

Von Kollegen lernen



Professionelle Lerngemeinschaften steigern die Effektivität der Schulorganisation, verbessern aber auch die Leistungen der Schüler. Worauf muss man bei ihrer Einführung achten?

Stephan Gerhard Huber

Kooperation war und ist Maxime pädagogischen Handelns. Kooperatives Lernen findet statt, wenn sich zwei oder mehr Partner darin unterstützen, gemeinsam eine Aufgabe zu lösen oder ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Solche Kooperation mit Individuen und Gruppen innerhalb und außerhalb der Schule wird in Zeiten einer Entwicklung hin zu eigenverantwortlichen Schulen immer wichtiger und möglicherweise schwieriger.

Professionelle Lerngemeinschaften sind eine besondere Form von Kooperation. Ihnen liegt eine Sicht von schulischem Lehren und Lernen zugrunde, die erstens davon ausgeht, dass Unterrichten so komplex ist, dass es nie bloße Routine sein kann, dass also lebenslanges Lernen der Unterrichtenden eine *conditio sine qua non* ist; die zweitens betont, dass an jeder Schule ein immenser Fundus an Wissen und Können zur Verfügung steht, der ausgeschöpft werden sollte; dass drittens viele Anforderungen, denen sich Schulen und Lehrkräfte gegenüber sehen, einen so starken lokalen und regionalen Bezug haben, dass man sich ihnen ohnehin am besten vor Ort individuell stellt; und dass viertens

Lehrkräfte im Diskurs mit ihren Kollegen tatsächlich für sich selbst etwas Positives tun können.

Professionelle Lerngemeinschaften bilden Netzwerke innerhalb einer Schule, aber auch zwischen verschiedenen Schulen, manche sogar länderübergreifend. Schließlich gibt es Meta-Netzwerke, in denen sich wiederum mehrere Netzwerke zum Austausch zusammenschließen.

Wann sind Lerngemeinschaften professionell?

Professionelle Lerngemeinschaften bestehen aus Spezialisten, die ihre Expertise ständig aktualisieren und erweitern. Ihre systematische Kooperation führt zur Entwicklung von neuem Wissen, das geteilt und in die Ausübung der Profession eingebracht wird. Das klingt eigentlich wie maßgeschneidert für Lehrerkollegien: Sie bestehen aus Spezialisten für unterschiedliche Fächer, die zudem Fachleute für Lernen sind, über Expertise verfügen und mit der Notwendigkeit konfrontiert sind, diese ständig zu vertiefen.

Wenn die internationale Forschungsliteratur professionelle Lerngemeinschaften an Schulen beschreibt, so ist damit allerdings nicht

gemeint, dass Lehrkräfte ab und an Material austauschen, gemeinsam einmal im Schuljahr ein Projekt gestalten, dass sich befreundete Kollegen aushelfen oder einander ihr Leid über einzelne Schüler oder Klassen klagen (so entlastend das ist). Der Terminus geht weit darüber hinaus und verlässt den Bereich vertrauter, meist anekdotisch geprägter Lehrerzimmer-Gespräche über ausgewählte Erfahrungen einerseits und bürokratisierte Pflicht-Konferenzen oder angeordnete »Pädagogische Tage« andererseits. Er bezeichnet vielmehr auf der Ebene der Personen eine Grundhaltung und auf der Ebene der Schulgemeinschaft eine Kultur, in der Kooperation Ziel und Methode zugleich ist. Nach Toole und Seashore Louis (2002) umfasst der Terminus drei sich ergänzende Aspekte einer fruchtbaren Schulkultur:

Professionalität hat einen hohen Stellenwert, was sich in einer ausgeprägten Schülerorientierung und Fokussierung auf Wissenszuwachs in allen Bereichen zeigt.

Lernen hat einen hohen Stellenwert, was dazu führt, dass das Kollegium sich nicht nur als Wissensvermittler, sondern als eine Art Forschergruppe in eigener Sache und als die eigene Praxis reflektierend versteht.

Zusammenwirken in der Gemeinschaft hat einen hohen Stellenwert, was in Kommunikation und Kooperation mündet, für die dann auch günstige strukturelle und organisatorische Bedingungen geschaffen werden.

Welche Vorteile bieten professionelle Lerngemeinschaften?

Arbeiten in professionellen Lerngemeinschaften ist ganz allgemein eine hervorragende, sehr »erwachsene« Methode zu lernen, denn das Lernen in solchen Gemeinschaften oder Netzwerken erfüllt die meisten Ansprüche, die erwachsene Lerner an Lerninhalte und Lernprozesse stellen. Erwachsene werden als selbstbestimmte Partner im Lernprozess ernst genommen. In professionellen Lerngemeinschaften sind sie eigenmotivierte, aktive Gestalter ihres Lernprozesses und übernehmen selbst die Verantwortung für ihr Lernen.

Die Erfahrungen der Teilnehmer, ihre Bedürfnisse und Probleme, bilden den Ausgangs- und Bezugspunkt. Eine weitgehende Teilnehmer- und Erfahrungsorientierung sind damit gewahrt. Das erworbene Wissen und Verständnis soll ja ein praxistaugliches Werkzeug sein, kein »Träges Wissen« (Renkl 1996), das niemand anwenden kann. Der Philosoph und Mathematiker Alfred North Whitehead sprach in diesem Zusammenhang von »inert knowledge«.

Es kann so neues Wissen aus vorhandenem Wissen (Vorwissen) entstehen, und es wird damit berücksichtigt, dass das Lernen Erwachsener vor allem ein »Anschlusslernen« ist, dass die Lernpartner in hohem Maß ihre persönlichen und beruflichen Erfahrungen, ihr Wissen und ihr eigenes Selbstverständnis in den Lernprozess mit einbringen.

Netzwerke und Lerngemeinschaften bieten die Chance eines kommunikativ medierten Wissenserwerbs – der »Ko-Konstruktion von Wissen« (vgl. Roschelle 1992 sowie Henninger & Mandl 2000). Zudem ermöglichen sie konkrete Erfahrungen mit der Arbeit in Teams.

Professionelle Lerngemeinschaften haben positive Effekte. Nach Hord (1997) kommt die internationale Forschung zu folgenden Ergebnissen

für das Kollegium:

- eine Reduktion der Isolation von Lehrerinnen und Lehrern,
- die gemeinsame Verantwortung für das Lernen, die Entwicklung und den Erfolg der Schüler,
- wirkungsvolle Lernprozesse, die guten Unterricht definieren und neues Wissen sowie das Bewusstsein schaffen, eine lehrende und lernende Gemeinschaft zu sein,
- eine positive Wirkung auf die Bereitschaft zur Fortbildung,
- eine größere Berufszufriedenheit und eine höhere Motivation, an sinnvollen schulischen Veränderungen mitzuwirken;

für die Schülerinnen und Schüler:

- weniger Schulabgänger und Fehlstunden,
- größere Erfolge in Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen,
- geringere Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen sozialen und familiären Hintergrunds.

Rosenbusch (2005) bestätigt: »Diese Ergebnisse dürften plausibel sein, wenn zutrifft, dass Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt der Bemühungen von professionellen Lerngemeinschaften sind. Austausch über einzelne Schüler, gemeinsame Überlegungen für Entwicklungsmaßnahmen und Fördermöglichkeiten erlauben eine bessere berufliche Selbstwahrnehmung, eine stärkere Erfolgszuversicht und höhere Befriedigung im Beruf« (S.147).

Netzwerke bewahren Individuen davor, sich isoliert zu fühlen. Sie bieten die Möglichkeit, einen professionellen Dialog zu führen, und die gemeinsame Basis geteilter Wertvorstellungen und Ziele gewährleistet eine Vertrauensgrundlage und eine psychologische Sicherheit, die für einen offenen Dialog Bedingungen sind. Es entsteht eine nicht bedrohliche, von gegenseitigem Vertrauen und gegenseitiger Achtung und Anerken-

nung geprägte Lernumgebung. Individuelle Unterschiede und Kontextunterschiede garantieren dabei Lebendigkeit und gegenseitige Anregung. Diese Mischung aus Anregung und Herausforderung einerseits und einer sicheren Gruppierung andererseits ist eine gute Grundlage für die persönliche Weiterentwicklung und die Weiterentwicklung einer Organisation.

Arbeiten Lehrerinnen und Lehrer in solchen lernenden Gemeinschaften systematisch zusammen, verändert sich dadurch auch die Schule. Sie besteht nicht mehr in erster Linie aus isolierten Lehrpersönlichkeiten mit einzelnen Fächern und Klassen, sondern wird zu einer »Gemeinschaftsaufgabe, einer sozialen und pädagogischen Handlungseinheit, in der Aktivitäten, Zielvorstellungen, Kompetenzen und Planungen gebündelt und auf ein gemeinsames Ziel ausgerichtet sind« (Rosenbusch 2005, S.144).

Die beteiligten Lehrkräfte stehen in einem reflexiven Dialog, der zu ihrer kontinuierlichen Professionalisierung beiträgt. Die Schulgemeinschaft besteht nicht mehr aus einer Gruppe Lernender, den Schülern, einer Gruppe Wissensvermittler, den Lehrkräften, und einer kleinen Gruppe, die die Schule als Ganzes im Blick behält, sie verwaltet und führt, also der Schulleitung. Sie entwickelt sich vielmehr zur lernenden Organisation, in der Wissensgenerierung, Wissensaustausch und Wissensmanagement Alltagspraxis sind – gemäß dem Slogan: »von ›ich und meine Klasse‹ zu ›wir und unsere Schule‹«.

Kooperationen zwischen Lehrpersonen gelten als Merkmal effektiver Schulen, weil sie dazu beitragen, organisatorische Anforderungen effektiver zu bewältigen und Lernprozesse bei Schülern zu verbessern. Bonsen und Rolff (2006) sehen die professionelle Lerngemeinschaft als »Kristallisationskern« (Terhart & Klieme 2006, S.165) im Zusammenhang von Schulqualität und Kooperation. Maag Merki (2009) verweist auf Befunde, die auf einen tendenziell positiven Zusammenhang zwischen Koopera-



tion und Netzwerkbildung für das Erreichen einer hohen Schulqualität hindeuten. Muijs, West und Ainscow (2010) fassen Ergebnisse empirischer Untersuchungen von Netzwerkarbeit im Bildungsbereich zusammen und resümieren, dass sich Wirkungen von Netzwerken und Zusammenarbeit auf Schulqualität und -entwicklung empirisch nicht global, sondern nur in sehr unterschiedlicher Art, in sehr unterschiedlicher Stärke und auf sehr unterschiedlichen Feldern nachweisen lassen, am stärksten in der Förderung besonders bedürftiger Schülerinnen und Schüler.

Welche Arten professioneller Netzwerke gibt es?

Lerngemeinschaften zwischen Lehrern an einer Schule

Professionelle Lerngemeinschaften können besonders in Schulen mit Sekundarstufe bewirken, dass der Aufteilung in Fachbereiche und dem meist sehr ausgeprägten Fokus auf der Vermittlung von Fachwissen in einzelnen Disziplinen eine stärkere pädagogische Ausrichtung zur Seite gestellt wird. Unter den Experten entsteht dabei eine auf den Unterricht bezogene Gesprächs- und Reflexionskultur für einzelne Wissensgebiete. Professionelle Lerngemeinschaften müssen initiiert werden, entweder aus dem Kollegium heraus oder auf Anregung der Schulleitung. Um ihnen eine institutionelle Grundlage zu geben, empfehlen Kempfert und Rolff (2005), zunächst die Zielgruppen für die Arbeit in den Lerngemeinschaften zu suchen bzw. die innerschulischen Arbeitsstrukturen zu klären.

Verantwortlich für die Gestaltung der Rahmenbedingungen ist die Schulleitung. Sie leistet organisatorisch und symbolisch Unterstützung.

Netzwerke mit außerschulischen Einrichtungen der Region

Eine besondere Qualität bekommen Netzwerke, in die Betriebe oder soziale Einrichtungen aus der Gemeinde und Region einbezogen sind. Hier werden für die Schülerinnen und Schüler Lernorte erschlossen, die die Beschäftigung mit realen Problemen in wesentlich stärkerem Maße ermöglichen, als dies die Schule allein je könnte. Es ist sogar eine Art »Service Learning« denkbar, wie es vielfach in den USA praktiziert wird. Schülerinnen und Schüler übernehmen in ihrer Gemeinde soziale, kulturelle oder ökologische Aufgaben, wenden Wissen in authentischen Situationen an, entwickeln Kompetenzen und erleben, dass sie gebraucht werden.

Lerngemeinschaften zwischen Lehrern verschiedener Schulen

Schulübergreifende Netzwerke verbinden Schulen miteinander, manch-

mal sogar länderübergreifend. Bekannte Beispiele für internationale Netzwerke sind INIS (»Internationales Netzwerk innovativer Schulsysteme«) oder das OECD-Projekt ENSI (»Environment and School Initiatives«), ein internationales Schulnetzwerk für Umweltinitiativen (seit 1986 sind über 100 Schulen in 20 Ländern beteiligt). Im IQEA-Netzwerk (»Improving the Quality of Education for All«) werden seit zehn Jahren weltweit tausend Schulen betreut.

Als wichtig für die Zusammenarbeit mehrerer Schulen in einem Netzwerk geben Lohmann und Minderop erstens zu bedenken: »Gemeinsame Aktivitäten gleich zu Beginn der Netzwerkarbeit fördern nicht nur den Aufbau der Kommunikation, sondern helfen, die Netzwerkstruktur weiter zu knüpfen und zu pflegen« (2004, S. 192 ff.). Dazu dienen vor allem gemeinsame schulübergreifende (und möglichst auch Schulverwaltungshierarchieebenen übergreifende) Fortbildungsangebote, die wiederum ein Forum dafür sind, zukünftige Netzwerkpartner zu finden. Am Ende einer solchen Fortbildung sollten konkrete Vereinbarungen über die nächsten Schritte stehen.

Zweitens: Die Akteure sollten ihren Blick nicht nur auf die Einzelschule richten, diese nicht mehr als »Einzelunternehmen« sehen, sondern als Teil einer gemeinsamen Entwicklungsrichtung. Die Chance dabei besteht darin, »quer zu den staatlichen Vorgaben, quer zur Schulaufsicht nach Wegen, Konzepten und Handlungsmöglichkeiten« (ebd.) zu suchen, gemeinsame Erfahrungen auszutauschen und Lösungen für Probleme zu erarbeiten.

Drittens: Fortbildungen werden sich von der vielleicht vertrauten Teilnahme einzelner Lehrkräfte an Seminaren außerhalb der Schule unterscheiden (müssen). Sie orientieren sich am jeweiligen Bedarf der einzelnen Netzwerkpartner. Weiterqualifizierung hat dann systemischen Charakter, bindet ganze Gruppen ein, findet an den Schulen statt, braucht externe Begleitung, antwortet aber auch direkt

Gemeinsam schneller helfen **Aktion Deutschland Hilft**
Das Bündnis der Hilfsorganisationen

SPENDENKONTO
Bank für
 Sozialwirtschaft Köln
10 20 30

Helfen Sie mit. www.aktion-deutschland-hilft.de

Aktion Deutschland Hilft –
zehn deutsche Hilfsorganisationen.
Das starke Bündnis bei Katastrophen weltweit.



auf wahrgenommene Bedürfnisse und ist von daher erheblich motivierender und – hoffentlich – nachhaltiger.

Für die Akteure birgt die schulübergreifende Netzwerkbildung zunächst einen erhöhten Kommunikationsaufwand, da die Steuerungsprozesse und die Entscheidungsfindung komplexer sind. Allerdings bringen Netzwerke auch spürbare Entlastungen: ein größeres Repertoire an Ideen und Problemlösungen, als es die Einzelschule je erstellen könnte, Erfahrungsaustausch, Best-Practice-Modelle, Transfer, Beratung, Fortbildung.

Von der statischen Führung zur konzertierten Aktion

Eine professionelle Lerngemeinschaft ist nichts Neues, sondern die Umsetzung der Idee des »Edukatops« (der Schule als einer Lerngemeinschaft), der »lernenden Schule«. Damit wird die Zweistufigkeit des Lernens gefördert, nämlich das Lernen von Schülern sowie das Lernen von Lehrkräften und Schulleitung. Lerngemeinschaften sind eine Chance für kontinuierliche Entwicklung, aber auch eine Herausforderung, denn ihre Umsetzung ist anstrengend und (vor allem in der Initiierungsphase) voller Stolpersteine. Es bedarf eines organisationspädagogischen Managements, das, von der Zieltätigkeit ausgehend, die verschiedenen Beteiligten bedarfsorientiert integriert.

Für ein positives Verhältnis von Aufwand und Nutzen ist es hilfreich, das Zusammenspiel von zentralen Aspekten der Machbarkeit zu beachten. Zu ihnen gehören zum einen Fragen des »Könnens«, der Kompetenzen, also das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten (fachliche, methodische, kommunikative etc.). Ein zweiter Aspekt ist das »Wollen«, also die Motivation, wozu auch Haltungen und Einstellungen gehören. Einen dritten Aspekt könnte man mit »müssen und dürfen« bezeichnen. Damit sind Entscheidungsbefugnisse gemeint, aber auch die (formale) Legitimation für das Handeln und Entscheiden sowie die (soziale) Akzeptanz bei

den anderen an Schule Beteiligten. Ein vierter Aspekt beinhaltet die (zeitlichen, räumlichen, sächlichen, personellen) Ressourcen, die für die Arbeit nötig sind.

Neben der Abhängigkeit der anderen Variablen für die Motivation der Beteiligten (z.B. das eigene Kompetenzerleben im Sinne der Wahrnehmung der Effektivität des eigenen Handelns) spielen weitere Aspekte eine Rolle, die sich auf die Motivation und das Gelingen insgesamt auswirken: Es muss Klarheit über den angestrebten Nutzen und damit über den Sinn der Aktivitäten herrschen; die eigene und die gemeinsame Verantwortlichkeit müssen geklärt sein; neben einer klaren Rollenaufteilung muss auch eine gerechte Arbeitsaufteilung sichergestellt werden.

Rosenbusch sieht in professionellen Lerngemeinschaften ein »soziales Übungsfeld, in dem die pädagogischen Werte wie Mündigkeit, Anerkennung des anderen und Anerkennung von sich selbst, Selbsttätigkeit und Kooperation praktiziert werden können und damit internalisiert werden. Insofern haben professionelle Lerngemeinschaften, falls sie denn professionell gehandhabt werden, auch einen wesentlichen Einfluss darauf, dass Schule ein Modell dafür ist, wozu sie erzieht« (Rosenbusch 2005, S. 146).

Dabei lösen sich hierarchische Strukturen zumindest teilweise auf. Stattdessen spielen Fachwissen, personale Kompetenzen und Praxiserfahrungen eine Rolle. Schulleitung forciert unter diesen Bedingungen kooperative Führung, eine breitere Aufteilung von Führungsverantwortung, Führungs- und Leitungsaufgaben in der Schule. Solche Konzepte verabschieden die Vorstellung einer statischen Leitungsaufgabe als Teil einer formalen Rolle und befördern eine eher dynamische Sichtweise, die Führung und Steuerungsprozesse auf personelle Vernetzung bezieht. Führung ist eher eine konzertierte Aktion denn das Handeln isolierter Funktionsträger. ■



Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

ist Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie in Zug (Schweiz).

Literatur

Ahlgrimm, F./Krey, J./Huber, S. G.: Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse, in: S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.): Kooperation in der Schule: Ergebnisse aktueller Forschung, Münster 2012 (in Druck).

Bonsen, M. & Rolff, H.G.: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2/2006, S. 167–184.

Henninger, M. & Mandl, H.: Vom Wissen zum Handeln – ein Ansatz zur Förderung kommunikativen Handelns, in: H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze, Göttingen 2000, S. 198–219.

Hord, S. M.: Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement, Southwest Educational Development Laboratory, Austin 1997.

Huber, S. G./Hader-Popp, S./Ahlgrimm, F.: Kooperation in der Schule, in: S. G. Huber (Hrsg.): Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements, 3. Aufl., Köln 2011.

Huber, S. G.: System Leadership: Bildungsgerechtigkeit durch Verantwortungsübernahme von Führungskräften im Bildungssystem, in: I. Kramer (Hrsg.): Herausforderung Bildungsgerechtigkeit, Hamburg 2011, S. 43–57.

Kempfert, G. & Rolff, H.G.: Qualität und Evaluation, Weinheim und Basel 2005.

Lohmann, A. & Minderop, D.: Führungsverantwortung der Schulleitung. Handlungsstrategien für Schulentwicklung im Reißverschlussverfahren, München 2004.

Maag Merki, K. (Hrsg.): Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen, Seelze 2009.

Muijs, D./West, M./Ainscow, M.: Why network? Theoretical perspectives on networking and collaboration between schools, in: *School Effectiveness and School Improvement*, 21, (1) 2010, S. 5–26.

Renkl, A.: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird, in: *Psychologische Rundschau* 47/1996, S. 78–92.

Roschelle, J.: Learning by collaboration. Convergent conceptual change, in: *Journal of the Learning Society*, 2/1992, S. 235–276.

Rosenbusch, H. S.: Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns, München 2005.

Terhart, E. & Klieme, T.: Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 2/2006, S. 163–166.

Toole J.C. & Seashore Louis, K.: The Role of Professional Learning Communities in International Education, in: K. Leithwood & P. Hallinger (Hrsg.): Second International Handbook of Educational Leadership and Administration, Dordrecht: Kluwer Academic Press 2002, S. 245–279.

Whitehead, A.N.: The Aims of Education, New York, NY: Macmillan 1929.





Die Suche nach dem Stein der Weisen 44

Nach dem Pisa-Schock hat sich vieles verändert. Selbst die Notwendigkeit von Führung wird inzwischen ernst(er) genommen. Lassen sich aus den zahlreichen Publikationen und Führungskonzepten Strategien für eine wirksame Schulleitung ableiten?

Das deutsche Unbehagen an der Führung 49

Steuern, Lenken und Leiten sind im deutschen Bildungswesen unproblematische Begriffe. Bei der »Führung« verhält es sich anders. Die Umgestaltung zur selbstständigen Schule und der Einfluss der angloamerikanischen Pädagogik könnten das ändern.

Editorial

Richard Bessoth
Partizipative Führung 41

Thema

Richard Bessoth
Die Suche nach dem Stein der Weisen
Führungskonzepte und Strategien für die Schulleitung 44

Armin Lohmann
Das deutsche Unbehagen an der Führung
Leadership oder Schulleitung – eine Begriffsgeschichte des Führens 49

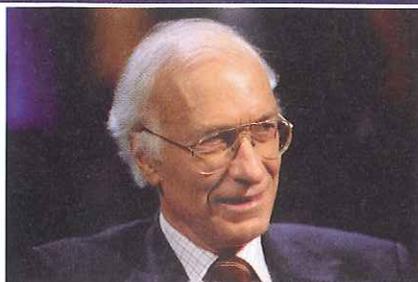
Michael Schratz
Warum ist geteilte Führung wichtig?
Was Schulleiter aus Fortbildungen mitnehmen 52

Exklusiv für Abonnenten der PädF:

Ihr persönlicher Zugangscode zum Online-Zeitschriftenpool auf www.schulverwaltung-online.de lautet:

WKPAFUGYM

Gehen Sie online!



Von Kollegen lernen 54

Professionelle Lerngemeinschaften steigern die Effektivität der Schulorganisation, verbessern aber auch die Leistungen der Schüler. Worauf muss man bei ihrer Einführung achten?

Taugt Schülerfeedback als Führungsinstrument? 90

Bernhard Bueb macht die mangelnde Führungsbereitschaft von Schulleitern und Lehrern für die Bildungsmisere verantwortlich. In seinem Buch »Von der Pflicht zu führen« fordert er, dass Schüler ihre Lehrer bewerten. Taugt Schülerfeedback als Führungsinstrument für die Schulleitung?

Lernen im Kiez 92

Die Berliner Heinz-Brandt-Schule hat sich von einer Hauptschule zu einer Integrierten Sekundarschule mit Ganztagsbetrieb entwickelt. Welche Leitgedanken waren dabei ausschlaggebend?



Thema

Stephan Gerhard Huber
Von Kollegen lernen
 Worauf muss man bei der Einführung von Professionellen Lerngemeinschaften achten? **54**

Bea Harazd
Auf dem Weg zur gesunden Schule
 Zum Konzept des salutogenen Leitungshandelns **58**

Thomas Stöckli
Schulleitung und Basisdemokratie
 Ein Praxisbericht aus der Waldorfschule **61**

Frank Hielscher
Führung mit Fokus
 Kommunikative Lösungen für ein kooperatives Schulklima **64**

PädF-Kontrovers

Taugt Schülerfeedback als Führungsinstrument?
 Bernhard Bueb und Jörg Schlee beziehen Stellung **90**

Porträt

Miriam Pech
Lernen im Kiez
 Die Heinz-Brandt-Schule in Berlin **92**

Nebenbemerkung

Ein Quicky vor der Mathe-Stunde **96**

Schulrecht

Stefan Reip
Vorsicht Kamera! **97**

Gastkolumne

Horst Giesler
Bonuszahlungen an Lehrer **98**

Bildungspolitik **100**

Forschung aktuell **101**

Bücherschau **102**

Termine & Hinweise **103**

Vorschau & Impressum **104**

Pädagogische Führung

Zeitschrift für Schulleitung und Schulleitung

PädF

2 | 2012
23. Jg., PädF

ISSN 0939-0413 · G 11817
Art.-Nr. 07780202

 **DSLK** 07.–09. März 2013 • Düsseldorf
Deutscher Schulleiterkongress
Die führende Veranstaltung für Sie als Schulleiter – sichern Sie sich bereits jetzt Ihre Teilnahme 2013 und den Frühbucherrabatt von über 20%!
Jetzt Frühbucherrabatt sichern!
www.deutscher-schulleiterkongress.de

Thema

Schulen gehen in Führung

Taugt Schülerfeedback als Führungsinstrument?
Bernhard Bueb und Jörg Schlee beziehen Stellung – eine Kontroverse

Bonuszahlungen für Lehrkräfte
Und was die Schulleitung davon hat – ein Bericht aus Australien

Lernen im Kiez
Die Heinz-Brandt-Schule in Berlin – ein Porträt