

Pädagogische Führung

Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung

1 | 2014

25. Jg., PädF

ISSN 0939-0413 · G 11817

Art.-Nr. 07780 401



DSLK 13. – 15. Februar 2014 • Düsseldorf
Deutscher Schulleiterkongress
Nach dem großen Erfolg des Kongresses 2013: Sichern Sie sich jetzt frühzeitig Ihre Teilnahme 2014. Bereits jetzt anmelden und Frühbucherrabatt sichern!
Jetzt Frühbucherrabatt sichern!
www.deutscher-schulleiterkongress.de

Thema

Schule entwickeln – aber wie?

Schulentwicklungstage

Impulsgeber für Veränderungen

Widerständen widerstehen – Widerstände nutzen

Reframing: andere Blickwinkel zulassen – Veränderungsprozesse gestalten

Pädagogische Ansprüche verwirklichen

Mehr Schulautonomie bedeutet mehr Gestaltungsfreiheit

Durch Lehrerfortbildung Bildungsqualität fördern

Grundverständnis von Bildung sowie Strategien und Methoden der Umsetzung

Carl Link

Schule aus der entstehenden Zukunft entwickeln

Folgende Fragen stehen in einem übergreifenden Zusammenhang und sind für die Führung von Schulen bedeutsam:

Wie lassen sich Schulen in der dynamischen Komplexität zwischen den Erfahrungen aus der Vergangenheit und der entstehenden Zukunft entwickeln?

Wie lässt sich am Musterwechsel zwischen Gestern und Morgen eine tragfähige Entwicklungsbeziehung unter den Betroffenen und Beteiligten herstellen?

Wie kommt es zur wirksamen Beziehung zwischen Lehren und Lernen, damit Schüler und Schülerinnen bildende Erfahrungen machen können?



Michael Schratz

Wenn ich aus meiner mehrere Jahrzehnte umfassenden Erfahrung in Theorie und Praxis von Schulentwicklung für diesen Beitrag jene zentralen Erkenntnisse zusammentrage, die für mich von besonderer Bedeutung sind, stellen sich mir die oben genannten drei zentralen Fragen, die jedem Veränderungsprozess in der Institution Schule zugrunde liegen.

Komplexe Prozesse eröffnen kreative Felder

Eine der wichtigsten Aufgaben von Schulleitung besteht heute darin, die Schule so weiterzuentwickeln, dass alle (Schüler/-innen, Lehrer/-innen) bestmöglich gefördert werden. Dies erfordert ein Zusammenspiel aller daran Beteiligten: »Gute Schulen setzen vielfältige diagnostische Mittel ein. Sie erfassen Lernen und Leistung aus mehreren Perspektiven; sie berücksichtigen dabei verschiedene Bezugskriterien ebenso wie die Blickwinkel und Urteile der Beteiligten – der Schülerinnen und Schüler selbst, ihrer Eltern und der Lehrerinnen und Lehrer. Sie schaffen Gelegenheiten, bei denen Kinder ihre Talente und Interessen entwickeln können.« (Fauser/Prenzel/Schratz 2007, 10)

Entwicklungsprozesse lassen sich in der jeweiligen Situation allerdings nicht nach einem vorgefertigten (Master-)Plan umsetzen, da sie in einem komplexen Beziehungsgefüge zwischen (bekannter) Vergangenheit und (unbekannter) Zukunft erfolgen. Für das Bezugsfeld des Hier und Jetzt an diesem Angelpunkt eignet sich Claus Otto Scharmers »Presencing« im Kontext seiner »Theorie U« besonders für Schulentwicklung als Bezugstheorie. Er unterscheidet zwischen unterschiedlichen Formen von Komplexität und stellt darauf bezogen vier Ebenen von Veränderungsprozessen vor, die es zu berücksichtigen gilt (Scharmer 2009, 72).

Die erste Ebene ist das Reagieren auf der Basis von Routinen. Handlungen erfolgen habitualisiert, d.h. sie sind aus den Erfahrungen der Vergangenheit gespeist und weisen darauf aufbauend in die Zukunft.

Die zweite Ebene des Lernens in einem Veränderungsprozess schließt Prozesse und Strukturen mit ein. Er spricht von einer dynamischen Komplexität, wenn Ursache und Wirkung nicht nahe beieinander liegen bzw. räumlich und zeitlich getrennt sind. Diese dynamische Komplexität zeigt sich in hohem Maße in der Schule, da

sich der Outcome, d.h. die Ergebnisse von Bildungsprozessen, erst viel später auswirkt (z.B. in weiterführenden Schulen, an Universitäten, im Lebens- und Berufsalltag). Wenn Schülerleistungen als Output über Tests, Klassen- bzw. Vergleichsarbeiten u.ä. »gemessen« werden, sind sie Momentaufnahmen überprüften Wissens bzw. bestimmter Kompetenzen. »Je größer die dynamische Komplexität, desto stärker sind Teilkomponenten eines Systems miteinander vernetzt und beeinflussen sich gegenseitig, und desto wichtiger werden systemumfassende oder ganzheitliche Lösungsprozesse. Daher ist es eine wichtige Aufgabe von Schulleitung, die einzelnen Lehreraktivitäten (»Ich und mein Unterricht«) mit dem ganzheitlichen Bildungsauftrag (»Wir und unsere Schule«) zu verbinden, was üblicherweise über die Arbeit an gemeinsamen Visionen, Leitbildern und darauf aufbauenden Schulprogrammen sowie der schuleigenen Curriculumarbeit erfolgt (vgl. Schratz 2003, Schratz & Westfall-Greiter 2010).

Auf der dritten Ebene finden sich die Denkmuster (scripts), die dahinter liegen und das Handeln der Beteiligten und Betroffenen in hohem Maße bestimmen. Sie werden auch »Glaubens-

sätze« genannt, da Menschen daran glauben, das Richtige zu tun, worin sich der Sinn für menschliches Tun konstituiert. Scharmer spricht von der sozialen Komplexität, die sich aus den unterschiedlichen Deutungsmustern bzw. Glaubenssätzen im Miteinander von Menschen in sozialen Organisationen ergibt. Darauf nimmt H. v. Hentig (1993) Bezug, wenn er dafür plädiert, die Schule neu zu denken, d.h. unsere Annahmen über das, wie wir Schule sehen und gestalten, neu zu definieren. Für die Gestaltung von Veränderungsprozessen heißt das, je höher die soziale Komplexität, umso eher ist ein Prozess gefragt, »der die Beteiligten in die Problemlösung mit einbezieht und sie beteiligt, so dass alle relevanten Stimmen gehört« werden (Scharmer 2009, 80).

Scharmer hat in seiner Arbeit mit Veränderungsprozessen beobachtet, dass es Herausforderungen gibt, »die nicht durch eine Reflexion von Erfahrungen, also nicht durch eine Reflexion der Vergangenheit beantwortet werden können. Diese Herausforderungen sind komplex und schnelllebig, und will man auf sie eine Antwort finden, ist es notwendig, das in der Situation verborgene Zukunftspotenzial wahrzunehmen und damit auch die vierte Ebene in den Veränderungsprozess mit einzubinden.« (Ebenda) Die vierte Ebene ist für ihn die Quelle der Intention und Kreativität, das Lernen aus der im Entstehenden begriffenen Zukunft. In Veränderungsprozessen geht es daher vielfach um eine emergente Komplexität, da die Problemstellungen durch nichtlineare Veränderungen gekennzeichnet sind, wodurch wir uns nicht auf die Erfahrungen aus der Vergangenheit verlassen können. Scharmer nennt den Prozess des Lernens aus der entstehenden Zukunft »Presencing«. Damit bezeichnet er »die Fähigkeit einzelner Menschen oder kollektiver Einheiten, sich direkt mit ihrer höchsten zukünftigen Möglichkeit zu verbinden und von dort aus unmittelbar zu handeln. Von einer zukünftigen Möglichkeit her handeln heißt von einer authentischen

Präsenz des Augenblicks her handeln – aus dem Jetzt.« (Scharmer 2009, 74)

Soll Führung Arbeit am System sein, um Schule neu zu denken und Möglichkeiten für deren Entwicklung zu entdecken, ist dieses »Presencing« für Schulleiter und Schulleiterinnen von großer Bedeutung. Grundlegende Veränderung braucht nach Kruse (2004, 62) »keine Vordenker einer neuen Lösung.«

»Veränderung entsteht in erster Linie aus der Bereitschaft der Träger der alten Ordnung, sich auf Instabilität einzulassen.«

Da Schule als gesellschaftlicher Ort der Reproduktion eher dem Typus des Bewahrens nahe steht (vgl. Schratz 2003, 8), wirkt sich Instabilität für viele als bedrohlich aus, was bei den Lehrpersonen vielfach über unterschiedliche Formen des Widerstands sichtbar wird (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998, 63 ff.). Widerstand lässt sich nicht »brechen«, denn er ist der Ausdruck einer persönlichen (Wert-) Haltung. Schulleitung kann zwar Möglichkeiten schaffen, sie braucht aber die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, »die von gemeinsamer emotionaler Resonanz getragen ist. Ansonsten bleibt ihr nur noch die Hoffnung auf die angeborene Risikobereitschaft der Mitarbeiter oder die Motivation durch Angst vor negativen Konsequenzen als mögliche Motoren der Veränderung.« (Kruse 2004, 71)

Sicherheit in der Entwicklungsbeziehung schaffen

Neuorientierungen in der Schulentwicklung sind üblicherweise mit einem Musterwechsel verbunden, d.h. die gewohnten, z.T. lieb gewonnenen Routinen taugen für das Neue nicht mehr, neue Verhaltensweisen müssen erst entwickelt werden. In dieser Situation, die auch als »Inkubationsphase« verstanden werden kann, öffnet sich ein sog. »kreatives Feld« (Burow/Hinz 2005), über das Entwicklungsenergie freigesetzt wird, die für das (Er-)Fin-

den neuer Lösungen besonders wichtig ist (vgl. Bruch/Vogel 2005). »Die Kunst liegt ... darin, die Spannung zwischen Arrangement und Improvisation zu nutzen und darin, ein kreatives Feld zu schaffen« (Schlippe/Schweitzer 2009, 16).

Das Verlassen der gewohnten Wege bringt Unsicherheit mit sich, die abgesichert werden muss, um die Offenheit für das Neue auch nutzen zu können.

Sicherheit kann durch Beratung, Führung oder Begleitung erfolgen, die durch die Herstellung einer konstruktiven Entwicklungsbeziehung emotionale Stabilität schaffen soll.

Schlippe & Schweitzer (2009, 17) zeigen auf, wie die Qualität der produktiven Spannung entsteht aus dem Zusammenspiel zwischen der Erzeugung von Metastabilität (ein Rahmen von Sicherheit, eine »sichere Basis«) und dem Schaffen von Instabilität durch Interesse, Neugier sowie Aufregung und Mut für das Einlassen auf die (neu) entstehende Zukunft.

Von Schlippe und Schweitzer (2009, 18) finden es wesentlich, »auf der Basis der stabilen Beziehung kritische Punkte anzuschneiden, mutig zu sein, durchaus auch provokative Fragen zu stellen und den Betroffenen zu helfen, sich mit Themen zu konfrontieren, die sie normalerweise vermeiden. Veränderungsrelevante Auseinandersetzungen sind mithin alles andere als ruhig und sachlich geführte Gespräche, denn es geht um affektiv hoch geladene Inhalte – umso wichtiger ist dabei das Bewusstsein, durch das Fundament des sicheren Rahmens getragen zu sein.«

Scharmer unterscheidet in Entwicklungsprozessen vier Ebenen des Dialogs (Abb. 1), die dem Verlauf in seiner »Theorie U« entsprechen.

Auf der Ebene des Herunterladens (Stufe 1) kommen routinemäßig Worthülsen bzw. leere Phrasen zur Sprache. Die aktuelle Rhetorik (popu-



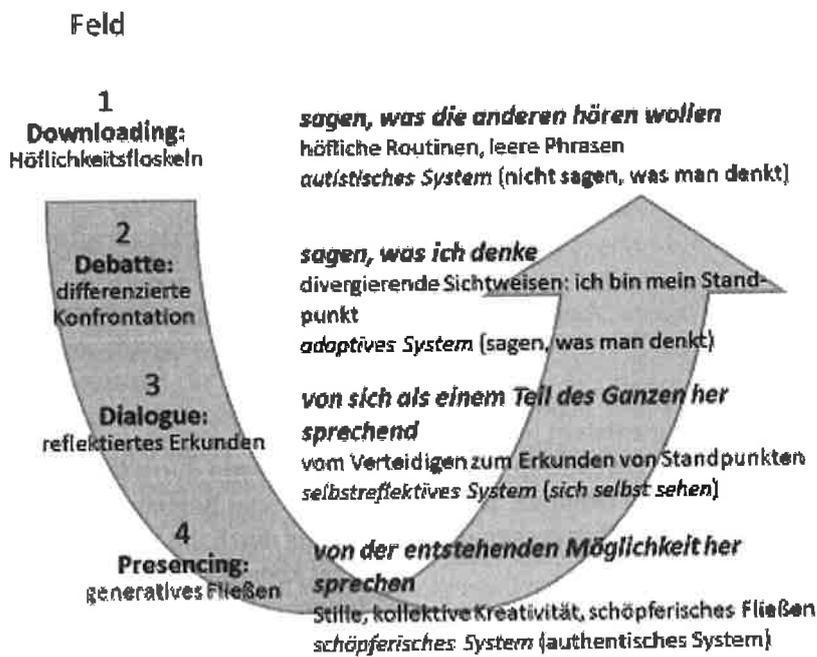


Abb. 1: Dialogstufen in Entwicklungsprozessen (Scharmer 2009)

lär)wissenschaftlicher Rhetorik wird »nachgebetet«, ohne dass sie handlungswirksam wird. So ist vielfach von Selbststeuerung, konstruktivistischem Lernen und dem Bemühen, die Potenziale der Schüler auszuschöpfen die Rede. Was damit eigentlich gemeint ist und wie sich das auswirken soll, bleibt vielfach unbeantwortet. Eine differenzierende Auseinandersetzung erfolgt auf Stufe 2, der Debatte. Hier werden die unterschiedlichen Standpunkte erkennbar, welche für die Gestaltung eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses bedeutend sind. Nikolaus Harnoncourt skizzierte diese aus der Sicht des Dirigenten folgendermaßen: »Ich muss die Kreativität von jedem einzelnen Musiker haben, auch dort, wo er von meiner Meinung abweicht. Ich habe 80 oder 100 Musiker vor mir, und jeder hat eine eigene Auffassung. Ich muss das kanalisieren und in eine Richtung bringen. Aber aufzwingen im diktatorischen Sinn hat überhaupt keinen Sinn.«

Die 3. Stufe repräsentiert den Dialog, der vom Verteidigen des eigenen Standpunkts Abschied nimmt und zum Erkunden von Neuem übergeht. So haben etwa die »Lerndesigner/-innen« (Adorjan-Lorenz 2013) der »Neuen Mittelschule« in Österreich

(Schley & Schratz 2013) in den einzelnen Fächern im Sinne des Lerndesigns begonnen, den Unterricht »vom Ende her«, also rückwärtig, zu denken und entwickeln (vgl. Wiggins & McTighe 2005). Auf der 4. Stufe des »Presencing« sieht Scharmer den Ort der kollektiven Kreativität, des »schöpferischen Fließens«. Serena, Schülerin und Hauptfigur des Buches »Wie Menschen ihre Schule verändern« (Schratz u.a. 2002, 33) bringt es auf den Punkt: »Jeder von uns rennt umher und tut irgendetwas. Wenn wir gemeinsam darüber nachdenken würden, was wir tun, wie wir es tun und warum wir das tun, dann könnte unsere Schule besser werden.« Sie drückt in einfachen Worten aus, worum es geht, nämlich darum »wie Lernprozesse initiiert, verbessert und nachhaltig gemacht werden. Die Lernprozesse basieren auf einer Reflexion zurückliegender Erfahrungen« (Scharmer 2009, 71).

Die Wirkung des Lehrens auf das Lernen sichtbar machen

Seit dem Eindringen von John Hatties Veröffentlichungen in den deutschen Sprachraum (2013, 2014) hat eine verstärkte Sensibilisierung für die Wirksamkeit des Lehrens auf das Ler-

nen der Schüler und Schülerinnen eingesetzt. Allerdings erfolgt diese vielfach aus einer »lehrseitigen« Perspektive (vgl. Schratz 2013) und wird nicht das Lernen der Lehrer und Lehrerinnen gefördert, um sensibel für die Bildungsprozesse der Schüler und Schülerinnen zu werden. Ein diesbezüglicher Klärungsprozess lässt sich über das sogenannte Wissensaudit in Gang setzen. Mit seiner Hilfe können Defizite im Umgang mit dem an der Schule vorhandenen (Nicht-)Wissen zur Wirkung des Lehrens festgestellt und konkrete Maßnahmen zur lernseitigen Orientierung gesetzt werden. Es hilft jene Bereiche zu erschließen, die in der täglichen Unterrichtsarbeit nicht bewusst sind und dadurch blinde Flecken darstellen. Eine Möglichkeit des Wissensaudit kann auf Basis einer Vier-Felder-Systematik erfolgen, in der Bereiche des Wissens und Nicht-Wissens in Beziehung gesetzt werden (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Wissensaudit als Vier-Felder-Matrix

Zur Entwicklung von Schule und Unterricht ist es von zentraler Bedeutung, die Potenziale der verborgenen Schätze des Nichtwissens (in der Matrix die Quadranten »Wir wissen, was wir nicht wissen«, »Wir wissen nicht, was wir wissen«) zu heben. Die Formen des Nichtwissens steuern die unterrichtlichen Handlungsmuster und lassen Schulen oft im Bereich der traditionellen Lehr-Lernformen stehen bleiben. Zur Erkundung im Wissensaudit wird das »Lernen der Schüler/-innen« in das Mittelfeld geschrieben. Wird damit der Musterwechsel des Lernens von der Perspektive des Lehrers zur Perspektive des Lernens angestrebt (vgl. Schratz/Westfall-Grei-

ter 2010, 156), ist eine Konfrontation mit dem eigenen (organisationalen) Nichtwissen unumgänglich. Dazu kann das Feld des blinden Flecks (»Wir wissen nicht, was wir nicht wissen«) interessante Möglichkeiten eröffnen.

Das Nachdenken über und das Suchen nach Evidenzen für die Beantwortung der offenen Fragen (blinde Flecken) sind wichtige Aktivitäten zur Anbahnung einer Neuperspektivierung. »Unsere Aufmerksamkeit muss bewusst umgelenkt und der Ursprungsort unserer Aufmerksamkeit muss bewusster werden, der blinde Fleck, aus dem heraus wir handeln« (Scharmer 2009, 78). Die neuen Impulse aus den Quadranten (vor allem denen des Nichtwissens) wirken als Blick auf die Hinterbühne des bisherigen Arbeitens.

Abbildung 3 zeigt die Ergebnisse eines Wissensaudits zum Thema »Lernen der Schüler/-innen« im Rahmen der Entwicklungsbegleitung der »Neuen Mittelschule« (Schley & Schratz 2013).

Mit dem Instrument des Wissensaudit (Abb. 2) kann die Schule die unterschiedlichen Ebenen von Komplexität an ihrem Standort erkunden. Die Auswertung in Abb. 3 zeigt auf, dass der Schule u.a. Wissen darüber fehlt, wie ihre Schülerinnen und Schüler lernen und wie sich die eigene Lehrersozialisation auf die neuen Herausforderungen heterogener Schülerpopulationen auswirkt.

Ausblick

Die Auseinandersetzung mit Fragen des Nichtwissens, welche für eine Schulentwicklung aus der entstehenden Zukunft konstitutiv ist, soll nicht sosehr zu einer richtigen Antwort auf die anstehenden Fragen führen, sondern zu einer reflexiven Dialogkultur beitragen. In der »emergenten Komplexität« kommt das Neue über die Quellen der Intention und Kreativität im Sinne des »Presencing« ins System.

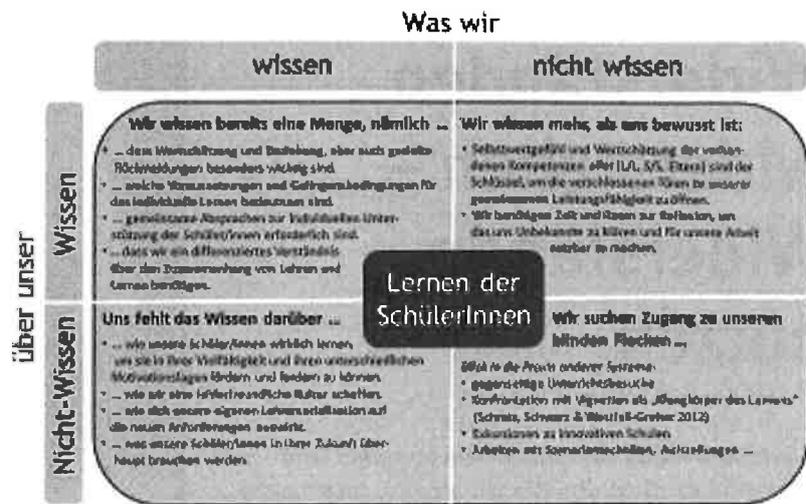


Abb. 3: Wissensaudit »Lernen der Schüler/-innen« als Vier-Felder-Matrix

Auf diesem Weg könnten nach Scharmer (2007, 112) Bildungsstätten wieder werden, was sie einst waren: »Orte, an denen man lernt, Lösungen und Handlungsimpulse aus sich selbst heraus zu entwickeln. Räume, in denen echte Begegnungen entstehen und die Geburtsstätten für das Neue sind.« Für die Führung einer Schule bedeutet dies, für eine wirksame Beziehung zu sorgen, die auf Resonanz baut, um schulbezogene Leistungsfähigkeit zu erreichen und damit die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Schulleitung baut dazu auf die schöpferische Kraft des Neu-Denkens von Schule und Unterricht. Der Umgang mit der sozialen Komplexität erfordert die Bereitschaft aller, sich in einen gemeinsamen Entwicklungsprozess einzulassen, der im Musterwechsel durch kritische Phasen der Instabilität gekennzeichnet ist.

Leadership zeigt sich in der Fähigkeit, mit Unsicherheit souverän umzugehen und die eigene Risikobereitschaft glaubwürdig zu leben. Das Neue kommt über den Weg der

unbewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz ins System, wozu Führungspersonen die Möglichkeit schaffen, dass Lehrer und Lehrerinnen ihre Fähigkeiten erweitern können. Das Wissensaudit kann dazu dienen, die blinden Flecken im eigenen Kollegium zu erhellen. Dazu ist eine Vertrauenskultur erforderlich, die Grundlage jeder erfolgreichen Schulentwicklung ist. Vertrauen wiederum ist Grundlage jeder wirksamen Führungsarbeit. »Vertrauen führt« ist der Titel des Werks von Sprenger (2002), der die grundlegende Bedeutung dieser Dimension eindrucksvoll herausarbeitet. Vertrauen in die Kompetenz, verbunden mit Glaubwürdigkeit und Empathie sowie einem geringen Grad an Selbstbezogenheit schafft atmosphärische Voraussetzungen für erfolgreiche und belastbare Beziehungen. ■

