Scheitern angesprochen und gemeinsam bearbeitet werden können. Solche konstruktive Fehlerkultur gehört heute noch eher selten zur Kultur unserer Schulen.

Aufgaben der Schulleitung

Wirksame Arbeit an der Verbesserung des Unterrichts im Sinne von Professionellen Lerngemeinschaften, von Klassenteams und Qualitätsgruppen, benötigt eine «Führung, die einen Resonanzboden für unterschiedliche Initiativen in der Praxisgemeinschaft darstellt» (Rahm 2005, S. 107). Besser noch wäre, wenn Schulleitung und Lehrpersonen gemeinsam, als Träger einer lernenden Organisation, ein solcher Resonanzboden wären, der zu unterschiedlichen Initiativen in Bezug auf Lernprozesse und -ergebnisse führte. Doch ist es klar die erste Aufgabe von Schulleitungen, Raum zu schaffen für unterrichtsbezogene Entwicklungsprozesse und diesen Raum möglichst als schulumgreifend zu verstehen und nicht als bloße Nische neben dem «alltäglichen Kerngeschäft». Damit ist wieder die Notwendigkeit eines kreativen Umgangs mit Arbeitsstrukturen angesprochen: Abbau von bürokratischen zugunsten von zweckdienlichen, d.h. flexiblen, für das Lernen förderlichen Organisationsstrukturen (vgl. 6.1). Für die erfolgreiche Interpretation ihrer Führungsaufgabe ist es zentral, dass die Schulleitung unterscheiden kann, wann sie moderiert, organisiert, motiviert, kontrolliert oder entscheidet. Das setzt eine geklärte Aufgaben- und Kompetenzenverteilung zwischen Schulleitung und Lehrpersonen voraus, die nicht nur die Rechte, sondern auch die Pflichten benennt. Das Controlling in einer lernenden Organisation, die durch Leadership for Learning geprägt ist, gestaltet sich gewiss nicht einfacher als in noch stark bürokratisch geprägten Schulen, wo die Wirksamkeitsüberprüfung als notwendiges Übel von praktisch allen Beteiligten kleingeschrieben wird. Eine Schule leiten dürfte noch anspruchsvoller werden.

7.2 Belastungsreduktion in der Schule

Insgesamt sind die Veränderungsprozesse, die notwendig sind, um mit Belastungen im Lehrberuf konstruktiv umzugehen, immer auch Teil der Personal- und Organisationsentwicklung der Schule. Die einzelne Lehrperson hat selbstverständlich eine hohe Eigenverantwortung, was einen sorgsamen Umgang mit den eigenen gesundheitlichen Bedürfnissen anbelangt. Die Erfahrung zeigt aber, dass individuelle Verhaltensänderungen besser gelingen, wenn sie durch gemeinsame Initiativen getragen werden. Darüber gibt es eine Reihe von schulspezifischen Belastungsfaktoren, für die vor allem auf der Schulebene Strategien zur Belastungsreduktion gesucht werden müssen.

Verhältnis-, Haltungs- und Verhaltensprävention (Schul- und Systemebene)	
in der Verantwortung der Schulleitung, des Kollegiums, von Unterrichtsteams einerseits, von Schulbehörden, Schulaufsicht und Bildungspolitik anderseits	
Schulische Belastungsfaktoren	Strategien zur Belastungsreduktion
Faktoren, die mit der aktuellen Ausgestaltung und Führung von Schulen zu tun haben	Unterrichts-, Team-, Personal- und Organisationsentwicklung in Schulen
Diskrepante Rollenerwartungen und Ansprüche von Eltern, Schülern, Schulleitung, Schulbehörden, Bildungsverwaltung, Öffentlichkeit	Klare Aufteilung von Rollen und Aufgaben im Kollegium und zwischen Lehrpersonen und Schulleitung
	Klare Kommunikation und verlässliche Durchsetzung der schulischen Ziele
	Einbindung der Eltern in eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus
Ungleiche Arbeitsbelastung zw. Unterrichtszeiten und unterrichtsfreier Zeit	Konzentration von aufwendigen Ent- wicklungsarbeiten in der unterrichtsfreien Arbeitszeit (z.B. die ersten 3 Tage der Sommerferien als gemeinsame Schul- entwicklungstage festlegen)
• unscharfe Trennung von Orten/Zeiten für die Arbeit und die Erholung	Aufträge an Lehrpersonen enthalten immer auch Aussagen über den Aufwand und die zur Verfügung stehenden Ressourcen
	Regelung der Jahresarbeitszeit (Unterrichtszeit, unterrichtsfreie Arbeitszeit, Ferien) der Lehrpersonen
	definierter Rahmen, in dem die unterrichtsfreie Arbeitszeit genutzt wird als gemeinsame bzw. für individuelle Arbeitszeit
Zunehmende Erziehungsaufgaben bei abnehmender Erziehungsautorität	Fokus Elternarbeit als gemeinsame Aufgabe von Klassenteams und Schulleitung
 Erziehungspflicht ohne Sanktionsmacht elterliches Desinteresse, Erziehungskonflikte 	Verpflichtende Elternveranstaltungen im Verbund mit den Schulbehörden durchsetzen

Demütigungen durch Schüler Disziplinprobleme	Gemeinsames Handlungstraining von Kompetenzen im Bereich der Klassenführung
	Gemeinsame klassenübergreifende Regeln
	Einbindung von Schülerinnen und Schülern als Miterzieher
Anhaltend ungleiche bzw. außerordentlich geringe oder exzellente Beiträge von einzelnen Lehrpersonen zur schulischen Entwicklungsarbeit	 Einzelgespräch suchen, Klartext reden, Motivationen erkunden, Wege aufzeigen Anerkennung und Honorierung außerordentlicher Leistungen (besonders durch Zeitgutschriften)

Systembedingte Belastungsfaktoren	Strategien zur Belastungsreduktion
Faktoren, die in der aktuellen Verwaltung und Steuerung des Bildungssystems liegen	Maßnahmen von Schulbehörden, Schulaufsicht und Bildungspolitik
Widersprüchliche Forderungen/Diffuser Arbeitsauftrag: Förderung, Selektion, Notengebung, Leistungsbeurteilung, «Gerechtigkeit»	Vereinbarung von gemeinsamen Zielen und Werten sowie einer gemeinsamen Haltung in wesentlichen Bildungs- und Erziehungsfragen
Lektionen- und stundentafelzentrierte Arbeitsdefinition	Möglichkeiten erwirken, Arbeitsverträge auf der Basis von Jahresarbeitszeiten bzw. Stellenprozenten festzulegen (Vorstöße gegenüber den Behörden lancieren und wiederholen)
Unzureichende Zeitgefäße für unterrichtsbezogene Kooperation und Qualitätsentwicklung	Einforderung von Ressourcen, die den externen Ansprüchen entsprechen bzw. deren Erfüllung erst möglich erscheinen lassen
Unzureichende räumliche Infrastruktur für Einzel- und Teamarbeit vor Ort	Einforderung von individuellen Arbeitsplätzen und von zweckmäßig ausgestatteten Gruppenräumen

Einengende Arbeitsstrukturen, überholte Arbeitsorganisation	• Thematisierung alternativer Unterrichtsmodelle bzw. dazu passender Arbeitsstrukturen sowie Projektierung entsprechender Veränderungen, denn: «Wirksame Schulentwicklung und demzufolge nachhaltige Veränderung pädagogischer und didaktischer Praxis führt fast immer dazu – bzw. muss dazu führen –, bestehende Arbeitsorganisation und damit auch von außen bestimmte Strukturen, Zeit- und Gestaltungsräume, Schulprogramme und Beurteilungsverfahren infrage zu stellen. Problembewusste und engagierte Lehrerinnen und Lehrer stoßen hier sehr schnell an die Grenzen des Machbaren, sehen sich gezwungen, die bestehende Arbeitsorganisation neu zu überdenken und zu gestalten» (Perrenoud/Gather Thurler 2005, S. 12).
Überlastung der Schulleitung durch administrativ-organisatorische Aufgaben	Schaffung bzw. Aufstockung von Schulsekretariaten zwecks Delegation von administrativen Aufgaben
	Überprüfung von organisatorischen Aufgaben, ob sie nicht besser von Lehrpersonen/Teams bzw. von Administrationspersonal verantwortet und erfüllt werden können
Unzureichende finanzielle Mittel für die erforderlichen individuellen und schulinternen Weiterbildungen	Einfordern von Investitionen der Bildungspolitik in eine langfristig angelegte Qualifizierungsoffensive
	Ausstattung von Schulen mit einem angemessenen Pauschalbudget für Personalentwicklung und Weiterbildung

Die Schulstrategien zur Belastungsreduktion tragen zum einen zur individuellen Gesundheit ihrer Mitglieder (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, des nicht unterrichtenden Personals), zum anderen aber auch zu einer «gesunden» Schule bei.

7.3 Ressourcenförderung in der Schule durch die Schulleitung

Die Schule der Zukunft kann nur mit den Lehrerinnen und Lehrern der Gegenwart entwickelt werden. Deshalb ist es so wichtig, dass Schulleiterinnen und Schulleiter mit den vorhandenen Lehrpersonen ihrer Schule einen Personalentwicklungsprozess initiieren und begleiten, der auf die Veränderung einer bisher häufig defizitorientierten Schulkultur zu einer ressourcenorientierten Lernkultur zielt. Wenn es gelingt, statt großer Visionen und entmutigender Qualitäts-Tugendkataloge das eigene Lernen zum zentralen Bezugspunkt der Schulentwicklungsaktivitäten zu machen, dann ist schon viel gewonnen. Denn wenn Lehrpersonen selbst wieder zu Lernenden werden und wieder zu entdecken beginnen, wie sie selbst sich nachhaltig weiterentwickeln können, dann gewinnen sie eine Berufszufriedenheit, die durch Selbstwirksamkeitserfahrungen und pädagogische Erfolgserlebnisse genährt wird, und das ist – wie wir aus der Gesundheitsforschung wissen – einer jener Faktoren, der zur Burn-out-Prophylaxe entscheidend beiträgt: das Gefühl, in der Lage zu sein, Anforderungen zu bewältigen. 10 Schulleitungen, die die individuellen, kollektiven und institutionellen Ressourcen im Kollegium fördern wollen, können

- Kollegium bzw. Lehrpersonen bzw. Klassen- oder Lernteams ermutigen, eine schulische Arbeitsorganisation jenseits des als unzureichend empfundenen Üblichen und Gewohnten zu skizzieren (Vision) und schrittweise darauf hinzuarbeiten;
- in Politik und Wissenschaft konkrete Maßnahmen einfordern bzw. erfragen, welche die Etablierung der von Politik und Wissenschaft beschworenen neuen professionellen Lehrerrolle unterstützen;

Die Forschung zur Salutogenese (vom lateinischen salus = Gesundheit, Wohlbefinden und vom griechisch-lateinischen genesis = Entstehung) spricht in diesem Zusammenhang vom Kohärenzsinn. Darin zeigt sich das Gefühl, über genügend Kapazitäten zu verfügen, um das Leben zu meistern. Menschen mit einem stark ausgeprägten Kohärenzsinn fühlen sich in der Lage, mit Anforderungen umzugehen (Bewältigungszuversicht), sie haben das Gefühl, Anforderungen zu verstehen (Verstehbarkeit), haben ferner das Gefühl, das Leben samt seinen Anforderungen sei sinnvoll (Sinnhaftigkeit), weshalb sie schließlich bereit sind, Energien aufzuwenden, um mit Problemen zurechtzukommen. Vgl. Antonovsky (1997).

- unter Beachtung lernbiologischer Erkenntnisse die Lernrhythmisierung auf drei Ebenen der Lernorganisation verändern:
 - «den äußeren Takt der Zeitblöcke in der Tagesorganisation,
 - die äußere Rhythmisierung, also Wechsel und Verbindung zwischen verschiedenen Lernsituationen, zwischen gelenkten und ungelenkten Unterrichts- und Freizeitelementen,
 - den inneren Lernrhythmus durch die Aktivitäten und das Lerntempo der Kinder» (Holtappels 2002, S. 4);
- eine nachhaltige unterrichtsbezogene Feedbackkultur aufbauen, die Vertrauen schafft und so Unterrichtsbesuchen und Hospitationen die bedrohliche Dimension nimmt;
- Instrumente und Prozesse definieren, welche die Früherkennung von Überlastung und Überforderung bei Lehrpersonen erlauben;
- Überforderungssymptome dadurch ernst nehmen, dass Maßnahmen zum psychosozialen Wohlbefinden ergriffen werden: «Was an Veränderungen ansteht, verlangt einen längeren Atem. Lehrer-Unterstützungs-Programme können hier gezielt Hilfe zur Selbsthilfe leisten von Atem-Übungen bis zu Tipps für den Bau eines eigenen Sauerstoffzeltes, soll heißen: von der Anleitung zum richtigen Umgang mit den eigenen Kräften bis hin zu Aufbau und Ausgestaltung individuell angepasster Regenerationsräume» (Kalck 2005, S. 26);
- Formen niedrigschwelliger, kollegialer Beratung in Fällen von beruflichen Belastungen einrichten (ebd.);
- eine kluge Balance zwischen schulklima- und schulentwicklungsorientierter Führung finden.

7.4 Diagnoseinstrument: Schul-Ressourcenprofil

Das Schul-Ressourcenprofil steht im Dienst der Entwicklung und Evaluation der Schulqualität. Es beruht auf den zentralen Qualitätskriterien einer guten und gesunden Schule. Mit dem Schul-Ressourcenprofil werden nur ausgewählte Qualitätskriterien befragt, die sich aufgrund der Schulqualitätsforschung und der Forschung zur betrieblichen Gesundheitsförderung als besonders wirkungsmächtig erwiesen haben. Damit fördert es aussagekräftige Daten zum Ist-Stand und zu den Potenzialen der Schule zutage, die es erlauben, die Personalentwicklung mit der Schulentwicklung intelligent zu koppeln und

Ebene Schule

Schul-Ressourcenprofil

Nach diesen Ressourcen wird gefragt

A. Berufskompetenzen als professionelle Ressourcen

A.1-A.9 siehe S. 361

E. Institutionelle Ressourcen der Schule

- E.1 Gemeinsame Qualitätsansprüche und Schulziele
- E.2 Förderung professioneller Lern- und Arbeitsgemeinschaften (Unterrichtsteams)
- E.3 Lernerfolg aktiver Schülerinnen und Schüler
- E.4 Gesundheitsförderliches Schulklima
- E.5 Kultur der Anerkennung und des Respekts
- E.6 Wertschätzendes und stärkendes Führungshandeln der Schulleitung
- E.7 Wertschätzende, auf gegenseitigem Vertrauen basierende Gespräche mit der Schulleitung
- E.8 Transparente und zielführende Informationen
- E.9 Partizipative und effektive Entscheidungsfindung
- E.10 Funktionale Kompetenzordnung
- E.11 Gerechte und ressourcenorientierte Aufgabenverteilung
- E.12 Balance zwischen Belastung und Kompetenz
- E.13 Reibungsloser und effizienter Schulbetrieb
- E.14 Feedbackkultur und Vertrauensklima
- E.15 Soziale Unterstützung bei beruflichen und persönlichen Problemen
- E.16 Gemeinsame Regeln und Werte
- E.17 Faire Konfliktregelung
- E.18 Lern- und Innovationskultur
- E.19 Gezielte Weiterbildung zur Kompetenzerweiterung und zum Ressourcenaufbau
- E.20 Stressbewältigungsprogramme für Lehrerinnen und Lehrer
- E.21 Arbeitsplatzqualität bedürfnisgerechte Schul- und Arbeitsräume
- E.22 Zusammenarbeit mit Eltern
- E.23 Zusammenarbeit mit externen Partnern und Nutzen außerschulischer Ressourcen
- E.24 Anerkennung von Leistungen
- E.25 Bedürfnisgerechte Tagesstrukturen
- E.26 Unterstützung der Work-Life-Balance
- E.27 Evaluation der Schul- und Unterrichtsqualität

Verwendungszweck

Standortbestimmung in der Schule

- Bestandsaufnahme des Ressourcenprofils der Schule als Ganzes
- Planung einer bedarfsorientierten, kompetenzbezogenen Weiterbildung: Welche Berufskompetenzen sind für uns zum jetzigen Zeitpunkt zentral? Mit Bezug zum Schulprogramm? Zu Unterrichtsentwicklungsprojekten? In welchen individuellen beziehungsweise gemeinsamen schulinternen Weiterbildungen sollen welche Kompetenzen trainiert werden?
- Grundlagen schaffen, um ein eigenes, auf die besonderen Bedingungen und den Bedarf der Schule abgestimmtes «Kompetenzprofil» der Lehrpersonen an unserer Schule zu erarbeiten.
- Grundlagen schaffen, um ein Anforderungsprofil für ein neues Teammitglied beziehungsweise die Ausschreibung einer Stelle zu formulieren.
- Wo haben wir Optimierungsbedarf in der Schule? Bei welchen Schulressourcen liegt noch einiges drin?

entsprechende Strategien in mittelfristig ausgerichteten schulischen Entwicklungsplänen abzubilden. Diese unterstützen den Übergang von einer angebotsorientierten zu einer bedarfsorientierten Weiterbildung des Kollegiums.

Mit einem Schul-Ressourcenprofil lässt sich die Schulentwicklung mit der Personalentwicklung koppeln und im Verbund steuern:

- Bestandsaufnahme des Ressourcenprofils der Schule als Ganzes.
- Einsatzplanung: Wer kann aufgrund seiner/ihrer Kompetenzen und Interessen welche Spezialfunktionen in der Schule wahrnehmen (z.B. Redaktion der Schulwebsite; Mediothek, Qualitäts-/Gesundheitsbeauftragter usw.)?
- Planung eines schulinternen Weiterbildungszyklus, der sich am festgestellten individuellen und kollektiven Qualifizierungsbedarf orientiert und die Weiterentwicklung bedeutsamer Berufskompetenzen in den Vordergrund rückt: Welche beruflichen Kompetenzen sind für die Schule wichtig? Mit Bezug zum Profil und Programm der Schule? Zu laufenden oder geplanten Unterrichtsentwicklungsprojekten? In welchen individuellen beziehungsweise gemeinsamen schulinternen Weiterbildungen sollen welche Kompetenzen angeeignet werden?
- Grundlagen schaffen, um ein eigenes, auf die besonderen Bedingungen und den Bedarf der Schule bzw. von Jahrgangs-, Stufen- oder Fachteams abgestimmtes «Kompetenzprofil der Lehrpersonen an unserer Schule» zu erarbeiten.

8 Fazit

Eine zeitgemäße, an Wirkungen interessierte Personalentwicklung orientiert sich nicht an der Defizitperspektive, wie sie in vielen Schulen heute noch verbreitet ist, sondern fragt nach den Ressourcen und Schutzfaktoren für eine gute und gesund erhaltende Berufspraxis. Sie geht davon aus, dass in der Schule – auf Institutions-, Team- und Einzelpersonen-Ebene – vielfältige und zahlreiche Ressourcen und Potenziale vorhanden sind und dass es diese zunächst zu erkennen, dann zu fördern gilt. In den Schulen sind die Kompetenz, die Gesundheit und die Einsatzbereitschaft der Lehrpersonen zweifellos die wichtigsten und produktivsten Ressourcen. Qualitäts- und gesundheitsbewusste Schulleitungen interessieren sich daher im Rahmen ihrer Personalführung und -entwicklung aktiv und regelmäßig für den Stand ihrer Schule und derer, die ihr angehören. Ihren Puls fühlen, den Rhythmus ihres Atems erkennen, wahrnehmen, was sie trägt und antreibt, stärkt und befriedigt: Das wollen und müssen Schulleitungen tun, wenn sie nicht einfach fremdgesetzte Entwicklungsaufgaben erledigen, sondern ihre Schule auf profilierte, eigene Weise voranbringen wollen – einerseits entlang den institutionellen und individuellen Stärken und Potenzialen nämlich, anderseits im richtigen Maß, im passenden Takt. Beides finden sie heraus in periodischen Standortbestimmungen. Diese helfen mit, sie in ihrem Führungshandeln sowohl konzeptionell als auch alltagskonkret zu orientieren. Dabei verbinden sie an ihrer Schule die Personalentwicklung mit der Qualitäts- und Gesundheitsförderung zu einem Schulprogramm, das sich auszeichnet durch eine gute Balance zwischen Fördern und Fordern, institutionellen und individuellen Zielen, internen und externen Ansprüchen, kurz: durch eine klug und sorgfältig gestaltete Rhythmik schulischer Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung.

Erfolg versprechende Maßnahmen solcher integral verstandener Personalund Schulentwicklungsarbeit sind darauf ausgerichtet, jene Kernkompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zu fördern, die für eine selbstwirksame und Gesundheit erhaltende Berufspraxis bedeutsam sind. Deshalb ist es so wichtig, dass Schulen sich darüber verständigen, welche Kompetenzen sie mit Weiterbildungen und Handlungstrainings längerfristig aufbauen und stärken wollen. Allen Strategien zur Ressourcenförderung bzw. zur Belastungsreduktion (auf der Personen-, Team- und der Schulebene) ist gemeinsam, dass sie positive Synergieeffekte auf den anderen Handlungsebenen bewirken: Lehrpersonen, die sich weniger belastet fühlen, sind auch eher bereit, die kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer Schule mitzutragen; Teams, die Kolleginnen und Kollegen dabei unterstützen, sich in ihrem unterrichtlichen Handeln als selbstwirksam zu erleben, stärken die einzelne Lehrperson und geben der Schule ein innovatives Profil; Schulleitungen, die konsequent und gezielt die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen fördern, tragen zum einen zur individuellen Gesundheit der Schulbeteiligten (der Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, des nicht pädagogischen Personals), zum anderen aber auch zu einer «gesunden» Schule bei.

Schulleitungen, die im Sinne einer *Leadership for Learning* in ihrem Führungshandeln systematisch das Lernen von Schülerinnen und Schülern und von Lehrpersonen, von Teams und der Schule als lernender Organisation fördern, leisten einen unverzichtbaren Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung einer produktiven Lernkultur an ihrer Schule. Das ist etwas, was Schülerinnen und Schüler unmittelbar spüren werden. Denn je stärker Lehrpersonen sich als Expertinnen und Experten für das Lernen verstehen und weiterqualifizieren, desto besser werden sie fähig sein, «die Schüler zu aktivieren, zu eigenen Denkanstrengungen zu ermutigen, sie bei der produktiven Überwindung von Schwierigkeiten und Fehlern zu unterstützen, ihnen beim Aufbau einer wohlorganisierten Wissensbasis behilflich zu sein und ihnen notwendige remediale Unterstützung zukommen zu lassen» (Helmke/Weinert 1997, S. 130f.).

Fasst man, wie hier vorgeschlagen, die Schule als eine körperhafte Organisation, als einen Organismus, ist es gar nicht anders vorstellbar, als dass schulinterne Impulse, von wem auch immer sie kommen, sich auf die übrigen Glieder des Systems auswirken. Wer Schülerinnen und Schüler ermutigt, wird wiederum von ihnen motiviert, wer Lehrpersonen wertschätzt, erfährt als Schulleiter oder Schulleiterin Akzeptanz in Führungsentscheiden, wer in die Teamarbeit investiert und dem Team vertraut, wird von diesem in der Regel reichlich belohnt dafür. Diese lapidare Einsicht aus dem Alltag wird durch die Schulführungsforschung bestätigt: «Die Motivation für den Unterricht kommt – so betonen fast alle Lehrer – ausschließlich von den Schülern. Die Motivation, über die Pflichtstunden hinaus Projekte, Wahlkurse und außerunterrichtliche Aktivitäten anzubieten, ist dagegen stark von Kontextbedin-

gungen abhängig, vor allem vom Schulleiterverhalten. Ein wertschätzendes und anerkennendes Verhalten wirkt bei allen Lehrern aktivierend. Dazu muss der Schulleiter selbst nicht einmal initiativ tätig werden: Damit Lehrer sich engagieren, reicht es oft aus, wenn sie sich sicher sein können, dass der Schulleiter ihr Engagement zu schätzen weiß – oder zumindest nicht behindert» (Huber/Niederhuber 2004, S. 46).

Das Schulklima, die Arbeitsatmosphäre im Schulhaus, spielt dabei eine zentrale Rolle: «Ein Schulleiter, der es schafft, für ein angenehmes Schulklima zu sorgen, wird positiv beurteilt, unabhängig davon, ob er sich z.B. was Aspekte der Schulentwicklung betrifft, zurückhält oder ob er sehr aktiv ist. Dagegen finden Schulleiter, die im Bereich Schulentwicklung sehr engagiert sind, dann nicht den erforderlichen Rückhalt im Kollegium, wenn sie von den Lehrkräften verantwortlich gemacht werden für eine als unangenehm empfundene Gesamtatmosphäre» (ebd.).

Doch sind für ein gedeihliches, gesund erhaltendes Schulklima nicht einfach die Schulleiterinnen und Schulleiter allein verantwortlich, auch Lehrpersonen sind dafür in einem hohen Maße zuständig. So können sie etwa dazu beitragen, dass Überforderungssymptome erkannt und ernst genommen, dass Maßnahmen zum psychosozialen Wohlbefinden ergriffen werden, denn, wie schon zitiert: «Was an Veränderungen ansteht, verlangt einen längeren Atem. Lehrer-Unterstützungs-Programme können hier gezielt Hilfe zur Selbsthilfe leisten – von Atem-Übungen bis zu Tipps für den Bau eines eigenen Sauerstoffzeltes, soll heißen: von der Anleitung zum richtigen Umgang mit den eigenen Kräften bis hin zu Aufbau und Ausgestaltung individuell angepasster Regenerationsräume» (Kalck 2005, S. 26).

Für die sorgfältige Führung und Gestaltung einer Schule, die sich als eine kontinuierlich lernende, an Qualitäts- und Gesundheitsförderung orientierte Organisation versteht, kann das Bild des freien Atmens ein hilfreiches Leitmotiv sein, ein rhythmisch-organisationspädagogischer Kompass sozusagen.

Literatur

- Achermann, E. (2005): Unterricht gemeinsam machen. Ein Modell für den Umgang mit Heterogenität. Bern: Schulverlag.
- Alon, R. (1993): Leben ohne Rückenschmerzen. Bewegen im Einklang mit der Natur. Einführung in die Feldenkrais-Methode. Paderborn: Junfermann.
- Altrichter, H./Gather Thurler, M./Heinrich, M. (2005): Arbeitsplatz Schule. Editorial. In: journal für schulentwicklung, Heft 2, S. 4–9.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: DVGT.
- Anzieu, D. (1990): Das Haut-Ich. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bartz, A./Eikenbusch, G. (2004): Schulleitung (k)eine Welt für sich. Wege zur dialogischen Führung. In: Pädagogik, Heft 7/8, S. 38–42.
- Bauer, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. München: Juventa.
- Beer, S. (2004): REVIS Zum Grundlagenverständnis für die Standardund Curriculum-Entwicklung. Universität Paderborn (Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Heft 1/04).
- Bloom, B/Englehart, M.D/Furst, E.J./Jill, H.W./Krathwohl, D.R. (1956): Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain. New York: McKay.
- Blossing, U./Ekholm, M. (2004): Kooperative Arbeitskultur in Schweden. Wie kann Schulleitung den Dialog dirigieren? In: Pädagogik, Heft 7/8, S. 48–52.
- Bonsen, M. (2005): Professionelle Lerngemeinschaften in der Schule. In: Holtappels, H.G./Höhmann, K. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit (S. 180–195). Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M. (2006): Wirksame Schulleitung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung (S. 193–228). Weinheim: Beltz.
- Bonsen, M./von der Gathen, J./Iglhaut, C./Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherung an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim: Juventa.
- Bonsen, M./Rolff, H.-G. (2005): Professionelle Lerngemeinschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., Heft 2, S. 167–184.

- Böttcher, W. (2004): Gesprächsführung. Schulleitungsfortbildung. Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule. Soest: Kettler.
- Brägger, G./Posse, N. (2007): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Qualitäts- und Gesundheitsförderung besser werden können. 2 Bände. Bern: h.e.p.
- Buchen, H. (2006): Schule managen statt nur verwalten. In: Buchen, H./Rolff, H.-G.: Professionswissen Schulleitung (S. 12–101). Weinheim: Beltz.
- Bucher, B. (2005): Person, Organisation, Profession ein delikater und attraktiver Dreiklang. In: Bucher, B./Imgrüth, P. (Hrsg.): Schulen mit Profil. Lesebuch. Luzern: Lehrmittelverlag des Kantons Luzern.
- Bucher, B./Nicolet, M. (2003): Leitbild Lehrberuf. Bern: EDK (Studien + Berichte der EDK, Bd. 18).
- Burns, T./Stalker, G.M. (1968): Mechanistische und organische Systeme des Managements. In: Mayntz, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisation (S. 147–154). Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H. (1996): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch (3. Auflage). Soest: Kettler.
- Dauber, H./Vollstädt, W. (2003): Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von frühpensionierten Lehrerinnen und Lehrern in der nordhessischen Region. Zentrum für Lehrerbildung, Universität Kassel. www.uni-kassel.de/presse/pm/archiv/Auswertung-Fragebogen.htm (Abruf: 3.8.07).
- Dubs, R. (1994): Die Führung einer Schule. Zürich: Schweizerischer Kaufmännischer Verein.
- Eikenbusch, G./Holtmann, W. (2000): Systematische Planungs- und Entwicklungsgespräche. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen Konzepte Strategien. Berlin: Raabe.
- Fauser, P. (1996): Personalität oder Professionalität? Zum Berufsethos von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 14, S. 9–28.
- Flatischler, R. (1984): Die vergessene Macht des Rhythmus. Essen: Synthesis. Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Gindler, E. (2002): Die Gymnastik des Berufsmenschen Vortrag von 1926. In: Elsa Gindler – von ihrem Leben und Wirken. «Wahrnehmen, was wir empfinden». Berlin: Christians Verlag.
- Gutzwiller, J. (1997): Körperklang Klangkörper. Aarau: Musikedition Nepomuk.
- Hegi, F. (1986): Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik. Paderborn: Junfermann.
- Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern (5. Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In. Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 3 (Psychologie des Unterrichts und der Schule) (S. 71–176.). Göttingen: Hogrefe.
- Holtappels, H.G. (2002): Pädagogische Chancen veränderter Zeitstrukturen in Grundschulen. Zusammenhänge von Rhythmisierung des Schultages neuer Lernkultur Lehrerkooperation Schulqualität. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen Konzepte Strategien. Berlin: Raabe.
- Huber, S.G./Niederhuber, S. (2004): Schulleitung aus der Sicht von Lehrkräften. Unwichtig, aber irgendwie doch wichtig ... In: Pädagogik, Heft 7/8, S. 44–47.
- Kalck, H.-J. (2005): Entlasten, Stärken. Motivieren. Niedrigschwellige Beratung für Lehrerinnen und Lehrer ein neues Konzept. In: Pädagogik, Heft 6, S. 24–27.
- Klippert, H. (2004): Lehrerbildung. Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Koring, B. (1989): Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermenteutische Fallstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 35.
- Kramis-Aebischer, Kathrin: Stress lass nach! Stress und Burnout im Lehrberuf. Referatsunterlagen 7. Mai 2004. http://www.santebernoise.ch/dt/angebot/veranstaltungen/Fachtagung%D0Stress/Referat-Kramis.pdf (20.12.2007).
- Kröner, W. (2004): Arbeitsverteilung zwischen Schulleitung und Kollegium. In: Pädagogik, Heft 7/8, S. 54–57.
- Landwehr, N. (2003): Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen. Bern: h.e.p.

- Landwehr, N./Steiner, P./Keller, H. (2003): Schritte zur datengestützten Schulevaluation. Eine Anleitung zur systematischen Datenerhebung mit Fragebogen. Bern: h.e.p.
- Lenzen, D. (2003): Diagnose Lehrer. Plädoyer für die Professionalisierung eines Berufsstands. In: Universitas, Heft 5, S. 475–486.
- Malik, F. (2001): Führen Leisten Leben (12. Auflage). München: DVA.
- Matyssek, A.K. (2003): Chefsache: Gesundes Team gesunde Bilanz. Ein Leitfaden zur gesundheitsgerechten Mitarbeiterführung. Wiesbaden: Universum-Verlag
- Neuberger, O. (2002): Führen und führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung (6. Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius (UTB).
- Oesch, F. (1997): Führung in der Schulentwicklung. Worauf es ankommt. In: journal für schulentwicklung, Themenheft «Schulleitung», Heft 4, S. 8–14.
- Pechtl, W. (1995): Zwischen Organismus und Organisation. Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte. Linz: Veritas.
- Perrenoud, P./Gather Thurler, M. (2005): Arbeitsorganisation als zentrale Dimension der Schulentwicklung. In: journal für schulentwicklung, Heft 2, S. 10–18.
- Pullig, K.-K. (2006): Konferenzen: In: Buchen, H./Rolff, H.-G.: Professionswissen Schulleitung (S. 1088–1115). Weinheim: Beltz.
- Rahm, S. (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Roelcke, E. (2000): Der Taktstock. Dirigenten erzählen von ihrem Instrument. Wien: Zsolnay.
- Rosenbusch, H. S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. Neuwied: Luchterhand.
- Schirp, H. (1993): Die Schule als lebenswerter Arbeitsplatz für SchülerInnen und LehrerInnen. In: Priebe, B./Israel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Gesunde Schule: Gesundheitserziehung, Gesundheitsförderung, Schulentwicklung (S. 154–176). Weinheim: Beltz.
- Schmidt, E.R./Berg, H.G. (1995): Beraten mit Kontakt. Offenbach: Burckhardthaus-Laetare.
- Schratz, M. (2004): Führen und Lernen: ein ungleiches Paar? In: Arnold, R./Griese, C. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Sieland, B. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften eng genug fassen. Drei Implse zur Schärfung des Begriffes als Resonanz auf den Beitrag von Anton Strittmatter. In: journal für schulentwicklung. Jg. 1, Heft 1, S. 19–20.
- Sieland, B. (2008): Nachhaltige Gesundheitsförderung als Entwicklungsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. In diesem Band.
- Sprenger, R.K. (2002): Vertrauen führt. Frankfurt am Main: Campus.
- Strittmatter, A. (2006): Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften. In: journal für schulentwicklung, Heft 1.
- Terhart, E. (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Terhart, E. (2006): Was wissen wir über gute Lehrer? In: Pädagogik, Heft 5, S. 42–47.
- Tervooren, H. (1996): Ein Weg zur Menschlichkeit: Rhythmisch-musikalische Erziehung. Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Weinert, F.E. (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F.E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD.