

Schule von innen gestalten

Anforderungen an Struktur, Ausstattung und Entscheidungskompetenz

Herbert Asselmeyerⁱ

I. Das Thema verstehen

„Schule von innen gestalten“ ist unser Thema. Zwei Fragen sind dabei von besonderer Bedeutung:

1. Was heißt Schule *gestalten*?
2. Was heißt von *innen gestalten*?

Dieser Beitragⁱⁱ will zu diesen beiden Fragen Anregungen geben. Zunächst gilt es, die Fragen zu erläutern:

Was heißt Schule gestalten? Schule gestalten – ist das nicht für die meisten Lehrkräfte unterrichten? Das Kerngeschäft Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts war Schwerpunkt der Lehrerbildung – unterrichten erfordert von den Lehrern und Lehrerinnen großen Einsatz und ist ein mehr oder weniger belastender Ganztagsjob! In dieser Perspektive fallen im Schulalltag „notgedrungen“ noch Zusatzarbeiten an, z.B. Abstimmungsarbeiten mit Fachkollegen in Gremien und Konferenzen sowie die Beteiligung an Aktionen des Schullebens (Aktionen, Feste, Rituale u.a. Maßnahmen zur Schulkultur).

Schule mag ja im Verständnis vieler Pädagogen vor allem Unterricht sein – Schule ist aber auch eine Organisation zur *Gestaltung des gegenwärtigen und zukünftigen Miteinanders*: Es geht um die Formulierung, Erreichung, Diskussion und Evaluation von Zielen „mit hoher Gemeinsamkeit“; es geht um das Aushandeln von Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der kurz-, mittel- und langfristigen Schulentwicklung, um die entsprechende Gestaltung von Strategien und Strukturen und um die konsequente Umsetzung in Prozessen und Projekten. Eigenverantwortliche Schulen, so die Idee, schaffen einen Rahmen und den Raum dafür, dass sich Lehrende nicht nur über Erfahrungen und Erwartungen austauschen, sondern sich über Sinn- und Wertekonstruktionen verständigen, zielführende Entscheidungen produzieren und gemeinsam auf wirkungsvolle Umsetzungen der entsprechenden Vorhaben achten.ⁱⁱⁱ

Was heißt Schule von innen gestalten? Lehrkräfte verstehen sich vor allem (und manchmal auch „nur“) als eine Gemeinschaft der Unterrichtenden, in der einerseits sicher zu recht betont wird, dass der „ganz alltägliche Wahnsinn“^{iv} in Schule nur mit viel Engagement, hoher Leistungsbereitschaft und Rückhalt im Kollegium zu schaffen ist. Wir wissen aus der Gruppenforschung, dass eine Gruppe nützlich ist, ausgleichen und stabilisieren hilft, zur Komplexitätsreduktion und Identifikation beiträgt. Das Lehrerkollegium trägt damit zur „Schaffbarkeit“ des täglichen Schulmanagements und zur Motivation im Lehrerdasein bei. Zum anderen wissen wir auch, dass Gruppen wie Kollegien gleichwohl auch kritische Tendenzen zeigen können, z.B. einen gewissen Uniformitätsdruck mobilisieren können, um Veränderungen (wie neue Aufgaben, ungewohnte Themen, hinzukommende Aufgaben und Verantwortung) zunächst abzuwehren oder gar „auszubürgern“. Die Gruppenforschung erinnert uns an Phänomene, die längere Zeit zusammen arbeitende Gruppen hervorbringen, z.B. das Scheuklappen Denken oder das Produzieren von tendenziösen

Argumentationen:^v Das Groupshift-Phänomen belegt etwa Formen der „Extremisierung“ von Argumenten oder Positionen, die durch Gruppen noch einen Schub bekommen, also zu noch extremeren Positionen führen als die Summe der Einzelmeinungen hergeben.^{vi} Gruppen ziehen demnach Dysfunktionen nach sich – und Gruppenegoismen oder Gruppenkonflikte erhöhen den Koordinationsaufwand der Leitungen.

Die uns in diesem Zusammenhang interessierende Frage lautet: Inwieweit gelingt es der Schulleitung, dass die Einzellehrkräfte neben der engagierten Gestaltung des Unterrichts auch die ‚gemeinsame Sache Schulentwicklung‘ mitverantwortlich mitgestalten? Diese Frage stellt sich nicht zuletzt angesichts der faktischen Gruppenrealitäten, die in Schulen erkennbar durch die relativ stabile Kommunikation über die jeweils anderen agierenden Gruppen. Noch deutlicher: Aufschlussreich ist es, wie jeweils in den Gruppen der ‚engagierten Macher‘ (häufig Schulleitungen, Steuer-/Projektgruppen), der Resignierten und den Lehrkräften mit „Schonhaltung“^{vii} (häufig als sogenannte ‚Bedenkenträger‘ titulierte) über die/mit den anderen Gruppen gesprochen und dort die Sinnhaftigkeit von Schulentwicklung im Sinne der eigenverantwortlichen Schule thematisiert wird?^{viii}

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie das noch besser gehen kann, Schule ‚von innen heraus‘ zu gestalten.

II. Die Notwendigkeit, Schule von innen zu gestalten, wird durch die ‚neue Gemengelage‘ von Schule unterstrichen: Schule als Gemeinschaft – Schule als Organisation – Schule als Teil des Umfelds (des Bildungsmarkts)

Schule war lange Zeit ein Geschäft des Inputs: Es wurden Schulen gebaut, Lehrer ausgebildet und zentral fortgebildet, es wurden Budgets bereitgestellt, es wurde zentral verwaltet und kontrolliert. Unterricht wurde in relativ großen Klassen nach vorgegebenen Lehrplänen zeitlich getaktet organisiert – und Lehrkräfte machen nach lege artis ihren Unterricht. Zugespitzt lässt sich feststellen: Unterricht in Schule wurde strukturell so organisiert, weil die Außenwelt das so legitimierte und nicht weil es – im Kollegium abgestimmt – die effizienteste Form der individuellen Förderung einzelner junger Menschen war. Die Ziele und auch Bewertungskriterien von Erfolg/Misserfolg waren nicht eigene, sondern externe. Schule wurde als zentral verwaltete und ‚regelsichere und stabile Angelegenheit‘ institutionalisiert. Das hat nicht nur die Kollegiums-Konstruktion der Gemeinschaft der Lehrenden mit einem Schulleiter als primus inter pares hervorgebracht, sondern beiläufig auch die Gewohnheit an die Nicht-Zuständigkeit für Fragen der eigenverantwortlichen Schulentwicklung. Der Mythos des erfolgreichen deutschen Schulsystems^{ix} wurde jäh zerstört durch die Rezeption der Ergebnisse international vergleichender Schulleistungsstudien.^x Über die allgemeine starke Verunsicherung hinaus wurde zeitweise über die Lehrerschaft viel durchaus auch kränkende Häme ausgeschüttet.^{xi} Gleichwohl: Die Fragen „Wozu lernt man?“ und „Wozu unterrichtet man?“ stellten sich mit der PISA-Diskussion auf radikale und wirksame Weise neu – und Schule steht nun vor ganz anderen Herausforderungen: Zum einen soll sich Schule zu einer lernenden Organisation entwickeln, d.h. die Gesamtheit der Lehrenden lernt, Maßnahmen, Aktivitäten und Prozesse zu optimieren (Kriterium: relevante Aspekte von Qualität); die genannten Prozesse müssen evaluiert und reflektiert, ggf. begleitet, beraten und unterstützt werden, damit die in Schule agierenden Personen eine Chance auf Verwirklichung der Ziele und Ansprüche haben.^{xii} Zum anderen muss Schule auf die Sachzwänge der Gesellschaft reagieren lernen, also mit demographischen Veränderungen umgehen, das Schulangebot regional denken, mit

schrumpfenden Budgets auskommen und die Gesetze des Bildungsmarkt reflektieren zu lernen, letzteres in der radikalsten Variante, dass Schule sich zu einem Dienstleistungsunternehmen entwickeln solle, dass die Märkte untersucht und solche Produkte anbietet, um Kunden adäquat mit Bildungsangeboten zu versorgen.^{xiii} Um die Irritation zu dosieren: Es geht dem zitierten Autor Lindemann und dem Verfasser dieses Beitrags natürlich niemals um Markthörigkeit und schon gar nicht um eine rein ökonomische Ausrichtung von Schule auf den Markt, sondern um schul- und schüler-orientierte Analysen, die die Marktbedeutung von Wissen und Bildung nicht ignoriert.^{xiv} Nach Lindemann geht es – um in der Metaphorik zu bleiben – um folgende Marktsituation:

- Schule beachtet den internen Markt
 - o Entwicklung und Selbstverwirklichung von Schülern
 - o Lernen, Entwicklung und Selbstverwirklichung von Lehrern
 - o Entwicklung von Entfaltungsrechten von Eltern
- Schule reagiert auf den externen Markt
 - o Passung mit weiterführenden Schulen und Universitäten
 - o Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben der Wirtschaft
 - o Bedarfe der Gesellschaft
- Schule beachtet den ideellen externen Markt
 - o Teilhabe am Leben, an Freizeit und Kultur; Partizipation an Maßnahmen zur Pflege der Demokratie, zur Erhaltung des Frieden, zur Beachtung des Umweltschutzes.

Schule kennt und anerkennt bestehende und mögliche Märkte, um eine bewusste und aktive Positionierung der Schule in der Bildungsregion einzunehmen (ebenda).

Die Frage bleibt: Wie kann das noch besser gehen kann, Schule ‚von innen heraus‘ zu gestalten? In der folgenden Argumentation leisten wir es uns, diese Innen-Perspektive in dreierlei Hinsicht zu vertiefen.

Erstens: Schule von innen gestalten – den einzelnen Lehrer als mitverantwortlichen Gestalter wertschätzen!

Erinnert werden soll an die kombinierten Ziele, die mit Eigenverantwortlichkeit verbunden sind: Kinder und Jugendliche sollen ihr Leben selbstverantwortet planen und gestalten können. Das ist Erziehungs- und Bildungsziel. Die Kreativität soll geweckt und Leistung soll gefördert werden. Dieses sich immer wieder klar zu machen, kann aufrufen zu prüfen, was die Prämisse zwei ist: Lehrer und Lehrerinnen sind hier die wesentlichen Akteure, denn sie übernehmen die Frage ‚Wie können wir das machen?‘, sie geben die Antwort ‚Wie können wir vor Ort Erziehung und Unterricht gestalten?‘ und übernehmen über diesen Weg Verantwortung. Sie entwickeln und realisieren ein schulinternes Konzept für eine Schülerorientierung, die dieses Wort verdient und eine Verbesserung der Unterrichtsqualität. Und sie werden artikulationsfähig im Blick auf die Frage ‚Wie kann man über Lehr-/Lernergebnisse und -erfolge berichten?‘, auch im Sinne des Auskunftgebens und des Vertrauenrechtfertigens.

Mein Ziel ist, mit dem Leser darüber nachzudenken, wie wir neue Balancen in der Gestaltung von Schule finden, vor allem, dass wir den einzelnen Lehrer als mitverantwortlichen Gestalter entdecken lernen. Natürlich, das sei betont, steht die zentrale

Rolle des Schulleiters/der Schulleiterin (gem. § 43 Schulgesetz NSchG) dabei überhaupt nicht in Frage.

Was heißt jetzt, Schule von innen gestalten?^{xv} Von innen mitverantwortlich zu gestalten heißt als Schulleitung klassischerweise zunächst, sofern es möglich ist, die Ressourcen für Führung zu erweitern: Das kann heißen, statt ‚nur‘ eines Konrektors eine ständige Vertreterin/ständigen Vertreter der Schulleiter/des Schulleiters zu etablieren.^{xvi} Darüber hinaus macht es Sinn, die Ressourcen im Kollegium für das mittlere Management in Schule zu mobilisieren (Steuergruppen, Projektgruppen, Initiativgruppen u.a.).

Sodann kommen aber weitere Ressourcen im Kollegium in den Blick, denn die ganze Schule soll sich selbst zur lernenden Organisationen entwickeln – und wenn das keine hohle Phrase sein soll, dann müssen wir die Frage beantworten, wie ein Kollegium lernt.

Wie können wir es erreichen, dass der einzelne Lehrer/die Lehrerin von sich ‚von innen getragen‘ beansprucht: Ich gestalte unsere eigenverantwortliche Schule mit. Es geht also um die Frage im Rousseau‘ischen Sinne, nicht aufgrund einer legalistischen Orientierung, sondern von einer moralischen Position heraus mitverantwortlich für Schule zu denken und zu handeln. Wie gelingt es – und das ist meine Vision – dass ein Lehrer/eine Lehrerin einen Kontrakt mit sich selbst macht und sagt ‚Ich habe eine Vorstellung davon, wie gute Schule sein muss. Und ich ringe mit meinen Kolleginnen und Kollegen, dass wir diese Vorstellung austauschen und daran arbeiten, also eine Verständigung über die größten Zukunfts-Gemeinsamkeiten entdecken und dann daran auch konsequent arbeiten.‘

Welche Grundhaltung verlangt das aber als Schulleitung gegenüber einer einzelnen Lehrkraft? Jeder Mensch, also der Mensch an sich, hat Sehnsucht nach einer guten Zukunft: Menschen wollen Teil gelingender Entwicklungs- und Veränderungsprozesse werden. Wenn wir das auf uns wirken lassen: Schulleitungen unterstellen dem Kollegen und der Kollegin, dass sie mit-gestalterisch teilhaben wollen. Dann müssten wir ‚nur‘ die Gelingensbedingungen kennen, etwaige Hemmnisse aufklären und überwinden lernen. Es geht um die Frage: Was müssen Leitungen dazulernen, damit sie das Thema Mitgestaltung der eigenverantwortliche Schule im Kollegium mit jedem einzelnen thematisieren können? Aber woher kommt die Orientierung eines Lehrers/einer Lehrerin für das starke nachhaltige Interesse an einer Gestaltung der eigenverantwortlichen Schule? Wir alle in Schule brauchen eine relativ klare Vorstellung, Bilder und Leitgedanken:^{xvii} Wo wird meine Schule mit mir in fünf bis zehn Jahren sein? Was wird dann anders sein als heute und was muss ich tun, damit ich daran aktiv teilhaben kann? Und was muss ich jetzt dazulernen? Das sind eigentlich Fragen, die in jedem vernunftbetonten Wesen innewohnend sind. In der Konsequenz heißt das: Ich unterstelle jedem einzelnen Lehrenden, dass er einen Gestaltungskontrakt mit sich selbst für die Schule machen will (und nicht, weil ich als Schulleiter will oder weil das eine Behörde, sondern weil es zum pädagogischen Ethos gehört, nicht nur bei Schülern und Schülerinnen die Entwicklung zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit^{xviii} zu fördern, sondern dieses auch in der Schule mit den Schülern und dem Kollegium zu leben und vorzuleben). Dieses zu unterstellen ist nicht naiv: Lehrende haben ein großes Interesse am Beruf, sie haben eine nachhaltig positive Berufswahl, denn Lehrer wollen hochgradig wieder Lehrer werden, auch wenn sie relativ selten die Altersgrenze erreichen – zu unterstellen ist ein hohes Interesse an pädagogischer Arbeit, an hohe Ansprüche an gute Schule mit Lust auf originelle Lösungen. Lehrer wollen dafür aber pädagogischen Freiraum und wenig Regelungen und Gängelungen. Die Herausforderung besteht darin, mit einzelnen Lehrern die Antwort auf die Frage zu finden: ‚Was passiert

denn, wenn Du gestalten willst, gleichwohl dabei weniger Regelung und weniger Gängelung beanspruchst? Das könnte neue Einsichten zur Frage befördern: Was macht eine selbständige Schule ‚von innen getragen‘ aus? Diese eigentlich nicht neue Idee ist auch gut nachzulesen in der Studie des deutschen Bildungsrates^{xix}, denn die selbständiger werdende Schule ist weder neu noch eine originelle Erfindung, sondern ist eigentlich eine Implikation aus den Selbständigkeitspostulaten, die wir einem einzelnen Menschen gegenüber formulieren. Vielleicht gelingt es, so die These abschließend, über die Ansprache einzelner Kollegen/innen die ‚doppelte Verengung‘ der Pädagogen schrittweise aufzulösen, wie Hurrelmann es nannte^{xx}, nämlich ‚Schule als nicht veränderbar‘ und ‚Schule als nicht lernfähig‘ zu erklären. Ich bleibe dabei: Der einzelne Lehrer, die einzelne Lehrerin will menschenwürdig leben. Das heißt, der einzelne Lehrer, die einzelne Lehrerin will wahrgenommen werden, will Anerkennung erhalten und natürlich würde es ihm gut tun zu sagen ‚Du bist für diese Schule wichtig!‘ Das heißt, der einzelne Lehrer will sich entfalten können, er will aktiv sein, Spuren hinterlassen.

Zweitens: Schule von innen gestalten – das Kollegium als mitverantwortlichen Gestalter wertschätzen!

Was sind individuelle Erfolge einzelner Lehrkräfte unter den Spielregeln eines Kollegiums? In Schulen brauchen wir ein neues Bewusstsein von Gestaltung, von Veränderungs- und Führungsarbeit, damit wir überhaupt lernen können, wie ein Kollegium gestaltet: Was ist dafür eine angemessene Sprache? Was sind dafür hilfreiche soziale Techniken? Die Grundlagen menschlichen Zusammenseins sind, das wissen wir, gegenseitiges Vertrauen. Das Sozialkapital ist Grundlage menschlicher Kooperation – wird es zur Mangelware, erschwert das die Zusammenarbeit, es häufen sich Fehler, Missverständnisse und Konflikte. Wenn wir an einer Erhöhung der kollektiven Leistungsfähigkeit Interesse haben und auch das Wohlbefinden eines Kollegiums in den Blick nehmen, wenn wir das wollen – und wenn wir das authentisch wollen – dann werfen wir einmal einen genaueren Blick darauf, wie unser Kollegium zusammen lernt, arbeitet und gestaltet. Zum Beispiel es schafft, als Ausweis von Eigenverantwortlichkeit aus der Summe der kollegialen Überzeugungen, Werte und Perspektiven ein Schulleitbild und ein Schulprogramm zu entwickeln, um zu einem gemeinsamen Kanon von Werten zu gelangen? Knüpfen wir an das Rollenbewusstsein eines Lehrers, an das Selbstmanagement eines Lehrers, der eigentlich – jetzt mal vereinfacht und böse gesagt – morgens in die Schule kommt und guten Unterricht machen will. Wie können wir den Schritt wagen, dass ein Kollegium erkennt, die Summe guten Unterrichts, die Summe der benachbarten Einzelstunden führt noch nicht quasi automatisch zu einer guten Schule. Wenn wir dabei Lernkompetenz unterstellen, wenn ein Kollegium Lernkompetenz hat und nutzt, dann wäre es hilfreich, genauer zu wissen, was passiert denn eigentlich, wenn Gruppen lernen. Lehrkräfte als Lehrfachleute für die Förderung individuellen und kleingruppen-/klassenorientierten Lernens sind nicht zwangsläufig auch kompetent für das Organisieren von Lernen im Kollegium bzw. das Lernen eines Kollegiums! Was können Schulleitungen tun, damit sie überhaupt erst mal dahin kommen, dass sie ergebnisoffen über diese Frage nachdenken ‚Wie können wir unser Lernverhalten im Kollegium beobachten, reflektieren und verändern?‘ Vom Ende her gedacht: Wie schaffen wir es, dass wir mit einem Kollegium mit 70, 80, 90 oder mehr Lehrkräften zu fünf, sechs, sieben oder acht Gestaltungsschwerpunkten gelangen, die für alle Pädagogen wichtig sind? Wie kann man die Gestaltungsenergie im Kollegium aufklären, dass sich Lehrkräfte ergebnisoffen mit den anderen Lehrern zusammentun, um

dann als neue temporäre Gruppe einen Teil von Schulentwicklung abgestimmt zu gestalten? Es geht also darum, ob Schulentwicklung ein zerreißen Spagat für Einzelne wird oder einen Prozess gemeinschaftlicher Kreativität auslöst? Mein Traum ist: Es gibt einen systematischen Lern- und Förderprozess im Kollegium, der das Kollegium befähigt, sich zielorientiert immer wieder neu zu arrangieren, weil sie Fachleute für kollegiale, organisationale, regionale und virtuelle Lern- und Entwicklungsprozesse sind – Lehrer werden zuständig für die Förderung von kollegialen Lernprozessen.

In einem Experiment kann deutlich werden, dass mit Hilfe eines Arbeitsstiltests analysiert werden kann, welche Präferenzen einzelne Lehrkräfte in ihrer Biographie für das Zusammenlernen und –arbeiten erworben haben. Je nach Instrument führt die Analyse zu verschiedenen Arbeitstypen, die sich im Idealfall ergänzen, im hinderlichen Fall aber auch polarisierend gegenüberstehen, z.B.

1. Erfahrungs- und Weltoffene („Schöngeistler“)
2. Reflektierende Beobachter („Be-Denken-Träger“)
3. Kreative Modellentwickler („konzeptionelle Tüftler“)
4. Experimentierfreudigen Aktivisten („Macher“).

In der Regel wirken homogene Arbeitstypen in ihren Gruppen häufig sich von anderen abgrenzend und bleiben unter sich (Schulleitungen häufen sich in der 4. Gruppe; Schonhaltige sind häufig in der 2. Gruppe erkennbar). Wenn nun jede Gruppe die ‚Wirklichkeit der eigenverantwortlichen Schule‘ aus ihrer begrenzten Sicht jeweils einseitig, gleichwohl mit Geltungsanspruch erklärt, dann entstehen zwar klare Positionen, die sich aber nicht zwangsläufig zu einem kollegialen Lernprozess zusammenfügen, dieses muss durch das Bewusstmachen im Kollegium anschaulich problematisiert werden.^{xxi} Ein Kollegium wird eine solche kollegiale Analyse im konkreten Fall produktiv betroffen machen – sie kann in der Gesamtgruppe Kollegium zu der authentischen Einsicht führen, dass sich das Kollegium – nun ‚von innen getragen‘ – zu einer Lern-Gemeinschaft entwickeln kann und sollte.

Drittens: Schule von innen gestalten – Anregungen aus der neuen Zukunft Organisations-Pädagogik entdecken und nutzen!

Im letzten Abschnitt geht es darum, für die Einsicht zu werben, dass die Pädagogik den Gegenstand ‚Organisation‘ für Schule fruchtbar gemacht hat: Schulentwicklung lässt sich nun quasi mit ‚einheimischen Begriffen der Pädagogik‘ deuten und gestalten – eine Voraussetzung dafür, dass ein Kollegium eine im Wortsinne lernende Organisation pädagogisch verstehen und gestalten lernt.

Dazu folgenden Exkurs zu den Grundbegriffen pädagogischen Denkens und Handelns: Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat das Bildungsprinzip hervorgebracht, dass der Mensch bildsam ist, das heißt, dass er bestimmt ist zu produktiver Freiheit. Als didaktische Konsequenz wurde – nicht zuletzt durch die Reformpädagogik verstärkt – daraus der Appell abgeleitet: ‚Der Lerner muss zur Selbsttätigkeit solange aufgefordert werden, bis er sich selbst auffordern kann, selbst tätig zu sein.‘

Dieses Begriffspaar der ‚individuellen Seite von Erziehung‘ stand der ‚gesellschaftlichen Seite‘ gegenüber: Der pädagogische Optimismus unterstellt, dass sich auch die Menschheit höher entwickeln könne. Als didaktische Konsequenz gilt, dass die gesellschaftliche Determination pädagogischer werden müsse. Vereinfacht kann man sagen, standen sich jahrhundertlang zwei Deutungsmuster gegenüber: Die ‚individuelle Seite‘ und die ‚gesellschaftliche Seite‘ von Erziehung. Daraus ergab sich nun eine relativ ‚neue dritte Fragestellung‘: Es hat in den letzten 10 Jahren eine explizite Entwicklung einer Organisationspädagogik gegeben: Der pädagogische Optimismus lautet: Auch Schulen als Organisationen können lernen! Und eine didaktische Konsequenz wird darin gesehen, die Kommunikationsmuster im Kollegium so zu gestalten, dass sie weiterführend sind.

	„Individuelle Seite“	„Organisationale Seite“	„Gesellschaftliche Seite“
A Theorie der Erziehung	Aufforderung zur Selbsttätigkeit	Aufforderung zur Variation organisationaler Kommunikation	Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination
B Theorie der Bildung	Bildsamkeit als Bestimmbarkeit des Menschen zu produktiver Freiheit	Konzentration auf die Lern- und Entwicklungsfähigkeit in und von Organisationen	Konzentration menschlicher Gesamtpraxis auf die Höherentwicklung der Menschheit

Erweiterung der Benner'schen Prinzipientafel^{xxii} um die „organisationale Seite“ durch den Verfasser

Vor diesem Hintergrund sind zahlreiche Konzepte entstanden, wie sich Schule als Organisation mit genuin pädagogischem Anspruch weiter entwickeln lässt. Was versteht man unter Organisationspädagogik? Angewandt auf die Organisation Schule werden unter Organisationspädagogik Wissenspotentiale, Kompetenzen, Lernbereitschaften und Lernhindernisse von Schulen als lernende Organisationen und ihren Mitarbeitern gedeutet. Diese muss man erkennen und diese muss man beeinflussen lernen, damit die Ziele der Schule, die Erwartung von Schülern und Eltern und die Bedürfnisse der Lehrer und Lehrerinnen auf möglichst hohem Niveau erfüllt und aufeinander abgestimmt werden.

Schlussbemerkungen: Wie können wir eine Zukunft denken in Schule, die Menschen noch mehr Lust macht, mitzugestalten?

Was sind unsere Barrieren des Lernens und Veränderens? Menschen können denken, sprechen, sehen und handeln: Was können wir tun,

- dass wir auch sagen, was wir denken?
- dass wir auch tun, was wir sagen?
- dass wir auch sehen, was wir tun
- und dass wir auch erkennen, was wir sehen.

Als besonders anregend betrachte ich den Ansatz von Otto Scharmer, der mit seiner Theorie U ein Paradigma entfaltet hat, das – im Anschluss an Konzepte zur lernenden

Organisationen – die Frage aufwirft, wie es gelingen kann, in einer erst im Entstehen begriffenen Zukunft zu lernen?

Was ist die Antwort eines Kollegiums für die Gestaltung einer guten eigenverantwortlichen Schule? Wir müssen aufpassen, dass wir in unserer schnelllebigen Kultur diese Frage nicht ‚nicht bearbeiten‘. Mit Scharmer kann unterstellt werden, dass das Kompositum eigenverantwortliche Schule nicht wirklich von einem Kollegium ‚von innen‘ entdeckt wurde, sondern als elaboriertes Konzept ‚daher kam‘. Die Eigenschaft, neue Konzepte mal eben ‚downloaden‘, d.h. hören, abspeichern und weglegen, so Scharmer, sei mittlerweile eine verbreitete Kulturtechnik geworden: ‚Eigenverantwortlich? - Kenn ich! Ist doch alles alter Kaffee! Kenn ich schon‘.

Wie schaffen wir es, dass sich Pädagogen einlassen auf die aktive und selbstgesteuerte Ausgestaltung dieses Konstrukts – wie erreichen wir die Öffnung des Denkens, Fühlens und Wollens für diese Idee Eigenverantwortlichkeit?

Beispielsweise können 1 ½-tägige Schulentwicklungskonferenzen einen Raum dafür schaffen, Eigenverantwortlichkeit als pädagogische Idee der Schule nicht im Geräusch des Alltags untergehen zu lassen: Es handelt sich um Perspektiv-Konferenzen mit dem Kollegium und externen kritischen Freunden. Am ersten Halbtage (Nachmittag) geht es um die Aufarbeitung der Vergangenheit, sodann um die Gegenwart mit der Aufdeckung von Stärken und Schwächen geht, aber auch um die Reflexion gängiger ‚Betriebsideologien‘. Nach einer Nacht dazwischen ist ein ‚ganzer Tag für die Zukunft‘ frei:

1. Zukunftsperspektiven erarbeiten: Was sind unsere Visionen für die nächsten 5–10 Jahre? (Vielfältiges Panorama präsentieren lassen)
2. Reduktion der Komplexität: Bei welchen Themen haben wir die größten Gemeinsamkeiten? (Mindmap erstellen)
3. Clustern von individueller Energie: Wer aus dem Kollegium hat für welches Thema Interesse? (Initiativgruppen bilden)
4. Entwicklungsschritte vereinbaren: Was sind konkrete Arbeitsschritte? (Übersicht erstellen, Passung mit Schulentwicklung herstellen; Mandate durch Schulleitung aussprechen; Kümmerer für die entstehenden Entwicklungsgruppen benennen)

Dieses Eintauchen, dieses anderen zuhören, dieses mit anderen gemeinsam entwickeln – dafür brauchen wir eine Kultur des Lernens – und die braucht solche Prozesse. Wir müssen Wege der systematischen und atmosphärisch ansprechenden Schulentwicklung erfinden, um schöpferisch tätig zu sein.

Wenn Führung von Schule auf ‚spürbare Gestaltung‘ und ‚wirksame Veränderung‘ achten will, geht es um förderliche Rahmenbedingungen, damit eine Entwicklung ‚von innen heraus‘, d.h. vom Kollegium mitentwickelt und mitgetragen wird. Dieses erfordert professionelle Prozesse, um Eigenverantwortlichkeit in mehrfachen Schleifen zu thematisieren. Führung sollte auf die Zielerreichung achten, ohne die Zufriedenheit der Schulgemeinschaft aus dem Blick zu verlieren. Die Zeit der dogmatischen Betonung von Führungs- und Organisationsmythen ist vorbei – stattdessen geht es um eine Balance von einerseits ‚klaren Führungsstrukturen‘ und andererseits ‚Offenheit für Erfordernisse der Schulsituation‘.

Schulleitungen haben aus meiner Sicht immer ‚sieben Baustellen‘ im Auge zu behalten:

1. Einzelpersonen müssen beachtet und anerkannt werden, Wertschätzung erfahren und Unterstützung erhalten. Sie müssen ggf. stabilisiert werden. Individuelles Fördern, Fordern und Ermutigen, dazu gibt es gar keine Alternative.

2. Zweitens muss klar sein, dass diejenigen, die sich im Interesse der Schule ‚vor den Schulentwicklungskarren spannen‘ (Projektgruppen, Steuergruppen, Teams), dass diese im Blick der Schulleitung sind, dass der Kontakt gehalten wird, Informationen und Ressourcen bereitgestellt werden.
3. Nehmen Sie krasse Fälle nicht mehr hin! Ihre beste Schularbeit, die von innen getragene Schulentwicklung, wird konterkariert, wenn Sie einige Probleme nicht lösen.
4. Helfen Sie dem Kollegium, sich selbst zu finden. Helfen Sie, die Zukunftsorientierung wieder in den Blick zu kriegen. Helfen Sie, die größten Gemeinsamkeiten zu betonen und daran zu arbeiten.
5. Verringern Sie die Innen-/Außendifferenz: Holen Sie nicht nur zu einer solchen Konferenz die Externen in die Schule – vereinbaren Sie mit kritischen Freunden quasi eine externe Evaluation.
6. Entdecken Sie Regionalität, denn Nachbarschaftsdenken ist ohne Alternative.
7. Praktizieren Sie Vernetzung mit Partnern, die Ihre Schule ‚reicher‘ machen!

- ⁱ Stiftung Universität Hildesheim, Direktor der Weiterbildungseinrichtung **organization studies**.
- ⁱⁱ Bei diesem Beitrag handelt es sich um ein überarbeitetes Vortragsmanuskript zu den gleichlautenden Vorträgen auf den vier Regionalkonferenz des SLVN im Frühjahr 2011
- ⁱⁱⁱ Gestalten hat die Wortbedeutung „formen, bilden; arrangieren“ (DUDEN 7, Das Herkunftswörterbuch)
- ^{iv} <http://www.stern.de/politik/deutschland/bildungspolitik-schule/lehrer-hoellenjob-auf-lebenszeit-524136.html>
- ^v Das Groupthink-Phänomen macht aufmerksam darauf, dass in Gruppen Zielsetzungen nur sehr unzureichend erarbeitet werden, Risiken gefällter Entscheidungen mangelhaft überlegt und einmal verworfene Alternativen nicht mehr in Betracht gezogen werden, dass Informationen tendenziös ausgewertet und weiterführende Informationen mangelhaft gesammelt werden. Auch werden in Gruppen Vorkehrungen für etwaige Hindernisse, Rückschläge oder Versagen gern ‚vergessen‘. (vgl. Janis, Irving Lester (1982): Groupthink – Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes. Boston: Houghton Mifflin, S. 175).
- ^{vi} Zum Beispiel werden konservative und risikoscheue Haltungen noch verstärkt bzw. riskante Argumentationen werden ‚aufgeladen‘ und führen zu noch größerer Risikofreudigkeit (vgl. Sader, Manfred (2002): Psychologie der Gruppe. Weinheim: Juventa, S. 217).
- ^{vii} Schaarschmidt untersuchte im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie (2000-2006) bei 18.000 Lehrkräften, Referendaren und Lehramtsstudierenden die berufliche Belastungssituation mit dem Ergebnis, dass 31% der Lehrkräfte zu regelmäßiger Selbstüberforderung neigen, 29% resigniert sind und ein reduziertes Arbeitsengagement zeigen; 23% eine Schonhaltung einnehmen, um sich vor übermäßigen Anforderungen zu schützen. Die Balance von Engagement und Gesundheit gelingt offenbar nur 17%! (vgl. Schaarschmidt/Kieschke (Hg.) (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- ^{viii} Asselmeyer, Herbert: Team – Mythos und Realität! In: Herbert Buchen / Leonhard Horster / Gerhard Pantel / Hand-Günther Rolff (Hg.) (2009): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Berlin: RAABE Fachverlag für Bildungsmanagement, Ergänzungslieferung D 6.13), S. 1–26.
- ^{ix} Meyer, John W. and Rowan, Brian (1977): Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. The American Journal of Sociology
- ^x Baumert, Jürgen (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.
- ^{xi} „Wir arbeiten in Strukturen von gestern, mit Methoden von heute, an Strategien für morgen... vorwiegend mit Menschen, die in den Kulturen von vorgestern die Strukturen von gestern gebaut haben und das Übermorgen innerhalb des Unternehmens nicht mehr erleben werden.“ (vgl. Bleicher, Knut (1994): Zum „Management of Change“. Orientierungslosigkeit und Verunsicherung in einer Zeit des Paradigmenwechsels. In: Technologie & Management 43. Jg., H. 2, S. 65–69).
- Und: An die „Faule Säcke“-Bemerkung als Gipfel dieser Zuschreibung über den Lehrerstand soll nur erinnert werden (vgl. http://www.zeit.de/1995/26/Faule_Saecke_)
- ^{xii} Schratz, Michael und Steiner-Löffler, Ulrike (1999): Die Lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

^{xiii} Lindemann formuliert folgende Produktgruppen, um die sich Schule bemühen müsste:

- Kognitive, soziale und emotionale Entwicklung
- Direkte Bildungsdienstleistungen: Unterricht, Elternarbeit, ...
- Indirekte Bildungsdienstleistungen: Konferenzen, Bibliothek, Feste, ...
- Materielle Produkte: Lernmaterialien, ...
- Handlungen/Verhaltensweisen: Kooperation, Konflikte, ...
- Ziele für die Gegenwart und Perspektiven

(vgl. Lindemann, Holger (2010): Unternehmen Schule. Organisation und Führung in Schule und Unterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht)

^{xiv} Vielleicht haben Sie registriert, dass ich von einer Stiftungshochschule komme. Wir haben seit 2003 die Chance, das Privileg oder die Herausforderung – wenn ich es positiv sage – eine Bildungseinrichtung eigenverantwortlich zu gestalten. Wir haben viele Möglichkeiten, Dinge selbst zu regeln – von der Liegenschaftsverwaltung bis hin zum Berufungsrecht der Professoren – das ist alles schon in den Händen der Hochschule. Dabei haben wir gelernt, dass die Handlungsmaxime „Weiter so!“ in der Bildungslandschaft ausgedient hat. Wir sind natürlich ‚Kostgänger des Staates‘: Die Grundfinanzierung wird weiterhin vom Land geleistet. Aber Stiftungsprofessuren, Promotionskollegs, Weiterbildungsstudiengänge werden finanziert durch Mittel der Bürgergesellschaft, sie bereichern das Forschungsprofil und das Lehrangebot. Eine Stiftungsuniversität setzt sich für eine engere Verbindung mit der Bürgergesellschaft, für eine stärkere lokale und regionale Vernetzung und für ertragreiche Kooperationen mit der Wirtschaft ein. Damit geben Universitäten in der Trägerschaft einer Stiftung des öffentlichen Rechts eine Antwort darauf, wie der deutsche Kulturstaat auf notwendige gesellschaftliche Veränderungen reagieren kann. Eine Stiftungsuniversität bedeutet zunächst die Überführung der staatlichen Anstalt in die neue Trägerschaft einer öffentlichen-rechtlichen Stiftung, die einen Zuwachs an Autonomie bringt, aber auch mehr Eigenverantwortung verlangt.

Eine der Aufgaben des Verfassers liegt darin, Universität von innen mit zu gestalten, nämlich die Weiterbildungseinrichtung organization studies zu leiten. Bei uns studieren Lehrkräfte und Schulleitungen wie Sie, Durchschnittsalter 43 Jahre, die zweijährig monatlich einmal von Freitag Nachmittag bis Sonntag Mittag der Weiterbildung nachgehen, freiwillig und gegen Studiengebühren von ca. 3.500,00 €.

^{xv} Innen und außen ist natürlich eine willkürliche, gleichwohl hier nützliche Gegenüberstellung: Innen meint: die vielen einmaligen originellen Lehrerinnen und Lehrer, die uns einzeln, in Gruppen, im Kollegium, in Konferenzen oder über Personalvertretung begegnen. Was außen ist, ist – glaube ich – auch klar: Kultusministerium, Schulaufsicht, Fortbildung, Schulträger, Eltern sowie Nachbarschulen, die Schulregion, die lernende Region, die Kirchen, die Träger der Jugendhilfe usw.

^{xvi} Asselmeyer, Herbert; Oelker, Birgit (2011): Qualifizierung von Ständigen Vertretungen. Das Niedersächsische Qualifizierungskonzept. In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolf, Hans-Günther (Hg.): Mein Stellvertreter – das unbekannte Wesen. Stuttgart: Raabe, S. 177–196.

Asselmeyer, Herbert (2011): Zur Lage der Ständigen Vertretungen. Alles geregelt oder alle gekniffen? In: Buchen, Herbert; Horster, Leonhard; Rolf, Hans-Günther (Hg.): Mein Stellvertreter – das unbekannte Wesen. Stuttgart: Raabe, S. 5–24.

^{xvii} Morgan, Gareth (2000): Bilder der Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

^{xviii} Asselmeyer, Herbert (1989): Selbsttätigkeit – Selbständigkeit. In: Lenzen, Dieter (Hg.) (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt. S. 1360–1366 (überarbeiteter Beitrag der Erstveröffentlichung in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3, Stuttgart, Klett-Cotta 1986).

^{xix} Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg: Dt. Bildungsrat

^{xx} Hurrelmann, Klaus (1983): Organisation. In: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus (1983) (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 505–506.

^{xxi} Werner, Daniel (2009): Lernstile und Lerntypen vor dem interkulturellen Hintergrund. München: Grin.

^{xxii} Prinzipien pädagogischer Fragestellungen nach Benner, Dietrich (1983): Grundstrukturen pädagogischen Handelns und Denkens. In: Lenzen, Dieter; Mollenhauer, Klaus: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 298.