



HANDBUCH OES

# Schulführung und Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen

Konzept OES

 **operativ  
eigenständige  
Schule**

 **Datengestützte  
Qualitätsentwicklung**



**Baden-Württemberg**  
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

<b>1</b>	<b>EINFÜHRUNG</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>FÜHRUNG UND ENTWICKLUNG – SCHULE UND SCHULORGANISATION</b>	<b>5</b>
2.1	Zentrale Fragestellungen	5
2.2	Erwartungen an die Schulleitung	5
2.3	Konzepte und Instrumente	6
2.4	Zusammengefasst: Das Wichtigste in drei Punkten	8
2.5	Literatur	8
<b>3</b>	<b>FÜHRUNG UND ENTWICKLUNG – PERSONAL</b>	<b>9</b>
3.1	Zentrale Fragestellungen	9
3.2	Erwartungen an die Schulleitung	10
3.3	Konzepte und Instrumente	10
3.4	Zusammengefasst: Das Wichtigste in drei Punkten	11
3.5	Literatur	12
<b>4</b>	<b>FÜHRUNG UND ENTWICKLUNG: UNTERRICHTSENTWICKLUNG UND EVALUATION</b>	<b>13</b>
4.1	Zentrale Fragestellungen	13
4.2	Professionelle Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis	13
4.2.1	Erwartungen an die Schulleitung	13
4.2.2	Konzepte und Instrumente	14
4.2.3	Zusammengefasst: Das Wichtigste in drei Punkten	15
4.3	Digitalisierung im Unterricht	15
4.3.1	Erwartungen an die Schulleitung	15
4.3.2	Konzepte und Instrumente	16
4.3.3	Zusammengefasst: Das Wichtigste in zwei Punkten:	17
4.4	Literatur	17
<b>5</b>	<b>FÜHRUNG UND QUALITÄTSMANAGEMENT – SCHULKULTUR ALS TRAGENDES ELEMENT IN DER ORGANISATION EINER SCHULE</b>	<b>19</b>
5.1	Wie tickt meine Schule? Kann ich den Takt verändern?	19
5.2	Wie kann die Schulleitung den schulischen Lernprozess beeinflussen?	21
5.3	Ein Beispiel: Lerncoaching-Konzept	21
5.4	Literatur	23
<b>6</b>	<b>FÜHRUNG UND QUALITÄTSMANAGEMENT – BETEILIGUNG UND ZUSAMMENARBEIT ORGANISIEREN</b>	<b>24</b>
6.1	Das 3-B-Prinzip: Beteiligung, Begegnung und Bedeutsamkeit	24
6.2	Arbeitshilfen für die Steuerung von Zusammenarbeit	26
6.2.1	Zusammenarbeit zielgerichtet anlegen – Das SIM-Modell	26
6.2.2	Zusammenarbeit ressourcenschonend organisieren - das Kohärenzmodell	27
6.2.3	Mögliche Kooperationsformen	28
6.3	Fallbeispiele zu Beteiligung und Kommunikation: Schulleitungen im Interview	30
6.4	Literatur	33
<b>7</b>	<b>SCHULLEITUNG UND FEEDBACK</b>	<b>34</b>
7.1	Führungsfeedback individuell	35
7.2	Feedback im Schulleitungsteam	36
7.3	Literatur	37

Schulleitungen und ihren Leitungsteams kommt bei der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht eine entscheidende Schlüsselrolle zu, dies ist unbestritten.

Sie sind als „Veränderungsmanagerinnen“ und „Veränderungsmanager“ wichtige Impulsgeber und tragen ganz wesentlich zur Gestaltung und Qualität der Rahmenbedingungen und Prozesse „ihrer“ Schule und damit zur Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler bei.

Mit dem Konzept „Operativ Eigenständige Schule“ OES steht Schulleitungen und Lehrkräften ein Qualitätsentwicklungskonzept zur Verfügung, mit dem sie die vielfältigen Herausforderungen zielgerichtet, nachhaltig und passgenau für ihre Schule angehen können.

Die vorliegende OES-Handreichung „Schulführung und Qualitätsmanagement“ bietet wissenschaftsbasiert grundlegende Überlegungen sowie konkrete Konzepte und Instrumente zu zentralen Fragestellungen in den Entwicklungsbereichen Schule, Personal, Unterrichtsentwicklung und Evaluation.

Weiterhin finden Sie Beiträge zum Thema „Schulkultur als tragendes Element der Organisation Schule“ sowie zu den Aspekten „Beteiligung und Zusammenarbeit“.

Ich wünsche Ihnen eine anregende und interessante Lektüre.

**Klaus Lorenz**

*Ministerialdirigent,*

*Leiter der Abteilung Berufliche Schulen, Frühkindliche Bildung, Weiterbildung  
des Kultusministeriums Baden-Württemberg*



# 1 Einführung

Für die operative Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung an den beruflichen Schulen stellt die Schulführung sowohl Motor als auch zentrale Stellenschraube dar. Die Entwicklungsaktivitäten müssen auf die Herausforderungen in den Bildungsgängen hin zugeschnitten sowie differenziert – und damit auch systembezogen koordiniert werden.

Dazu werden im ersten Abschnitt „Schulführung und Entwicklung“ die Handlungsfelder Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung aus dem bekannten und in Baden-Württemberg eingeführten 3-Wege-Modell zur Schulentwicklung von Rolff/Kempfert (2005, S. 20) aufgegriffen und mit Blick auf die Anforderungen an die beruflichen Schulen aufgearbeitet. Die Gastbeiträge von Prof. Dr. Ebner und Prof. Dr. Ifenthaler beleuchten und vertiefen in den Kapiteln 2, 3 und 4 aus wissenschaftlicher Perspektive zentrale Fragestellungen der Funktionalität der Führung der Schule hinsichtlich der Schulorganisation, des schulischen Personals sowie von Unterrichtsentwicklung und Evaluation. Die Gesamtbetrachtung führt zu einem zeitgemäßen Verständnis

von Leadership an beruflichen Schulen, das konsequent auf die optimale Gestaltung schulischer Lernumgebungen abzielt.

Der zweite Abschnitt „Schulführung und Qualitätsmanagement“ stellt in den Kapiteln 5, 6 und 7 mit Schulkultur, Beteiligung und Zusammenarbeit sowie Feedback zentrale Aspekte des schulischen Qualitätsmanagements dar, die die Qualität in der Führung von Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung gleichermaßen beeinflussen. Dabei werden anerkannte und wissenschaftlich fundierte Modelle ebenso einbezogen wie die Erfahrungen der Schulleitungspraxis beruflicher Schulen. Die Schulkultur prägt den Alltag beruflicher Schulen. Dies gilt es bei der Steuerung der Entwicklungsaktivitäten durch die Schulleitung zu berücksichtigen und zu nutzen. Die Art und Weise wie Beteiligung und Zusammenarbeit an der Schule organisiert oder Feedback im Führungsalltag etabliert wird, wird durch die Schulkultur beeinflusst, wirkt selbst aber auch gleichzeitig prägend für die Schulkultur.

# 2 Führung und Entwicklung – Schule und Schulorganisation

*Prof. em. Dr. Hermann G. Ebner, Universität Mannheim*

## 2.1 ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN

Für die Führung beruflicher Schulen bilden die Bereiche Schulentwicklung und Schulorganisation zentrale Aufgabenfelder. Nachstehend sollen dazu die folgenden Fragen beantwortet werden:

- Was wird von den Schulleitungen erwartet?
- Was ist ein taugliches Konzept zur Orientierung des Leitungshandelns?

## 2.2 ERWARTUNGEN AN DIE SCHULLEITUNG

Ein Modell der professionell arbeitenden Schulleitung präsentiert das Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) in der zuerst im Jahr 2015 publizierten Schrift *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. Es sind drei Komponenten, die das Modell ausmachen: Die Ergebnisseite der Organisation Schule, der Aufgabenkatalog der Schulleitung und die Ansprüche, die an die Schulführung gestellt werden.

Auf der Ergebnisseite finden sich

(a) die erfolgreich Ausgebildeten, die als selbstbewusste und kreative Persönlichkeiten sowie als aktive und informierte Bürgerinnen und Bürger die Schule abschließen – Personen mit diesen Merkmalen verkörpern den Zweck der Organisation Schule.

(b) das hochwertige Ausbildungsangebot – ein solches Angebot ist seitens der Organisation zu entwickeln und bereit zu stellen; es ist das Produkt der Organisation Schule.

Die Entwicklung und Realisierung dieses Ausbildungsangebots bedarf aus Sicht der Autorinnen und Autoren des Modells der Unterstützung durch eine professionell arbeitende Schulleitung. Es werden fünf Aufgaben angeführt, denen sich eine Schulleitung widmet, um die Güte des Ausbildungsangebots zu sichern bzw. weiter zu erhöhen:

- Führen in den Bereichen Lehren und Lernen
- Sich selbst und andere weiterentwickeln
- Führen bei Initiativen der Verbesserung, Innovation und Veränderung
- Führen bei der Steuerung und Verwaltung (Management) der Schule
- Engagement und Arbeit im öffentlichen Bereich.

Mit Blick auf diesen spezifisch akzentuierten Aufgabenkatalog resultieren für die Autorinnen und Autoren folgende Ansprüche an die Führungspersönlichkeiten einer Schule: Sie verfügen über

- eine Vision und über einen Wertekanon,
- fundiertes Wissen in den genannten Aufgabenbereichen, verstehen Fragen aus diesen Bereichen und können Lösungen liefern bzw. an deren Erarbeitung mitwirken und sie beurteilen,
- persönliche Qualitäten, soziale und kommunikative Fähigkeiten.

Das hier vorgestellte Modell bildet zugleich die Grundlage für die Konzeptualisierung von Entwicklungsprofilen. Mit diesen Profilen wird für jeden Aufgabenbereich demonstriert, was Schulleitungshandeln auf verschiedenen Niveaus von Professionalität auszeichnet.

Die Profile, die jeweils in drei Entwicklungsstufen unterteilt sind, dienen als Kriterien zur Einschätzung des aktuellen Entwicklungsstands und zugleich als Vorgaben zur Weiterentwicklung der Führung (und letztlich auch der Organisation Schule).

In der Beschreibung der höchsten Entwicklungsstufe im Aufgabenbereich Führen in den Bereichen Lehren und Lernen – wird u.a. Folgendes ausgeführt:

“They [Schulleiterinnen und Schulleiter; HGE] establish systematic methods for collecting and interpreting evidence to identify excellent teaching and learning, and share successful strategies with the school community.” (AITSL, 2019)

Das OES-Projekt Datengestützte Schulentwicklung an beruflichen Schulen (DGSE) des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport ist ein Beispiel für die Konzeptualisierung von Schulleitung, wie sie im Modell des AITSL vorgenommen wird. Bei der DGSE wird von einer professionell arbeitenden Schulleitung erwartet, dass sie die Relevanz von Daten für die Schulentwicklung versteht und in der Lage ist, mit ihnen korrekt und zielgerichtet umzugehen.

## 2.3 KONZEPTE UND INSTRUMENTE

Aus den Arbeitsgebieten der Management- und der Organisationslehre liegt ein großes Angebot an Führungslehren vor. In den letzten Jahrzehnten hat man sich in zahlreichen Initiativen damit beschäftigt, einige dieser Konzepte auf Schulen zu übertragen und zu implementieren. Dabei zeigten sich einige Passungsprobleme, die zum Anlass genommen wurden, die Konzepte präziser auf die Bedingungen der Organisation Schule auszurichten. Aus diesen Bemühungen resultierten im Lauf der Zeit verschiedene akzentuierte Vorstellungen und entsprechend unterschiedliche Anleitungen für die Führung von Schulen. Dabei bleibt häufig offen, von welchen Modellannahmen jeweils ausgegangen wird und ebenso ist nicht immer hinreichend klar, welches genau die Ziele sind, die erreicht werden sollen.

Parallel zu dieser Übertragungsproblematik finden sich in der Literatur unterschiedliche Zugänge bzw. Schwerpunktsetzungen in Bezug auf die Ausrichtung des Leitungshandelns (Day, Sammons & Gorgen, 2020). Dabei wird von den einen das Führungs- und von den anderen das Management-Konzept favorisiert. Kurz gefasst geht es darum, ob sich die Schulleitung selbst mit instruktionalen Standards beschäftigen und sich in die Arbeit an der weiteren Verbesserung der Unterrichtsqualität einbringen soll, oder ob sie sich primär auf die Steuerung (Management) der Organisation Schule konzentrieren soll.

Die theoretische Modellierung und insbesondere die empirische Prüfung von Führungskonzepten hinsichtlich der Effekte auf der Ergebnisseite von Schulen (s. o.) standen hierzulande bislang nicht im Vordergrund der Forschungsbemühungen.

Wichtige Orientierungshilfen bei der Entscheidung zwischen den beiden genannten Optionen können jedoch den Zusammenfassungen bzw. Metaanalysen internationaler Studien (Bonsen, 2016; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008) entnommen werden. Im Folgenden beziehe ich mich auf die Metaanalyse von Robinson, Lloyd & Rowe (2008).



Die Autorinnen und Autoren gehen der Frage nach, ob sich differente Typen von Führung auf die Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Bereichen (Fachleistungen, Well-Being, Haltung gegenüber der Schule) auswirken. Für ihre Analyse beschränken sie sich auf Studien, in denen entweder das Konzept der Transformationalen Führung oder das der Pädagogisch-instruktionsbezogenen Führung (Instructional Leadership) untersucht wurden. Begründet wird diese Auswahl damit, dass in der aktuellen Diskussion diese beiden Konzepte vorherrschend seien und darüber hinaus das Design der betreffenden Studien den wissenschaftlichen Qualitätsansprüchen genüge.

Schulen deren Führungspraxis dem Instructional Leadership zugeordnet werden kann, sind gekennzeichnet durch eine Führung, die

- das kollektive Lernen und die Weiterentwicklung der Lehrpersonen fördert und sich daran beteiligt,
- Ausbildungsziele, Erwartungen und Standards festlegt, sie kommuniziert und deren Umsetzung kontrolliert,
- sich mit der Planung, Koordinierung und Evaluierung des Unterrichts auseinandersetzt,
- den Einsatz von Ressourcen strategisch auf die programmatischen Ziele der Schule ausrichtet und dabei auch auf den Aufbau der entsprechenden Expertise in der Schule achtet,
- sich dafür einsetzt, dass Lehren und Lernen in einer druckfreien und unterstützenden Umgebung (innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers) stattfinden kann.

Demgegenüber ist Führung nach dem Transformationalen Konzept vor allem darauf ausgerichtet (siehe auch Slade & Gallagher, 2021),

- sich für die Entstehung einer gemeinsamen Vision einzusetzen,
- das gegenseitige Vertrauen zu vertiefen,
- die Innovationsfähigkeit der Organisation zu erhöhen,
- die Veränderungsbereitschaft der Lehrpersonen zu stimulieren,
- die Lehrpersonen an der Leitung der Schule zu beteiligen.

Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden Konzepten – so lässt sich der Gegenüberstellung entnehmen – besteht darin, dass bei der Transformationalen Führung die Steigerung des Commitments und der Veränderungsbereitschaft des Personals der Schule im Fokus des Handelns der Schulleitung stehen.

Beim Instructional Leadership hingegen rücken Maßnahmen in den Vordergrund, die einen direkten Bezug zur bereit gestellten Lernumgebung haben.

Bei ihrer Metaanalyse kommen Robinson, Lloyd & Rowe (2008) zu dem Ergebnis, dass Schulleitungen, die sich am Instructional Leadership orientieren, stärkere Veränderungen und deutlichere Verbesserungen bewirken. Damit wird deutlich, dass – um möglichst starke Effekte zu erreichen – sich das Führungspersonal einer Schule dort einbringen muss, wo die Weiterentwicklung der Schule stattfinden soll, und das ist die professionelle Entwicklung und Realisation eines hochwertigen Ausbildungsangebots.

## 2.4 ZUSAMMENGEFASST: DAS WICHTIGSTE IN DREI PUNKTEN

1. Die Ausgestaltung von Führung und die Initiativen zur Entwicklung der Schule sind darauf orientiert, den Lernenden eine hochwertige Lernumgebung anzubieten.
2. Für Schulleitungen bietet ein Konzept, in dem Entwicklungsniveaus von Schulen beschrieben werden, die Möglichkeit den Status quo einzuschätzen und zu prüfen, ob hinreichende Voraussetzungen für den nächsten Entwicklungsschritt vorliegen.
3. Die weitere positive Entwicklung der Ergebnisseite der Schule wird unterstützt, wenn die Schulleitung in der Lage ist, informiert zu handeln und ihre Intervention an den für die Ergebnisse relevanten Bedingungen und Prozessen ansetzt.

### LESEEMPFEHLUNG

Mit der Broschüre Australian Professional Standard for Principals bietet das Australian Institute for Teaching and School Leadership (s. Literaturliste) eine informative und übersichtlich strukturierte Konzeptualisierung des Schulleitungshandelns.

Die Leadership Profiles (Überblick, S. 27 der Broschüre) sind aufgrund der jeweiligen Niveau-beschreibungen ein hilfreiches Instrument bei der Einschätzung des Status' der eigenen Schule und der Orientierung von Entwicklungsvorhaben.

## 2.5 LITERATUR

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2019). 'Australian Professional Standard for Principals'.

Available from: <https://www.aitsl.edu.au/lead-develop/understand-the-principal-standard/leadership-profiles> (accessed 2022-07).

Bonsen M. (2016). Schulleitung und Führung einer Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrg). Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. S. 301–323. Springer VS.

Day, C., Sammons, P. & Gorgen, K. (2020). Successful School Leadership. Education Development Trust. Reading, Berkshire.

Available from: <https://www.educationdevelopment-trust.com/our-research-and-insights/research> (accessed 2022-07).

Robinson, Lloyd & Rowe. (2008). The impact of leadership on student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. Educational Administration Quarterly. Vol. 44, No. 5 (December 2008), S. 635–674.

Slade, S. & Gallagher, A. (2021). Transformational vs. Instructional Leadership. Which Is Better (Opinion). EducationWeek.

Available from: <https://www.edweek.org/leadership/opinion-transformational-vs-instructional-leadership-which-is-better/2021/10> (accessed 2022-07).

# 3 Führung und Entwicklung – Personal

*Prof. Dr. Dirk Ifenthaler, Universität Mannheim*

Neben der Organisations- und Unterrichtsentwicklung wird der Personalentwicklung eine zentrale Stellung in der Schulentwicklung zugeschrieben (Rolff, 2007). Personalentwicklung bündelt in einer Organisation systematisch verankerte Aktivitäten, Prozesse und Instrumente, mit dem Ziel der Unterstützung, Weiterentwicklung, Leistungssteigerung und Potenzialentfaltung ihrer Mitglieder sowie der gesamten Organisation.

## 3.1 ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN

Wichtige Bereiche der Personalentwicklung im schulischen Kontext umfassen die Personalgewinnung und -beförderung, dienstliche Beurteilungen, Mitarbeitergespräche, Zielvereinbarungen und Anreizsysteme sowie Fortbildungen und Kompetenzentwicklung (Reichard & Röber, 2019).

Die empirische Schulforschung untersucht u. a., welche Bereiche einer systematischen Personalentwicklung als Führungsaufgabe von Schulleitungen bzw. von Schulleitungsteams wahrgenommen werden. Die wenigen zentralen Befunde aus dem deutschsprachigen Schulkontext deuten auf eine hohe Wahrnehmung der Bedeutung einer systematischen Personalentwicklung aus Sicht der Schulleitung hin. Trotz hoher Wahrnehmung von Personalentwicklung an Schulen wird diese überwiegend durch Einzelmaßnahmen und wenig systematisch umgesetzt (Thiel & Schewe, 2022). In diesem Zusammenhang wird auch die wenig systematische Integration von standardisierten Personalentwicklungsinstrumenten im Kontext der Schule erwähnt (Tarkian, 2020).

Die internationale empirische Schulforschung befasst sich bereits seit Jahrzehnten mit der Frage nach einer gezielten Verwendung von gezielt erfassten (Bildungs-) Daten für die Personalentwicklung. So konnte bereits in den 1980er-Jahren gezeigt werden, dass Daten von Schülerleistungen gezielt für die Umsetzung von Personalentwicklungsmaßnahmen und die Fortbildungsplanung nutzbar gemacht werden können (Wang & Gennari, 1983). Wesentliche Ergebnisse neuerer Studien zeigen, dass die Personalentwicklung und die damit verbundene Verbesserung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Verfügbarkeit und kritischen Reflexion von Daten über Schülerinnen und Schüler und die eigene pädagogische Praxis sowie dem individuellen Classroom Management steht (Schildkamp et al., 2012). Im deutschsprachigen Raum liegen jedoch bislang keine belastbaren Erkenntnisse zur datenbasierten Personalentwicklung an Schulen vor.

Trotz umfangreicher empirischer Befunde mit Fokus auf die Personalentwicklung als Führungsaufgabe in Schulen können weitere Forschungslücken identifiziert werden. Es werden demnach Studien zur differenzierten Analyse der rechtlichen Regelwerke für die schulische Personalentwicklung in Deutschland erwartet (Thiel & Schewe, 2022). Im Zuge umfassender Digitalisierungsprozesse an Schulen eröffnen sich neue Fragestellungen hinsichtlich der digitalen Führungskompetenz und nach Angeboten, den digitalen und datenbasierten Wandel aus Sicht der Schulleitungsperspektive vorzubereiten und zu unterstützen sowie im Rahmen von Personalentwicklungsmaßnahmen zu verankern.

### 3.2 ERWARTUNGEN AN DIE SCHULLEITUNG

Die Umsetzung der Personalentwicklung liegt bei der Schulleitung. Unter den formalen Rahmenbedingungen und Regulierungen des Schulsystems wird dem Stellenwert des Lernens in der Organisation Schule eine besondere Bedeutung beigemessen. Entscheidend ist die Etablierung einer Lernkultur im Kontext der Personalentwicklung, indem das Lernen und die professionelle und persönliche Weiterentwicklung der einzelnen Lehrperson, aber auch des gesamten Teams an Wichtigkeit gewinnt. Die Bedeutsamkeit dieser Lernkultur zeigt sich durch unterstützende Strukturen, bereitgestellte Ressourcen und aktiv wahrgenommene Lerngelegenheiten (strategische und operative Ebene) sowie durch gemeinsame Werte, Leitsätze und geteilte Visionen (normative Ebene).

Die systematische Personalentwicklung erwartet zum einen eine zuverlässige und kontinuierliche Organisationsanalyse, welche den Kontext der Organisation Schule und die entwicklungsrelevanten Rahmenbedingungen erfasst. Daraus gewonnene Indikatoren zu Strukturveränderungen können in gezielte Personalentwicklungsmaßnahmen überführt werden. Zum anderen wird eine individuelle Tätigkeitsanalyse erwartet, welche die Kernaufgaben und erweiterte Aufgabenbereiche der Schule identifiziert, die dafür notwendigen Kompetenzen spezifiziert und somit eine gezielte Personalentwicklung und Personalrekrutierung ermöglicht. Die Personalanalyse fokussiert die individuellen Kompetenzen und Entwicklungspotenziale der Lehrpersonen und der Schulleitung. Aus der Personalanalyse eröffnen sich Potenziale für die Qualitätsentwicklung im pädagogischen Handlungsfeld von Lehrpersonen sowie im strategischen Management der Schulleitung.

Außerdem wird von der Schulleitung im Kontext der Personalentwicklung erwartet, dass die entwickelten und implementierten Maßnahmen formativ und summativ evaluiert werden sowie deren Transferertrag im schulischen Alltag objektiv bewertet wird. Die empirische Schulforschung und benachbarte Forschungsdiszi-

plinen verfügen dafür über ein umfassendes Repertoire standardisierter Evaluationsinstrumente, welche in der schulischen Praxis jedoch nur wenig zum Einsatz kommen. Aus Sicht des Transfers ist die Erwartung an eine Personalentwicklungsmaßnahme, das neue Wissen aktiv in die Schulentwicklung einzubringen und somit auf die pädagogische Arbeit zu übertragen.

Schließlich rücken Forderungen aus bildungsökonomischer Perspektive weiter in den Vordergrund der Schulentwicklung mit Fokus auf Human Resource Management. Damit verbunden sind Erwartungen an eine adäquate und transparente Verwendung von finanziellen und zeitlichen Ressourcen sowie einer kritischen Sichtweise auf die Ausgewogenheit zwischen Wirtschaftlichkeit und Bildungserfolg der Organisation Schule.

### 3.3 KONZEPTE UND INSTRUMENTE

Eine Auswahl an Personalentwicklungskonzepten und -instrumenten zwischen Coaching, Qualitätszirkeln, Streitgesprächen oder Arbeitsplatzrotation u. v. m. erscheint zunächst überwältigend. Die Checkliste von Dammann (2013) für einen schulinternen Wegweiser von A bis Z bietet ein Instrument für neue Lehrpersonen an Schulen an. Das Instrument zur Analyse der Sitzungskultur in der Schule unterstützt die Schulleitung bei der Weiterentwicklung formaler Dienstgespräche (Diener, 2007). Der Status von Zusammenarbeit und Führung in der Schule sowie deren Potenziale kann mithilfe eines kurzen Fragebogens von Schley (1998) ermittelt werden.

Abhilfe schaffen die nachfolgende Differenzierung nach a) dem Entwicklungsstadium der Person in der Schule, b) der inhaltlichen Nähe der Personalentwicklungsmaßnahme, c) der Ausrichtung auf eine Person oder der gesamten Schulorganisation, d) der wissens- oder verhaltensorientierten Schwerpunktsetzung oder e) der Anpassungsentwicklung sowie der Ermöglichung von Aufstiegsentwicklung:



- Instrumente mit Fokus auf das Entwicklungsstadium der Person in der Schule können bei der Übernahme neuer Tätigkeiten (into the job) helfen, beispielsweise Teamintegration oder Praktika. Begleitend zu aktuell ausgeführten Tätigkeiten (along the job) werden insbesondere das Aufgabenspektrum und der Handlungsspielraum erweitert (job enrichment oder job enlargement) oder temporäre Arbeitsplatzwechsel realisiert (job rotation).
- Instrumente können sich unterschiedlich nahe am Tätigkeitsfeld orientieren. Eine direkte Ausrichtung auf die Arbeitstätigkeit zielt auf eine (Weiter-)Qualifizierung direkt im Tätigkeitsfeld ab (on the job). Beratungsangebote mit engem Bezug zum Tätigkeitsfeld werden im Umfeld des Arbeitsplatzes eingesetzt (near the job). Die traditionelle Fort- bzw. Weiterbildung wird als Instrument mit gewisser (inhaltlicher oder räumlicher) Distanz zum Arbeitsplatz eingesetzt (off the job).
- Instrumente können gezielt für die Analyse und Unterstützung von einzelnen Lehrpersonen verwendet werden. Andere Instrumente haben eine Team- bzw. Organisationsperspektive und eignen sich für kollektive Entwicklungsthemen.
- Instrumente können einen wissensorientierten oder einen verhaltensorientierten Schwerpunkt aufweisen. Wissensorientierte Instrumente dienen u. a. der Einführung neuer Konzepte und Theorien, verhaltensorientierte Instrumente setzen den Fokus auf Reflexion am Tätigkeitsfeld.
- Instrumente der Anpassungsentwicklung fokussieren auf zusätzliche Qualifikation für das aktuelle Tätigkeitsfeld. Die Aufstiegsentwicklung bemüht sich Instrumenten zur Qualifikation in neue Tätigkeitsfelder.

### **3.4 ZUSAMMENGEFASST: DAS WICHTIGSTE IN DREI PUNKTEN**

1. Personalentwicklung bedarf einer systematischen Verankerung in der Schulentwicklung mit dem Ziel der Förderung der beruflichen (Weiter-)Qualifikation der Lehrpersonen.
2. Nationale und internationale Forschungsbeiträge zeigen, dass Schulqualität im Zusammenhang mit professionellem Handeln und Einstellungen steht, wodurch eine Forderung nach kontinuierlicher Professionalisierung von Lehrpersonen und Schulleitenden im Sinne von Personalentwicklung evident wird.
3. Die wahrgenommene Nützlichkeit von (Bildungs-) Daten für die Personalentwicklung steht im Widerspruch zur gezielten und systematischen Verwendung dieser Daten durch die Schulleitung (data-wise leadership).

## LESEEMPFEHLUNG

Böckelmann, C., & Mäder, K. (2018). Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Bildungsbereich. Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-3-662-55683-2>

Die Monographie zeichnet sich durch den anwendungsfreundlichen Fokus und die zahlreichen Praxisbeispiele aus. Dabei steht ein ganzheitliches Verständnis von Schulentwicklung aus Personal-, Team-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung im Zentrum der Diskussion. Neben einem Überblick zur Personalentwicklung im schulischen Kontext werden Grundlagen der Personalentwicklung klar und verständlich eingeführt sowie umfassende Konzepte vorgestellt. Vor dem Hintergrund multiprofessioneller Teams in Schulen und unterschiedlichen strukturellen Rahmenbedingungen werden Entwicklungsbedarfe identifiziert und Instrumente zur Personalentwicklung praxisorientiert vorgestellt

## 3.5 LITERATUR

Dammann, M. (2013). Personaleinführung. In S. G. Huber (Hrsg.), Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem (S. 625–633). Wolters Kluwer.

Diener, J. (2007). Instrumente für die Standortbestimmung von Teams. In C. Böckelmann & K. Mäder (Hrsg.), Fokus Personalentwicklung. Konzepte und ihre Anwendung im Schulfeld (S. 103–107). Verlag Pestalozzianum.

Reichard, C. & Röber, M. (2019). Ausbildung, Rekrutierung und Personalentwicklung. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), Handbuch zur Verwaltungsreform (5., vollständig überarbeitete Auflage 2019, S. 395–406). Springer Fachmedien.

Rolff, H.-G. (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Beltz.

Schildkamp, K., Ehren, M., & Lai, M. K. (2012). Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: From policy to practice to results. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 123–131.

Schley, W. (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz (Hrsg.), Handbuch zur Schulentwicklung (S. 111–158). Studienverlag.

Tarkian, J. (2020). Personalentwicklung im Kontext testbasierter Steuerung im Schulsystem. Eine qualitative Studie über Praktiken, Bedingungen und Barrieren schulleitungsseitiger Nutzung von VERA-Arbeiten zur evidenzbasierten Entwicklung des Lehrkräftehandelns. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/27915>.

Thiel, F., & Schewe, C. M. (2022). Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Eine Einleitung. In F. Thiel, C. M. Schewe, B. Muslic, E. M. Lankes, N. Maritzen, & T. Riecke-Baulecke (Eds.), Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe (pp. 1–9). Springer VS. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5\\_1](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-36925-5_1)

Wang, M. C., & Gennari, P. (1983). Analysis of the design, implementation, and effects of a data-based staff development Program. *Teacher Education and Special Education*, 6(4), 211–226. <https://doi.org/10.1177/088840648300600401>.

# 4 Führung und Entwicklung: Unterrichtsentwicklung und Evaluation

*Prof. em. Dr. Hermann G. Ebner & Prof. Dr. Dirk Ifenthaler, Universität Mannheim*

## **4.1 ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN**

In Bezug auf die Unterrichtsentwicklung werden hier zwei mögliche Schwerpunktsetzungen unterschieden. In dem einen Fall steht die professionelle Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis im Vordergrund und damit auch die Frage nach den Konzepten für ein solches Vorhaben.

Im Zentrum des anderen Schwerpunkts stehen die neuen beziehungsweise zukünftigen Anforderungen, auf die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden sollen und die Frage nach den unterrichtlichen Bedingungen, die geeignet sind, diese Kompetenzen erwerben zu können – hier am Beispiel Digitalisierung im Unterricht.

## **4.2 PROFESSIONELLE WEITERENTWICKLUNG DER UNTERRICHTSPRAXIS**

Zur Beantwortung von Fragen nach dem „Baumuster“ eines – grundsätzlich – effektiven Lernangebots, steht mit den Befunden aus der Lern- und Unterrichtsforschung inzwischen ein im Kern stabiles Set an (fachübergreifenden und auch fachspezifischen) Konstruktionsprinzipien zur Verfügung.

Dieser Fortschritt kann nicht zuletzt mit drei Neuorientierungen erklärt werden, die während der letzten Jahrzehnte in verschiedenen Bereichen vorgenommen wurden: Die erste betrifft die Fokussierung auf das Lernen, d. h., Unterricht wird konsequent von der lernenden Person aus konzeptualisiert.

Die zweite Änderung zeigt sich in den Forschungsprogrammen: Nun interessiert man sich für die kognitiven Prozesse, über die der Wissenserwerb läuft.

Verändert hat sich darüber hinaus – und das ist der dritte Punkt – die Arbeitskultur in den Schulen: Die Bereitschaft zu prüfen, ob mit dem Lernangebot auch tatsächlich ein Beitrag zur Zielerreichung geleistet werden konnte, ist deutlich angestiegen.

### **4.2.1 Erwartungen an die Schulleitung**

Es ist der dritte Punkt in der voranstehenden Aufzählung, mit dem eine Akzentverschiebung im Aufgabenverständnis der Schulleitung verbunden ist: Schulleitungen sehen sich häufig vor allem als Managerinnen und Manager der Organisation Schule, die Auseinandersetzung mit instruktionalen Konzepten und der instruktionalen Praxis in den Klassenzimmern werden von vielen nicht zum Kern ihrer Aufgaben gezählt (vgl. Abb. unten).

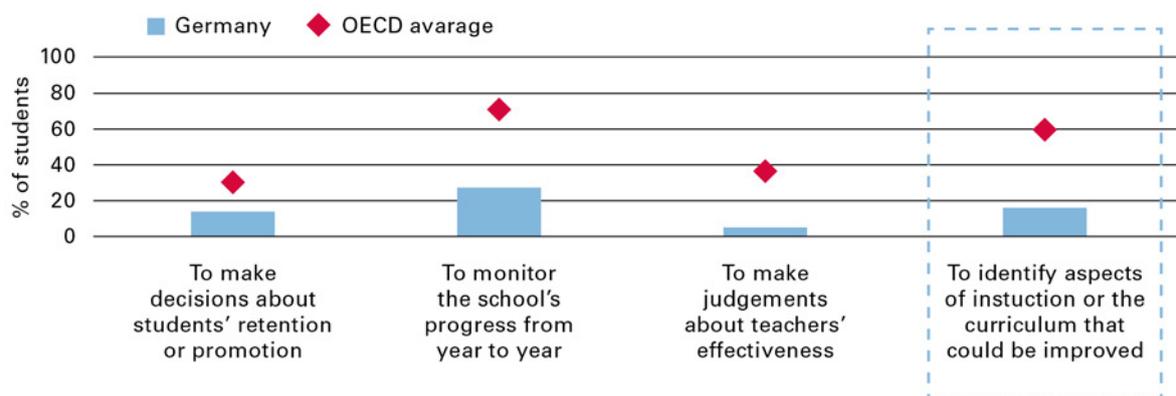


Abb. 1: Percentage of students in schools where the principal reported assessments of students in national modal grade for 15-year-olds, PISA, 2015 (OECD, 2016)

Im Unterschied dazu wird mit dem hier vertretenen Verständnis von der Leitung einer Schule der Organisationszweck – dies ist die Bereitstellung professionell aufbereiteter Lernumgebungen – ins Zentrum der Aufgabendefinition gesetzt. Für eine Schulleitung, die in diesem Sinne Instructional Leadership als Aufgabe annimmt, ist Unterrichtsentwicklung ein zentrales Motiv ihrer Arbeit.

#### 4.2.2 Konzepte und Instrumente

In einigen Professionen (z. B. Baustatik, Medizin) liegen für die Bearbeitung ihrer Aufgaben evidenzbasierte Ausführungsleitlinien beziehungsweise Ausführungsstandards vor. Diese Leitlinien repräsentieren das aktuell verfügbare geprüfte Handlungswissen der betreffenden Profession. Dank der wachsenden Anzahl von Metaanalysen sind inzwischen auch für die Gestaltung von Lernumgebungen evidenzbasierte Leitlinien verfügbar (z. B. Hattie, 2012; Ko, 2013). Bei der schulischen Unterrichtsentwicklung geht es darum, dieses empirisch geprüfte und stetig weiterentwickelte Handlungswissen zu nutzen (OECD, 2022).

Im Alltagsbetrieb bleiben die Nutzung und der Nutzen des eingesetzten Professionswissens häufig wenig aufgeklärt. Damit bieten sich auch nicht ‚automatisch‘ Ansatzpunkte für Unterrichtsentwicklung. Folglich bedarf es intentional arrangierter Maßnahmen, Verfahren und Instrumente, wenn systematische Unterrichtsent-

wicklung in Gang kommen und kontinuierlich betrieben werden soll (Campbell & Levin, 2009; Lynch et al., 2016).

Entsprechende Konzepte bzw. organisatorische Einrichtungen sind in vielen Ländern entwickelt worden (z. B. LessonLab, Lesson Study, Professional Learning Communities, Professional Development Schools, Inspection Feedback, Assessment for Learning, interne und externe Evaluierung).

Die Erfahrungen mit den verschiedenen Ansätzen zur Unterrichtsentwicklung lassen Folgendes erkennen: Der Nutzen eines Entwicklungskonzepts bzw. -vorhabens scheint umso größer zu sein, je direkter die Verbindung zwischen Lernangeboten und deren Effekten auf der einen Seite und den Ergebnissen der konzeptgeleiteten Analysen und der Generierung von Maßnahmen auf der anderen ist und von den involvierten Personen auch erlebt wird.

In dem in Baden-Württemberg aufgesetzten Projekt Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung (DGSE, Ebner, 2023) werden diese Erfahrungen aufgegriffen und für die konzeptuelle Rahmung sowie die praktische Ausgestaltung der Entwicklungsschritte genutzt.

#### 4.2.3 Zusammengefasst: Das Wichtigste in drei Punkten

4. Unterrichtsentwicklung ist darauf ausgerichtet, professionell aufbereitete Lernumgebungen bereitzustellen.
5. Instructional Leadership seitens der Schulleitung gilt als wesentlicher Faktor für eine effektive Unterrichtsentwicklung.
6. Mit dem evidenzbasierten Wissen der Profession liegt das Werkzeug bereit, um die realisierten Lernangebote analysieren und zielgerichtet weiterentwickeln zu können.

#### LESEEMPFEHLUNG

Reusser, K. (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 27, 295–312.

Kurt Reusser zeigt in seinem Beitrag, „dass die Lehr-Lernforschung heute ein umfangreiches Erklärungs- und Handlungswissen zur Bewältigung der Aufgaben von Lehrkräften bereitstellt“. Interessant sind nicht zuletzt seine Antworten auf die Fragen „Warum muss sich Unterricht überhaupt weiterentwickeln?“ und „Was wissen wir über Bedingungen, Strategien und Instrumente einer gelingenden Unterrichtsentwicklung?“

#### 4.3 DIGITALISIERUNG IM UNTERRICHT

Aus internationalen Schulleistungsstudien wie ICILS 2013 und 2018 (Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern) sowie empirischen Studien im Kontext der beruflichen Schulen (Abele et al., 2021; Kärner et al., 2021) ergibt sich dringender Handlungsbedarf zur Integration digitaler Medien in schulische Lehr-Lernprozesse. Es wurde festgestellt, dass die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Klassenstufe in Deutschland im internationalen Vergleich lediglich mittelmäßig ausfallen

und nur 1,5 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler die obere Kompetenzstufe erreichen (Bos et al., 2014). Dies wird nicht zuletzt durch die mangelhafte Schulausstattung, den indisponiblen IT-Support und die seltenen Kooperationen zwischen Lehrpersonen begünstigt (Lorenz et al., 2017).

Des Weiteren werden die Chancen digitaler Technologien für den Aufbau fachlicher Kompetenzen durch die Lehrpersonen oft nicht wahrgenommen und es stehen nur unzureichende Fortbildungsangebote zur Verfügung (Schmid et al., 2017).

Die Verbesserung der digitalen Infrastruktur in Schulen allein ist allerdings nicht ausreichend (Gerick et al., 2017): Voraussetzung für die adäquate Einbettung und Implementierung digitaler Medien und Technologien in Schule und Unterricht ist die Entwicklung eines technisch-pädagogischen Konzepts im Sinne eines Medienentwicklungsplanes als Teil der kontinuierlichen Schulentwicklung (Latniak et al., 2023).

#### 4.3.1 Erwartungen an die Schulleitung

Die Integration von digitalen Medien und Technologien schließt konsequent die fünf Bereiche der Schulentwicklung ein: a) Organisationsentwicklung, b) Personalentwicklung, c) Unterrichtsentwicklung, d) Technologieentwicklung sowie e) Kooperationsentwicklung (Delcker & Ifenthaler, 2022).

Auf Ebene der Organisationsentwicklung ist es bedeutend, dass alle Kolleginnen und Kollegen durch adäquate Prozesse, beispielsweise mit Hilfe eines Medienkonzeptes, erreicht werden. Außerdem ist es von Bedeutung, dass die Organisationsentwicklung von der Schulleitung unterstützt wird.

Im Bereich der Personalentwicklung liegt die Aufgabe darin, die Lehrpersonen für den Umgang mit digitalen Medien im Unterricht zu qualifizieren. Denn nur dann können digitale Medien und Technologien sinnvoll in schulische Lehr-Lernprozesse eingebettet werden, sodass auch die Unterrichtsentwicklung gelingt. Zur Einschätzung der notwendigen Kompetenzen können



Kompetenzmodelle wie DigiComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022) sowie DigCompEdu (Punie & Redecker, 2017) herangezogen werden.

Im Rahmen der Technologieentwicklung ist erneut das pädagogische Konzept der Schule entscheidend, denn die Technologieausstattung soll die pädagogischen Maßnahmen unterstützen und sich nachhaltig in die Struktur der Schule integrieren.

Schlussendlich ist die Entwicklung von Kooperationen für die Einbettung digitaler Medien und Technologien in Schule und Unterricht förderlich, denn im Team (intern und extern) sind Anforderungen leichter zu bewältigen und gleichzeitig steigt die Motivation der Beteiligten.

Die Veränderung dieser fünf Bereiche der Schulentwicklung stellt für die Schulen eine große Aufgabe dar. Zudem bedeuten Veränderungsprozesse anfangs einen erheblichen Mehraufwand, der erst im Laufe des Prozesses positive Veränderung zeigt. Deshalb schwankt die Motivation im Laufe der Zeit und Widerstände seitens der betroffenen Lehrpersonen sind schwer zu vermeiden (Hardwig, 2023; Schlegel, 2000).

#### **4.3.2 Konzepte und Instrumente**

Die MEP-BW-Plattform (<https://www.mep-bw.de/>) ist eine webbasierte Anwendung, mit deren Hilfe Schulen und Schulträger gemeinsam den vorstrukturierten Prozess der Medienentwicklungsplanung durchlaufen können.

MEP-BW begleitet die Beteiligten Schritt für Schritt und liefert ihnen Informationen und Materialien zur Planung, Finanzierung und Organisation des individuell passenden technisch-pädagogischen Medienkonzepts. Hierbei werden sieben Phasen durchlaufen. Beginnend mit der ersten Phase „Vorklärung“ überlegen sich sowohl die Schule als auch der Schulträger, welche Zielvision langfristig angestrebt wird. Daraufhin folgt die Phase der IST-Stand-Analyse, in der eine Bestandsaufnahme durchgeführt wird, welche eine Befragung des Kollegiums bezüglich des eingeschätzten Kompetenzstands, dem bisherigen Einsatz digitaler Medien im Unterricht, der Einstellung gegenüber digitalen Medien und den strukturellen Rahmenbedingungen einschließt. Die Ergebnisse der Phase IST-Stand-Analyse dienen als Grundbaustein für die darauffolgende Zielvereinbarung zwischen der Schule und dem Schulträger.

Dann folgt die Phase der Maßnahmenplanung, in der passend zu den zuvor festgelegten Zielen Planungen vorgenommen werden.

Schließlich folgt die Umsetzungsphase, die mit der Kommunikation der Vorhaben an alle Beteiligten und dem Einleiten der Beschaffung beginnt (Schritt eins). Im zweiten Schritt finden die technische Inbetriebnahme und Abnahme der neuen Technologien statt, welcher eine Einführung für alle Lehrkräfte folgt. Schlussendlich müssen die Technologien im Rahmen der Maßnahmenplanung in einem dritten Schritt in die Unterrichtspraxis integriert werden.

Zum Schluss erfolgt eine Evaluationsphase, in der zunächst die Ziele, die Instrumente und der Ablauf der Evaluation festgelegt und dann durchgeführt werden. Der Schulträger aktualisiert zudem die technische Bestandsliste. Schließlich wertet die Schule die Ergebnisse der Evaluationsphase aus und definiert Verbesserungspotentiale.

Daraufhin hat die Schule im Rahmen der Phase „Konsequenzen“ die Möglichkeit, den MEP-BW-Durchgang zu beenden oder einen erneuten Durchgang zu beginnen, um weitere Ziele umzusetzen.

#### **4.3.3 Zusammengefasst: Das Wichtigste in zwei Punkten**

1. Die Integration von digitalen Medien und Technologien schließt konsequent die relevanten fünf Bereiche der Schulentwicklung mit ein.
2. Die Verbesserung der digitalen Infrastruktur in Schulen allein ist allerdings nicht ausreichend, um Schulen für die Digitalisierung vorzubereiten. Die Entwicklung eines technisch-pädagogischen Konzepts im Sinne eines Medienentwicklungsplanes bildet die Grundlage für eine wirkungsvolle digitale Unterrichtsentwicklung

#### **LESEEMPFEHLUNG**

Zylka, J. (2018). *Digitale Schulentwicklung. Das Praxisbuch für Schulleitung und Steuergruppen*. Beltz Verlag.

Das Praxisbuch *Digitale Schulentwicklung* fokussiert wesentliche Praxisfelder im Kontext von Digitalisierungsmaßnahmen in der Schule. Schulleitende erhalten Einblicke in zentrale Begriffe der Digitalisierung. Zahlreiche Praxisbeispiele beschreiben Ansätze erfolgreicher digitaler Schulentwicklung, u.a. Medienentwicklungsplanung, Anforderungen an digitale Ausstattungen. Ergänzt wird das Praxishandbuch durch Checklisten, Fragebögen und einsatzbereiten Vorlagen für die tägliche Arbeit einer digitalen Schulentwicklung.

#### **4.4 LITERATUR**

Abele, S., Schauer, J., Kenner, M., & Leon, A. (2021). Feedbackreflexion mit Scaffolding oder selbstreguliert? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 117(3), 322–350. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0015>

Bos, W., Eickelmann, B., & Gerick, J. (2014). Die Studie ICILS 2013 im Überblick - Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In: W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, ... H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 9–32). Waxmann.

Campbell, C. & Levin, B. (2009). Using data to support educational improvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, 47–65.

Delcker, J., & Ifenthaler, D. (2022). Digital distance learning and the transformation of vocational schools from a qualitative perspective. *Frontiers in Education*, 7, 908046. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.908046>

- Hardwig, T. (2023). Einführung digitaler Technik in Schulen als Anwendungsfall für die sozio-technische Systemgestaltung. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 54(1), 41–54. <https://doi.org/10.1007/s11612-023-00667-8>
- Kärner, T., Keller, T., Schneider, A., Albaner, D., & Schumann, S. (2021). Ein Rahmenmodell zur Gestaltung technologisch unterstützter adaptiver Lehr- und Lernprozesse. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117(3), 351–371. <https://doi.org/10.25162/zbw-2021-0016>
- Ebner, H.G. (2023). Datengestützte Schulentwicklung. In Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen.
- Gerick, J., Eickelmann, B., & Rolff, H.-G. (2017). Digitale Medien in Schule und Unterricht – Herausforderungen für die Schulentwicklung. Journal Für Schulentwicklung: Digitale Medien in Schule Und Unterricht, 3(1), 5-7.
- Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. Routledge.
- Ko, J. (2013). Effective teaching: a review of research and evidence. CfBT Education Trust.
- Latniak, E., Tisch, A., & Kauffeld, S. (2023). Zur Aktualität soziotechnischer Arbeits- und Systemgestaltungsansätze in Zeiten von Digitalisierung und KI. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 54, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s11612-023-00673-w>
- Lorenz, R., Bos, W., Endberg, M., Eickelmann, B., Grafe, S., & Vahrenhold, J. (2017). Schule digital – der Länderindikator 2017. Waxmann.
- Lynch, D. et al. (2015). Improving teaching capacity to increase student achievement. The key role of data interpretation by school leaders. Journal of Educational Administration 54, 575-592.
- OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD (2022). Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Strengthening Research Engagement. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, [https://www.oecd-ilibrary.org/education/who-cares-about-using-education-research-in-policy-and-practice\\_d7ff793d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/who-cares-about-using-education-research-in-policy-and-practice_d7ff793d-en).
- Punie, Y., & Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Schlegel, H. (2000). Externe Organisationsberatung und Schulentwicklung. Organisationsberatung, Supervision, Clinical Management, 7(3), 203–211.
- Schmid, U., Goertz, L., & Behrens, J. (2017). Monitor Digitale Bildung – Die Schulen im digitalen Zeitalter. Bertelsmann Stiftung.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/490274>

# 5 Schulkultur als tragendes Element in der Organisation einer Schule

”

*In kleinem Kreis gibt es Zustimmung, in der Großgruppe bleibt es still.*

“

”

*Wer mitarbeiten will, trage sich bitte in die Liste ein.*

*Danke.*

“

”

*Wenn es verbindlich wird, weichen die Kolleginnen und Kollegen aus.*

“

Jede Schule hat wie jede Organisation ihre eigene Kultur. Wer die Schule wechselt, kommt schnell mit der Kultur der neuen Schule in Berührung. Wie kleidet man sich hier? Wie verhält man sich im Lehrerzimmer? Wie begegnet man der Schulleitung? Wie ist das Verhältnis von älteren und jüngeren Kolleginnen und Kollegen zueinander? Wie verbindlich sind die schulinternen Regelungen, die allen Neuen ausgehändigt werden? Was sind die „Dos und Don'ts“?

Es stellt sich die Frage: „Wie tickt diese Schule?“ Anders gefragt: Was macht die Organisationskultur dieser Schule aus?

## 5.1 WIE TICKT MEINE SCHULE? KANN ICH DEN TAKT VERÄNDERN?

Damit soziale Systeme in ihrer Umwelt bestehen können, müssen sie zwei Aufgaben bewältigen: Anpassung an äußere Entwicklungen (externe Anpassung) und Integration nach innen (interne Integration). Die Schule als soziales System hat für die Gesellschaft einen Erziehungs- und Bildungsauftrag zu erfüllen. Zur Erfüllung des sich permanent wandelnden gesell-

schaftlichen Auftrags gibt sich jede berufliche Schule unterschiedlichste Strukturen. Sie durchläuft einen Prozess der externen Anpassung.

Gleichzeitig ist eine interne Reaktion erforderlich: Die als erfolgreich erlernten Muster der Zusammenarbeit aus der Vergangenheit müssen gegebenenfalls verändert werden. Dieser Prozess der inneren Integration vollzieht sich weitgehend unbewusst. Es entstehen neue geteilte Grundannahmen.

Der amerikanische Sozialwissenschaftler Edgar Schein definierte die Kultur einer Organisation als „... ein Muster gemeinsamer Grundprämissen, das die Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration erlernt hat, das sich bewährt hat und somit als bindend gilt und das daher an neue Mitglieder als rational und emotional korrekter Ansatz für den Umgang mit diesen Problemen weitergegeben wird.“

Jede Kultur ist somit aus gutem Grund entstanden und entzieht sich einer Bewertung.

Schein unterscheidet drei Kulturebenen: An der Oberfläche befindet sich die Ebene der Artefakte. Artefakte kann man sehen, hören oder fühlen, wenn man in eine Gruppe kommt, die eine längere gemeinsame Historie hat und mit deren Kultur man nicht vertraut ist. Hierzu gehören die verwendete Sprache, die Umgangsformen, die Körpersprache und die

Geschichten, die über die Organisation erzählt werden. Organisationsmittel, wie Stundenpläne, Raumpläne, Handbücher etc., sind ebenso Artefakte wie die angewandten Unterrichtsmethoden und Sozialformen. Artefakte sind leicht erfassbar. Sie dürfen aber nicht zu schnellen und eindimensionalen Antworten auf unsere Frage „Wie tickt diese Schule?“ verleiten.

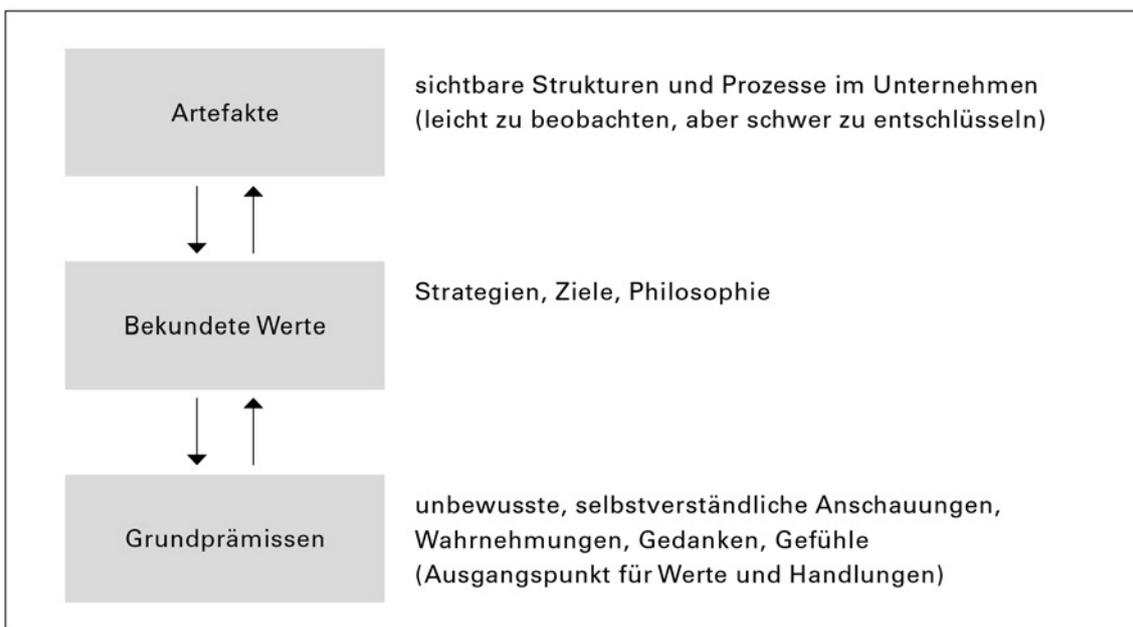


Abb. 2: Die drei Ebenen der Organisationskultur (verändert nach Schein, 2006, S. 31)

Auf einer tieferen, den Mitgliedern einer Organisation aber noch bewussten Ebene befinden sich die bekundeten Annahmen und Werte bzw. Werthaltungen (Ziele, Strategien, Philosophien). Sie wurden im Laufe der Zeit von den Mitgliedern erlernt, d. h. bei der Lösung der Probleme der externen Anpassung beziehungsweise der inneren Integration als erfolgreich erlebt und übernommen. Bestimmte Werte lassen sich nur durch die geteilten Erfahrungen in einer Gruppe erklären. Das gemeinsame Erleben dieser Werte gibt den Gruppenmitgliedern Sicherheit. Annahmen, Glaubenssätze und Werte auf dieser Ebene bestimmen einerseits einen Teil des Verhaltens und finden ihren Ausdruck in Artefakten, andererseits lassen sie aber auch große Bereiche des sichtbaren Verhaltens unerklärt.

Um eine Organisationskultur besser zu verstehen, muss man versuchen, die tiefer liegende dritte Ebene zu erkunden. Auf dieser Ebene liegen unsichtbar die Basisannahmen oder Grundprämissen einer Organisationskultur. Sie werden in einer Organisation als in der Regel nicht hinterfragte „Realität“ betrachtet, die aus dem wiederholten erfolgreichen Anwenden bestimmter Annahmen und Werte resultiert und zu einem hohen Maß an Übereinstimmung führt. Basisannahmen sind so tief in einer Organisationskultur verwurzelt, dass Gruppenmitglieder, die sie in Frage stellen, Gefahr laufen, ausgegrenzt zu werden. Basisannahmen gelten als nur schwer veränderbar.

Die Organisationskultur einer Schule entsteht also in einem gemeinsamen Lernprozess.

## 5.2 WIE KANN DIE SCHULLEITUNG DEN SCHULISCHEN LERNPROZESS BEEINFLUSSEN?

Organisationskulturen erweisen sich häufig als sehr stabil. Eine Veränderung braucht Zeit und die effektive Steuerung eines gemeinsamen Lernprozesses.

Erlernte Muster können auch verlernt oder neu gelernt werden. Auch für diesen Lernprozess gilt: Lernen ist ein aktiver Prozess. Das organisationale Lernen kann dabei als eine sich wiederholende Schleife von

Hypothese, Intervention und Reflexion verstanden werden. Hier liegen erste Ansatzpunkte für die Schulleitung, diesen Lernprozess zu initiieren und zu begleiten.

Der Organisationssoziologe Stefan Kühl schlägt vor, über die Veränderung der Formalstrukturen indirekt Einfluss auf die Kultur zu nehmen. Hieraus ergeben sich als Ansatzpunkte die Formalisierung der schulischen Programme, der Kommunikationswege und der Personalauswahl.



Abb. 3: Ansatzpunkte für organisationales Lernen

Die Idee ist einleuchtend: Durch die Formalisierung werden Ausweichbewegungen ausgelöst. Werden die Ausweichbewegungen wahrgenommen, kann auf sie reagiert werden. Sie werden thematisiert und reflektiert, eine Bearbeitung wird möglich. Das System fängt an zu lernen. Lernen benötigt Zeit für Reflexion und Wiederholung. Dabei entsteht etwas Neues, für die Gruppe Passendes. Die Schulleitung kann also den Lernprozess anstoßen, sein Ergebnis aber nicht vorherbestimmen.

## 5.3 EIN BEISPIEL: LERNCOACHING-KONZEPT

### Formalisiertes Programm

Die Schule hat ein Konzept für Lerncoaching entworfen und in der entsprechenden Konferenz verabschiedet. Es beinhaltet unter anderem Ziele, Formblätter sowie Mustergesprächsabläufe und beschreibt die Verbindung zu anderen pädagogischen Elementen, wie beispielsweise dem Lerntagebuch der Schülerinnen und Schüler. Es wird ein einziges Ziel formuliert: Die Gespräche sollen dazu dienen, die Selbstorganisationskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Konkret sollten sich die Schülerinnen und Schüler realistischere Arbeitspakete für die Woche vornehmen und Abweichungen davon am Ende Woche begründen können.

### **Formalisierte Kommunikationsstrukturen**

In regelmäßigen Teamsitzungen mit klar definierten Abläufen tauschen sich die Lehrkräfte über ihre Erfahrungen aus, um so ein gemeinsames Grundverständnis für das Lerncoaching und dessen Wirkung auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu entwickeln..

### **Formalisierte Personalauswahl**

Die Auswahl der Lehrkräfte, die das regelmäßige Lerncoaching durchführen werden, erfolgt nach kompetenzorientierten Kriterien.

### **Der Lernzyklus: Hypothese – Interventionen – Reflexion**

#### *Hypothese*

Durch das gezielte Lerncoaching lässt sich die Selbstorganisationskompetenz der Schülerinnen und Schüler verbessern.

#### *Interventionen*

- Entwicklung eines formalisierten Coachingkonzepts
- klar angelegte Kommunikationsstruktur
- kompetenzorientierte Personalauswahl

#### **Reflexion**

Beobachten lässt sich, dass in den Reflexionssitzungen nur oberflächlich über die Coachinggespräche berichtet wird. Rückfragen der Abteilungsleitung zu konkreten Situationen wird ausgewichen. Die Schülerinnen und Schüler werden häufig als unmotiviert und unwillig dargestellt. Selbstkritik wird fast nicht geäußert. Vor allem aber wird auf das konkrete Ziel, die Weiterentwicklung der Selbstorganisationskompetenz der Schülerinnen und Schüler, fast gar nicht eingegangen. Wie sich die Gespräche auf die Nutzung der Lerntagebücher ausgewirkt haben, war auch nur in Einzelfällen untersucht worden.

Welche kulturellen Muster werden hier sichtbar?

Warum waren sie bislang funktional? Wie kommt man über sie ins Gespräch? Welche neuen Muster werden benötigt, um neuen Herausforderungen zu begegnen?

Dieses Beispiel ließe sich weiter ausführen. Die Gruppe der Lehrkräfte hat auf Hinweis der Schulleitung ein Konzept erstellt und verabschiedet. In der Umsetzung nutzen sie alte Muster, die in der Vergangenheit gut funktioniert haben (z.B. Gespräche unverbindlich halten, Zeit gewinnen, sich nicht vergleichen, möglichst wenig konkrete Kontrolle, ...). Dies führte in der Vergangenheit zu einem harmonischen Miteinander, die Arbeitslast war zu bewältigen, Krankheit und Burnout konnten vermieden werden.

Man käme an den Punkt, dass es immer wieder formalisierte Entscheidungen sind, über die gesprochen werden muss. Was haben wir vereinbart? Wozu sollte es gut sein? Was macht die Umsetzung schwierig? Warum wird das als schwierig empfunden? Welche Grundannahmen und Grundüberzeugungen werden berührt? Was passen wir an? Was probieren wir aus? Was soll so bleiben, wie es ist? ...

---

#### **Kulturphänomen: Autonomie-Paritätsmuster**

*Eine für Schulen typische, in der Literatur immer wieder beschriebene, geteilte Grundannahme von Lehrkräften ist das Autonomie-Paritätsmuster: Alle Lehrkräfte sind gleich (und gleich zu behandeln) und sie sind in ihren Entscheidungen weitgehend frei (pädagogische Freiheit). Dies führt zu Spannungen im Kollegium, sobald Lehrkräfte sich durch Strukturen oder Entscheidungen eingeengt fühlen.*



### **Kulturveränderung ist immanent**

Kultur ist nicht gut oder schlecht. Sie hat sich entwickelt als Lösung bei externer Anpassung und interner Integration. Erst wenn hier alte Muster nicht mehr den gewünschten Erfolg bringen, wird es notwendig, neue Muster zu entwickeln. Sie werden eingeübt und verinnerlicht.

---

### **Kulturphänomen: Expertenorganisation**

*Ein weiteres Phänomen lässt sich unter dem Begriff der „Expertenorganisation“ fassen. Ähnlich wie in Universitäten und Krankenhäusern ist die Leistungsfähigkeit ihrer Expertinnen und Experten die wichtigste Ressource. Einer der größten Einflussfaktoren auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler ist die Qualität des Unterrichts und damit die Lehrkraft. Führung, also die Schulleitung, kann darauf nur bedingt Einfluss nehmen, was dazu führt, dass Führung bei unterrichtlichen Fragen nicht immer akzeptiert wird. Auch der Umkehrschluss ist zu beobachten: Da Schulleitungen in der Regel auch als Lehrkräfte sozialisiert worden sind, fällt ihnen Führung häufig nicht leicht.*

### **5.4 LITERATUR**

Schein, Edgar: Organisationskultur. 2. Auflage 2006.

Schein, Edgar & Schein, Peter: Organisationskultur und Leadership. 5. Auflage 2017.

Kühl, Stefan: Organisationskulturen beeinflussen. Springer VS 2018.

Krainz-Dürr, Marlies: Regelscheu, vergesslich, widerständig – zum Erfolgsfaktor „Verbindlichkeit“ in Schulentwicklungsprozessen. In PÄDAGOGIK, 56. Jg. 2006, Heft 3, S. 11-16.

<https://www.economiesuisse.ch/de/dossier-politik/3-grundsätze-der-führung-expertenorganisationen>  
aufgerufen am 16.11.2022, 17:53 Uhr

# 6 Beteiligung und Zusammenarbeit organisieren

Für die Gestaltung eines erfolgreichen OES-Prozesses an der Schule bilden Beteiligung und Zusammenarbeit zentrale Aspekte mit erheblicher Reichweite. Ohne strukturierte Beteiligung der Betroffenen wird Schul- und Unterrichtsentwicklung an einer Schule das Werk von Einzelnen bleiben und je nach persönlichem Engagement gelingen oder eben auch nicht. Eine sinnvoll angelegte Beteiligung ist immer das Ergebnis von systematischer Planung unter Einbeziehung der zuständigen Akteure und Gelingensfaktor für eine erfolgreiche Zusammenarbeit.

*Das Landespersonalvertretungsgesetz ist das Handwerkszeug für Lehrkräfte im öffentlichen Dienst. Wie gut Interessen von Lehrkräften an Schulen vertreten werden, hängt maßgeblich von den darin normierten Möglichkeiten zur Mitwirkung und Mitbestimmung der Interessenvertreterinnen und Interessenvertreter ab.*

*»Soweit eine Maßnahme der Mitbestimmung des Personalrats unterliegt, kann sie nur mit seiner Zustimmung getroffen werden« lautet §73 (1) des Landespersonalvertretungsgesetzes. Das bedeutet, dass die Mitbestimmung für den sozialen Frieden, das Verantwortungsbewusstsein und die Innovationsbereitschaft an Schulen ein unverzichtbarer Bestandteil ist.*

Berufliche Schulen sind Schulen im Wandel. Es gibt „alltägliche“ Veränderungen, wie die Entwicklung des eigenen Unterrichts oder die Arbeit am eigenen Rollenverständnis als Lehrkraft. Es gibt aber auch grundlegende systemische Neuerungen. Sei es die Umsetzung von Inklusion, das Thema Digitalisierung oder individuelle Förderung und sprachsensibler Fachunterricht als Reaktion auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft: Der Umfang schulischer Entwicklungsaufgaben hat stetig zugenommen und nimmt weiter zu. Die Herausforderung, sich und Schule zu verändern, ist zur Daueraufgabe geworden.

Solche Veränderungsprozesse sind ohne die Akzeptanz der Lehrkräfte nicht möglich. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, den Personalrat und die verantwortlichen Gremien an den Schulen früh in die Entwicklungsprozesse, beispielsweise auch bei der Erarbeitung der Ziele für die Ziel- und Leistungsvereinbarung mit der Schulaufsicht, miteinzubeziehen.

Wie aber lassen sich Lehrkräfte und weiteres Personal in der Schule für Veränderungen gewinnen? Wie motiviert eine Schulleitung das Kollegium dazu, auch in herausfordernden Zeiten offen für Neues zu sein?

## 6.1 DAS 3-B-PRINZIP: BETEILIGUNG, BEGEGNUNG UND BEDEUTSAMKEIT

Das 3-B-Prinzip verbindet einige Gelingensbedingungen von Changemanagement, die auch für die Gestaltung von Veränderungsprozessen an beruflichen Schulen hilfreich sind.

### **BETEILIGUNG: MITARBEIT ERMÖGLICHEN**

Auf Freiwilligkeit beruhende Maßnahmen bewirken eher eine Verhaltensänderung als erzwungene. Dahinter steckt der psychologische Effekt der „kognitiven Dissonanz“: Menschen geraten in einen unangenehmen Gefühlszustand, wenn sich ihre Wahrnehmungen, Einstellungen, Wünsche und Verhalten nicht miteinander vereinbaren lassen. Sie sind bestrebt, mögliche Gegensätze wieder aufzulösen. Eine Lehrkraft, die etwa einer Neuerung negativ gegenübersteht, wird bei freiwilliger Mitarbeit in einer Arbeitsgruppe versuchen, ihre Einstellung wieder in Einklang mit dem aktuellen Verhalten zu bringen. Über die Beteiligung öffnet sie sich dem Neuen.

### **BEGEGNUNG: KONTAKTMÖGLICHKEITEN SCHAFFEN**

Demnach sind Ablehnung und Vorurteile gegenüber einem Thema besonders bei den Menschen ausgeprägt, die damit kaum oder gar nicht in Berührung stehen. Werden Kontaktmöglichkeiten geschaffen, wächst die Toleranz.

### **BEDEUTSAMKEIT: FÜR ANERKENNUNG UND TRANSPARENZ SORGEN**

Erfolgreiches Veränderungsmanagement macht sich den Wunsch nach persönlicher Anerkennung zunutze. Werden darüber hinaus noch Ziele und erreichte Zwischenschritte transparent gemacht, betont das den Stellenwert einer Veränderung.

Für die Umsetzung an den beruflichen Schulen können aus den Erfahrungen der letzten Jahre zusätzlich folgende Hinweise und Anregungen gegeben werden:

- Lehrkräfte und weiteres schulisches Personal so früh wie möglich beteiligen. Die erste Idee für eine Neuerung oder Veränderung wird zunächst dem Personalrat, dann in der Gesamtkonferenz vorgestellt. In den Wochen darauf hat das Kollegium Zeit für informelle Diskussionen. Die Lehrkräfte können sich so ihre eigene Meinung bilden. Danach folgt zumeist eine vertiefte Diskussion, bei der gegebenenfalls ein formales Stimmungsbild eingeholt wird, etwa durch eine Abstimmung. Fühlen sich Lehrkräfte in ihrem Anliegen gehört und ernst genommen, entsteht ein konstruktives Schulklima.
- Gremien, beispielsweise Steuer- und Arbeitsgruppen, können damit betraut werden, Ideen und Konzepte auszuarbeiten. Diese Gremien bieten Lehrkräften die Möglichkeit, mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen. Zudem sind sie ein ideales Forum für den Austausch mit Nicht-Lehrkräften, vorausgesetzt, dass diese in die entsprechenden Gremien berufen werden.
- Durch Hospitationen an Schulen, die den Wandel bereits vollzogen haben, können Lösungsideen entwickelt werden. Lehrkräfte und Schulleitungen anderer Schulen, an denen geplante Neuerungen bereits umgesetzt wurden, können so ihre Erfahrungen weitergeben.
- Für die Schulentwicklung förderlich ist die kollegiale Mitarbeit in schulischen Gremien wie Kommissionen zur Personalauswahl. Gemeinsam getroffene Personalentscheidungen haben starke Effekte. Sie setzen voraus, dass man sich über gemeinsame Zielvorstellungen verständigt hat und diese Vorstellungen auch maßgeblich dafür sind, wen man neu ins Team holt.
- Auch nicht-lehrende pädagogische Fachkräfte, beispielsweise Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter oder Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, können regulärer Teil der erweiterten Schulleitung werden. Das fördert die gemeinsame Schulentwicklungsarbeit und eine multiprofessionell geprägte Entscheidungskultur.
- Struktureller Raum für Begegnungen lässt sich auch bei der Stundenplangestaltung schaffen. Das beschränkt sich nicht nur auf feste Kooperationszeiten für die Lehrkräfte untereinander, etwa im Rahmen von Jahrgangsteams. Auch der Austausch zwischen Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal lässt sich in Form regelmäßiger Treffen im schulischen Alltag etablieren. Gleiches gilt für Fortbildungen: Teamübergreifend und multiprofessionell angelegt, bieten sie eine Möglichkeit, sich zu begegnen und an einer gemeinsamen pädagogischen Grundhaltung zu arbeiten.
- Flexibel steuern: Überprüfung in Reflexionsschleifen, ob Zielformulierungen angepasst werden müssen. Es gilt, zwischen strategischen und instrumentellen Zielen zu unterscheiden.

## 6.2 ARBEITSHILFEN FÜR DIE STEUERUNG VON ZUSAMMENARBEIT

Die ausgeprägte Differenziertheit der Bildungsgänge an den beruflichen Schulen prägt die Arbeit vor Ort. Zusammenarbeit von Lehrkräften findet vor allem anlassbezogen und häufig in Teilkollegien oder Lehrkräfteteams statt, z. B. bei konkreten gemeinsamen Vorhaben wie beispielsweise Konzeptentwicklung, Lernfeldabstimmung u. a., im Rahmen der Regelanlässe, wie etwa bei Klassenkonferenzen oder innerhalb der Fachschaftsarbeit. Gelingensbedingung und Erfolgsfaktor ist die optimale personelle Zusammenstellung der Teams. Ein gemeinsames Ziel- und Arbeitsverständnis, die erforderlichen Kompetenzen sowie geeignete Arbeitsstrukturen bilden dafür die Grundlagen.

Verschiedene Modelle und Arbeitsformen können bei der Erfassung der Ausgangslage sowie der inhaltlichen, organisatorischen und zeitlichen Strukturierung der Zusammenarbeit helfen, z. B.:

- Das SIM-Modell stellt die Zusammenarbeit in den Zusammenhang mit den Zielen und der damit verbundenen Strategie eines Umsetzungsvorhabens, den Strukturen sowie der Kultur der Schule und geht dabei auch auf die vorhandenen Rahmenbedingungen ein.
- Das Kohärenzmodell orientiert sich bei der Planung und der Umsetzung von Veränderungsprozessen an den Fragen der Salutogenese.
- Die gewählte Arbeitsform prägt die Struktur und damit auch die Effizienz in der Zusammenarbeit.

### 6.2.1 Zusammenarbeit zielgerichtet anlegen – Das SIM-Modell

Vorhaben der Schul- und Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen stellen häufig Veränderungsprozesse dar, die mit Hilfe des SIM-Modells (Systemisches Integrationsmanagement, vgl. Königswieser, 2006) projektiert werden können. Die Bereiche Strategie, Kultur und Struktur bilden dabei Eckpunkte für die Planung.

- **Kultur:** Schulkultur entsteht und entwickelt sich als Zusammenspiel geltender Normen und Werte, dem Verhalten aller schulischen Beteiligten, deren Empfinden und den an der Schule vorhandenen materiellen und strukturellen Gegebenheiten (vgl. Esslinger-Hinz, 2018), die das Verhalten und die Emotionen beeinflussen. Die Kultur einer Schule prägt somit die Zusammenarbeit an der Schule und stellt einen Eckpunkt für die Gestaltung von Veränderungsprozessen dar.
- **Struktur:** Berufliche Schulen stellen soziale Systeme dar, die in ihrem Alltag differenziert nach Bildungsgängen und Lerngruppen unterschiedliche Lernprozesse organisieren. Dies erfordert klare Aufgaben, Zuständigkeiten und Abläufe. Dabei sind diese Elemente in der Zusammenarbeit der Akteure nicht immer eindeutig voneinander abgrenzbar. Wechselwirkungen und -dynamiken können die Veränderungsprozesse an der Schule beeinflussen (vgl. Capaul / Seitz, 2020). Daher bilden die schulischen Strukturen einen weiteren Eckpunkt zur Gestaltung solcher Prozesse.
- **Strategie:** Veränderungsprozesse richten sich nicht zuletzt an der strategischen Planung und damit an den Zielsetzungen für die Entwicklung der Schule aus. Auf Basis der Werteorientierungen, die im schulischen Leitbild hinterlegt sind, legt die Schule Entwicklungsschwerpunkte, -maßnahmen und gemeinsame Vorgehensweisen über mehrere Jahre fest. Die Entwicklungsaktivitäten können dann immer wieder an diesen grundsätzlichen Entscheidungen ausgerichtet und reflektiert werden (vgl. Capaul / Seitz, 2020).

Für die Klärung der Eckpunkte im SIM-Modell bei der Planung von Veränderungsvorhaben sind die folgenden Leitfragen hilfreich:

Eckpunkt	Leitfrage
Kultur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche gemeinsamen Werte, Grundannahmen, Handlungen tragen die Zusammenarbeit an der Schule?</li> <li>• Wie arbeiten die am Schulleben Beteiligten zusammen?</li> </ul>
Struktur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Aufbau- und Ablaufstrukturen werden an der Schule genutzt?</li> <li>• Welche Zuständigkeiten zur Umsetzung von Veränderungen sind festgelegt?</li> <li>• Wer steuert Veränderungsprozesse wie?</li> <li>• Welche Personen(-gruppen) sind von dem Vorhaben betroffen?</li> </ul>
Strategie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche gemeinsamen Ziele werden verfolgt?</li> <li>• Wie sollen die gemeinsamen Ziele erreicht werden?</li> <li>• Welche Ergebnisse sollen erzielt werden?</li> </ul>

### 6.2.2 Zusammenarbeit ressourcenschonend organisieren - das Kohärenzmodell

Das Kohärenzmodell stellt ein weiteres Modell für die Planung der gemeinsamen Arbeit an beruflichen Schulen dar, das die Nutzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen der Beteiligten in den Blick nimmt. Die Zusammenarbeit wird von den Akteuren als kohärent, d. h. stimmig, wahrgenommen, wenn sie sinnhaft, verstehbar und handhabbar erscheint (vgl. Antonovsky, 1997). Die Wahrnehmung von Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit wird sowohl durch persönliche Ressourcen der einzelnen Person, wie z. B. Motivation, Werte, Erfahrungen, u.a. als auch durch äußere Umstände, wie z. B. Gesundheit, Umgebung u. a. beeinflusst.

Das Konzept der Salutogenese (Antonovsky, 1997) beschreibt Faktoren und dynamische Wechselwirkungen, die zu wahrgenommener Kohärenz, d. h. Stimmigkeit und damit zu Entstehung und Erhaltung von Gesundheit führen:

- Die Fähigkeit, die Zusammenhänge des Lebens zu verstehen – das Gefühl der Verstehbarkeit.
- Die Überzeugung, das eigene Leben gestalten zu können – das Gefühl der Handhabbarkeit.
- Das Gefühl von Bedeutsamkeit/ Sinnhaftigkeit des Lebens.

Das Kohärenzmodell von Antonovsky orientiert sich an den zentralen Aspekten der Salutogenese. Übertragen auf die Organisations- und auch Schulentwicklung, bedeutet dies, Veränderungsprozesse so zu planen und durchzuführen, dass sie kohärent wahrgenommen werden und sowohl die persönlichen Ressourcen als auch die äußeren Umstände beachtet werden.

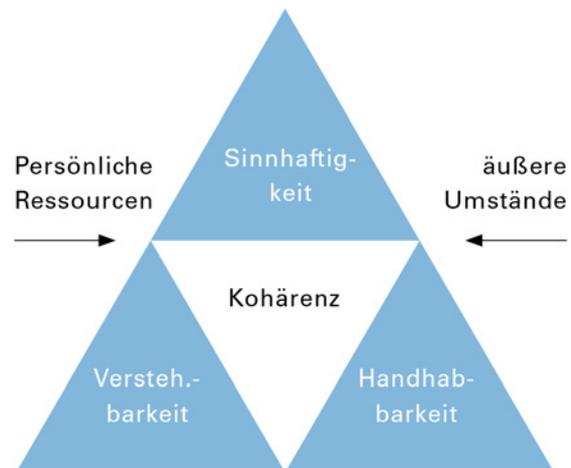


Abb. 4: Das Kohärenzmodell (verändert nach Antonovsky, 1997)

Übertragen auf die Organisations- und auch Schulentwicklung, bedeutet dies, dass bei der Planung und Durchführung von Veränderungsprozessen sowohl auf die persönlichen Ressourcen als auch auf die äußeren Umstände geachtet wird.

- **Handhabbarkeit:** Die Schulleitung erteilt Aufgaben strukturiert und verbunden mit der notwendigen Unterstützung, z. B. durch Fortbildungen oder Zeitfenster, die für die Bewältigung der Aufgaben definiert sind.
- **Verstehbarkeit:** Die erteilten Aufgaben stehen in einem größeren und erkennbaren Zusammenhang. Dabei ist klar, welche Bedeutung welcher Aufgabe zukommt um das Ziel zu erreichen.
- **Sinnhaftigkeit:** Die anstehenden Aufgaben sind aufeinander abgestimmt und dienen der Unterrichtsentwicklung. Mit dem erforderlichen Engagement zur Umsetzung der Aufgaben kann der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar gefördert werden.

Damit ergeben sich bereits bei der Zielbestimmung von Projekten an der Schule folgende Fragen: Welche Faktoren beeinflussen eine salutogene Schulentwicklung?

### **6.2.3 Mögliche Kooperationsformen**

Schulen werden häufig als Experten-Organisationen beschrieben, das bedeutet, dass die Kultur in Lehrerkollegien geprägt ist von Expertenwissen. Aus anderen Organisationen weiß man, dass Experten den Rat von Experten der gleichen Profession eher annehmen können. In der alltäglichen schulischen Praxis von Lehrkräften und Schulleitung erfordern gemeinsame Arbeitszusammenhänge kooperative Professionalität in der Arbeitsweise. Treffen von Lehrkräften finden nicht mehr nur episodisch und lose gekoppelt statt, sondern sind als gemeinsame Arbeitszeiten verbindlich in die wöchentliche Routine eingebettet. Alle Teilnehmenden bereiten sich auf die Treffen vor, arbeiten intensiv zusammen und entwickeln neue Impulse für Unterricht und Schule.

Für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen haben sich in den letzten Jahren verschiedene Kooperationsformen bewährt, die je nach Aufgabe und Arbeitsverständnis der Akteure genutzt werden können (vgl. OES-Handreichung Unterrichtsentwicklung an beruflichen Schulen, 2023):

- **Klassen-Teams**, die ohnehin einen gemeinsamen Unterrichtsauftrag haben
- **Arbeitsgruppen** mit einem klaren Auftrag zur thematischen Zusammenarbeit
- **Projektteams**, die Innovationen erproben
- **Professionelle Lerngemeinschaften**
- **Kollegiale Tandems**
- **Fallbesprechungsgruppen**.







Die Steuergruppe der Beruflichen Schule Bad Krozingen mit Schulleiterin Dr. Christine Seifert (Vierte von rechts)

# Qualitätsentwicklung und Steuergruppenarbeit

Berufliche Schule Bad Krozingen | Interview mit der Schulleiterin Dr. Christine Seifert

**Frau Dr. Seifert, Ihre Schule arbeitet in der Qualitätsentwicklung seit vielen Jahren erfolgreich mit einer Steuergruppe. Wie ist diese zusammengesetzt und wie ist die Arbeitsweise?**

Unsere Steuergruppe besteht aus Mitgliedern des Schulleitungsteams und Lehrkräften. Insgesamt arbeiten zwölf Personen aktiv mit, das ist fast ein Viertel des Kollegiums. Wichtig ist uns, dass es unterschiedliche formelle Kontakte in das Kollegium gibt. Es sind also unterschiedliche Fachschaften und Schularten vertreten, aber indirekt auch die Schülerschaft durch die beiden Verbindungslehrkräfte. Ebenso sind der Örtliche Personalrat und die Beauftragte für Chancengleichheit dabei. Pro Schuljahr gibt es vier 90minütige Treffen und eine zweitägige Strategie- und Reflexionsklausur. Und natürlich Zusatztermine bei Bedarf.

**Wie würden Sie die Kultur innerhalb der Gruppe charakterisieren?**

Es herrscht eine gute und vertrauensvolle Atmosphäre, die über die Jahre gewachsen ist. Wir sind gerne zusammen und haben dabei immer das Kollegium und die Schülerschaft im Blick. Kontroverse Meinungen werden sachlich diskutiert und wir arbeiten an gemeinsamen Zielen.

**Welchen Auftrag hat die Steuergruppe?**

Ich unterscheide zwischen Formalem wie der Organisation von Prozessen und Inhaltlichem, etwa der Arbeit an Fragen wie: „Wie müssen wir uns als Schule aufstellen, um fit für die Zukunft zu werden? Was müssen wir tun, um die sich verändernde Schülerschaft gut und erfolgreich zu begleiten und zu ihren Abschlüssen zu führen?“



*Die Berufliche Schule Bad Krozingen*

Wenn es ein Anliegen gibt oder ein Thema zu bearbeiten ist, überlegen wir gemeinsam, wie wir das Kollegium mitnehmen können. Diese Vorarbeit ist sehr wichtig. Wir würden das Kollegium mit zu offenen Fragen überfordern und es wäre keine konstruktive Auseinandersetzung mehr möglich.

**Könnten Sie die Arbeitsweise der Steuergruppe an einem Beispiel erläutern?**

Nach diesem Prinzip haben wir unser neues Leitbild erarbeitet. Zunächst haben wir die Notwendigkeit in der GLK vorgestellt. Danach hat die Steuergruppe in verschiedenen Arbeitsgruppen inhaltlich gearbeitet und eine Redaktionsgruppe einen Entwurf erstellt und parallel zusätzliche Anregungen aus dem gesamten Kollegium eingesammelt. Dieser Entwurf wurde dann in der GLK abgestimmt und schließlich verabschiedet. Ähnlich sind wir mit den Entwürfen für unsere neue Ziel- und Leistungsvereinbarung vorgegangen.

**Wie sah die Arbeit an der neuen Ziel- und Leistungsvereinbarung denn konkret aus?**

Unser Ziel als Steuergruppe war, gemeinsam mit dem Kollegium zu guten und tragfähigen Zielen zu kommen, die uns als Schule einerseits herausfordern, andererseits aber auch innerhalb der Schule verstanden werden und gut umsetzbar sind. Diesen Prozess der Beteiligung haben wir in der Steuergruppe sorgfältig geplant.

**Wie genau haben Sie die Beteiligung des Kollegiums bei der Erarbeitung der Ziel- und Leistungsvereinbarung gestaltet?**

Wir haben zunächst die Bereiche definiert, innerhalb derer die Ziele und die dazugehörigen Indikatoren zu formulieren sind und dann innerhalb der Steuergruppe in Arbeitsgruppen inhaltlich gearbeitet. Die Ergebnisse bzw. Zwischenergebnisse wurden immer wieder in der GLK vorgestellt und Rückmeldungen eingearbeitet. Die Steuergruppe hat diese Ergebnisse wiederum abgestimmt und redaktionell bearbeitet.

**Und wie sah die Erarbeitung der passenden Maßnahmen zu den Zielen aus?**

Bezogen auf die Maßnahmen sind wir wieder ähnlich vorgegangen. Innerhalb der Steuergruppe haben wir passende Maßnahmen geplant und dabei immer das Kollegium im Blick gehabt. Wir haben uns parallel die Frage gestellt: Welche Personen und Gruppen (wie z.B. Fachschaften, Abteilungen) sind bei der Formulierung der Maßnahmen noch zu beteiligen? Wir denken also bei unserer Arbeit immer sinnvolle Reflexionschleifen mit. Und gegen Ende haben wir dann nochmals kritisch reflektiert, inwieweit Ziele, Indikatoren und geplante Maßnahmen für die Kolleginnen und Kollegen sinnvoll, leicht verstehbar und vor allem gut umsetzbar sind.



Bernd Heidecker



Die Gewerbliche Schule Echingen

## Einführung des Pädagogischen Konzepts IFBM (individuelle Förderung im Berufsfeld Metall)

Gewerbliche Schule Echingen | Interview mit Bernd Heidecker, Abteilungsleiter Metalltechnik

An der Gewerblichen Schule Echingen werden im Berufsfeld Metall zwölf Klassen von 25 Lehrkräften nach dem Pädagogischen Konzept iFBM (individuelle Förderung im Berufsfeld Metall) unterrichtet. Wir sprachen mit Abteilungsleiter Bernd Heidecker darüber, wie die Beteiligung der Lehrkräfte bei der Implementierung des Projektes sichergestellt wurde.

### **Herr Heidecker, was war der Anlass für die Einführung des Pädagogischen Konzeptes iFBM?**

Wir haben uns für das vom Kultusministerium ausgeschriebene Projekt beworben, da wir für unsere zunehmend heterogene Schülerschaft ein Konzept der Individuellen Förderung in unserer Abteilung implementieren wollten.

### **Welche Rahmenbedingungen wurden hierfür an Ihrer Schule geschaffen?**

Zu Beginn gab es viel Gesprächs- und Abstimmungsbedarf, daher haben wir ein Kooperationszeitfenster geschaffen und dieses auch im Stundenplan abgebildet. Dies zeigte, dass es sich um ein verbindliches

Element handelte, das genauso wie eine Unterrichtsstunde behandelt wurde. Wir hatten viele neue Inhalte des neuen Konzeptes zu besprechen, immer unter der Fragestellung wie individuelles Lernen gestärkt werden kann. Das bedeutet, dass wir am Anfang viel diskutiert haben, es war ja für viele ein Paradigmenwechsel: Die Perspektive verschob sich von der Lehrer- hin zur Schülersicht. Das Konzept brachte mit seinen neuen Inhalten eine Veränderung, die auf der strukturellen Ebene geplant und auf der kulturellen begleitet werden musste.

### **Welche weiteren strukturellen Elemente sind Ihrer Erfahrung nach wichtig?**

Bei solch einem neuen Ansatz war es für mich als Abteilungsleiter klar, dass ich selbst in diesen Klassen unterrichte. Ich wollte und sollte aus eigener Erfahrung wissen und verstehen, worüber sich die Kolleginnen und Kollegen in den Teamsitzungen austauschen. Das halte ich für ein wesentliches Erfolgsmerkmal. Hier erfahre ich, wo der Schuh drückt und habe auch ein gutes Standing, da ich ja die Entwicklung direkt mitgestalte.

### **Welche Erfolgskriterien haben Sie beobachten können?**

Innerhalb der Klassenteams haben wir Teamleitungen installiert. Diese hatten die Aufgaben, die Sitzungen zu moderieren, gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen den nächsten Schritt zu planen und den Kommunikationsfluss zur Schulleitung sicherzustellen. Es war wichtig, zu Beginn eine gemeinsame Zielperspektive zu entwickeln, innerhalb des Rahmens, der im Projekt gesetzt war. In regelmäßigen Abständen haben wir verschiedene Themen wie Lernbegleitungsgespräche, didaktische Ablaufpläne oder Klassenführung bearbeitet und beschlossen, welche Schritte wir in der Praxis gehen wollen. Dann wurde ausprobiert und evaluiert, was sich bewährt hat und geklärt, was wir ändern sollten. Sehr hilfreich waren die Unterstützung durch das Beratertandem und die geplanten und moderierten Treffen mit den anderen Projektschulen. Außerdem haben wir den aktuellen Stand des Projektes an unseren Pflugschaftsabenden dargestellt und so die Ausbildungsbetriebe mit ins Boot geholt.

### **Was würden Sie beim nächsten Mal anders planen?**

Um die Nachhaltigkeit noch besser zu gewährleisten, würde ich versuchen, möglichst wenige Kollegen in einer Klasse einzuplanen und dann dieses Klassenteam gemeinsam in das nächste Ausbildungsjahr wechseln lassen. Und ich würde der Rolle des Klassenlehrers, der ja als Teamleiter in einem solchen Projekt agiert, noch mehr Beachtung schenken. Welche Unterstützung benötigt er, damit er seine Teamleitung gut ausüben kann? Ein kritischer Punkt war, als das gesamte Team gewachsen ist: Im ersten Jahr waren es drei Klassen, die parallel gestartet sind mit acht Lehrkräften, zwei Jahre später schon zwölf Klassen mit 25 Lehrkräften. Das muss begleitet werden, denn die nachfolgenden Lehrkräfte haben ja den Start nicht mitbekommen und haben genauso die Notwendigkeit sich mit dem Neuen auseinanderzusetzen und die Sinnhaftigkeit und innere Logik des Konzeptes zu verstehen.

## **6.4 LITERATUR**

Antonovsky, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen 1997.

Capaul, Roman / Seitz, Hans: Schulführung und Schulentwicklung. Bern 2020.

Esslinger-Hinz, Ilona: Wissen, was man tut: Erziehen durch Unterricht, 2018. In Pädagogik, 70 (12), 44–48.

Königswieser, Roswitha (Hrsg): SIMsalabim: Veränderung ist keine Zauberei – systemisches Integrationsmanagement. Stuttgart 2001.

# 7 Schulleitung und Feedback

Schulleitungen beruflicher Schulen begegnen vielen verschiedenen Interessen der Schülerinnen und Schüler, der Lehrkräfte, der betrieblichen Partner, der Eltern u. a.

Schulführung stellt in diesem Spannungsfeld eine komplexe und herausfordernde Aufgabe für das Leitungsteam dar. Für die erfolgreiche Gestaltung von ergebnisorientierter und kooperativer Führung ist es von großer Bedeutung, dass Leitungsqualität sowie Wirksamkeit der Arbeit und Zusammenarbeit immer wieder und in unterschiedlicher Art und Weise reflektiert werden.

Dabei kann Feedback sowohl dem Leitungsteam als auch dem einzelnen Mitglied der Schulleitung dazu verhelfen, das professionelle Handeln im eigenen Tätigkeitsfeld adäquat zu reflektieren, besser zu steuern und ggf. Maßnahmen anzupassen.

Die Betrachtung der verschiedenen Dimensionen des eigenen Tätigkeitsfeldes bietet vielfältige Ansatzpunkte, um mit den Betroffenen ins Gespräch zu kommen

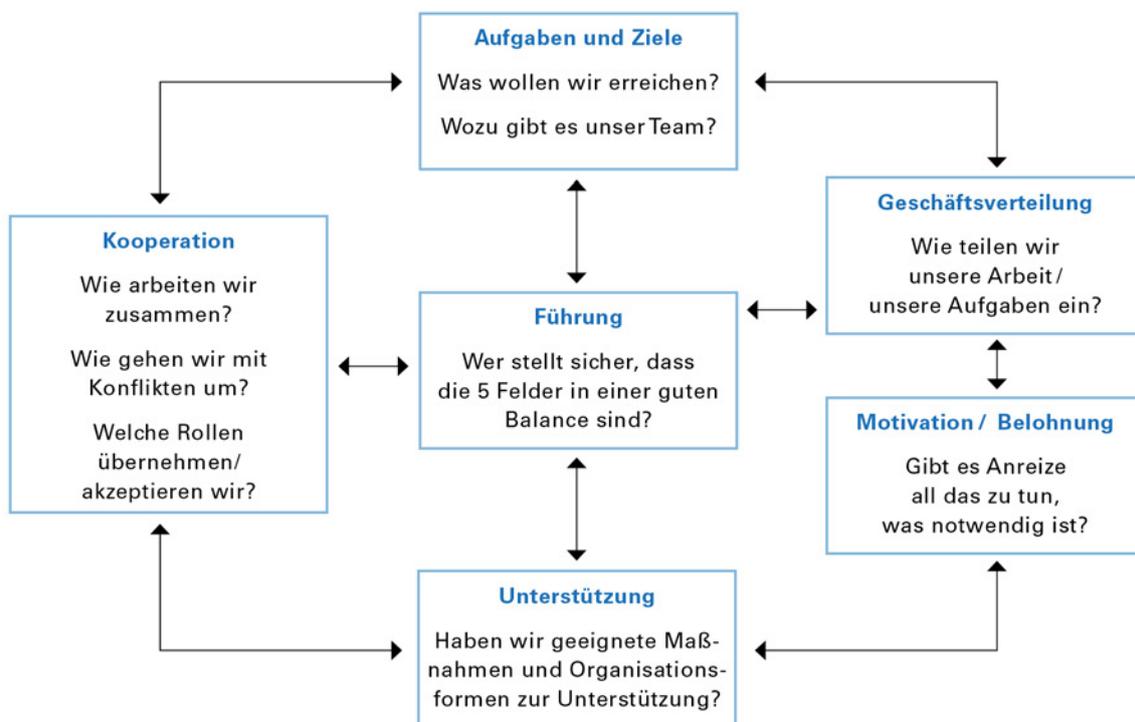


Abb. 5: 5-Felder-Modell zur Arbeit im Schulleitungsteam (verändert nach Arndt, 2006)

Damit Führungsfeedback als Lernprozess wirksam werden kann, sollte von allen beteiligten Personen beachtet werden, dass

- Führungspersonen und Lehrkräfte im gesamten Prozess verantwortungsvoll miteinander umgehen sollten,
- Wahrnehmung von Verhalten und Handeln immer subjektiv ist,
- zunächst geklärt werden muss, zu welchen Bereichen und aus welchem Anlass (und wie oft) eine Rückmeldung im Sinne des Dazulernen-Wollens von Führungspersonen sinnvollerweise eingeholt wird und es einen genauen Blick darauf erfordert, welche Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern zu welchen Bereichen des Führungshandelns eine aussagekräftige Rückmeldung geben kann,
- das Rückmeldegespräch als echter Dialog geführt wird und auf der Basis der Fragestellungen und Rückmeldungen ein beiderseitiges Lernen in Bezug auf Zusammenarbeit, Führung und Verantwortung stattfindet,
- die Schaffung eines vertrauensvollen Klimas sowohl Basis und auch Ergebnis eines dialogorientierten Prozesses sein kann,
- Feedback an Vorgesetzte durch Fatalismus („bringt ja doch nichts“) oder Überlegungen zu sozialer Erwünschtheit („will nicht zu hart sein“) beeinflusst sein kann und rein formale Feedback-Prozesse, bei denen die Beteiligten kein Interesse an dem gemeinsamen Gespräch über die Entwicklung der Schule haben, wenig dienlich sind.

Zwei Möglichkeiten werden im Folgenden ausführlicher dargestellt.

## 7.1 FÜHRUNGSFEEDBACK INDIVIDUELL

Führungspersonen (Schulleitende, stellvertretende Schulleitende, Abteilungsleitende) erhalten täglich direkte Rückmeldungen zu einem Thema, einem Sachverhalt oder zum eigenen Handeln in einer bestimmten Situation – oft auch ungebeten.

Um in der eigenen Rolle verantwortlich, effektiv und professionell zu handeln und den komplexen Anforderungen an die Führungsrolle gewachsen zu sein, braucht ein Mitglied der Schulleitung ein hohes Maß an Selbstreflexion.

Will man beispielsweise die Wirksamkeit seiner Handlungsrouninen überprüfen, reicht die kritische Selbstbeobachtung nicht immer aus. Hier können Feedbacks der betroffenen Personen hilfreich sein.

Abteilungsleitende fragen sich beispielsweise, wie innovativ ihr Handeln von den Lehrpersonen der Abteilung erlebt wird, wie der Umgang mit Verbesserungsvorschlägen wahrgenommen wird oder auch, ob sie Leistungen von Lehrkräften genügend anerkennen.

Schulleitende möchten vielleicht erfahren, wie ihr Handeln im Bereich der Personalentwicklung von den Lehrkräften eingeschätzt wird. Dabei kann etwa die Förderung von Lehrpersonen im Fokus stehen oder der Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern bei besonderen Aufgaben.

Führungsfeedback dient dazu, die Rückmeldung der Wahrnehmungen der „Geführten“ mit der eigenen Wahrnehmung und Selbstbeschreibung abzugleichen. Dieser Abgleich von Selbstbild und Fremdbild im Hinblick auf die eigene Führungshaltung und das konkrete Verhalten verhilft zur Aufhellung dessen, was man selbst gar nicht wahrnehmen kann: des „blinden Flecks“. Eine bessere Einschätzung der Wirkung des eigenen Führungsverhaltens wird möglich.



### **EINIGE GRUNDREGELN**

- Die Feedback einholende Person muss ein Mindestmaß an Motivation und Interesse daran haben, Erkenntnisse über das eigene Führungsverhalten zu erhalten. Daher ist es wichtig, zunächst für sich selbst als Leitungsperson kritisch zu prüfen, welche Rückmeldungen offen angenommen und weiterverarbeitet werden können.
- Die Bereiche des Führungsverhaltens (z. B. orientiert am Anforderungsprofil für Schulleitungen), die für die einzelne Führungsperson und für die Entwicklung der Schule relevant sind, sollten geklärt sein.
- Im Vorfeld sollte geklärt werden, dass Unterschiede in der Wahrnehmung des Verhaltens von Führungspersonen natürlich sind. Verantwortungsvoll gegebene Rückmeldung kann angenommen und aufgegriffen werden.

Feedback bietet also eine Möglichkeit, das eigene Führungsverhalten zu reflektieren und mit den erhaltenen Hinweisen über einen eventuellen Veränderungsbedarf nachzudenken und Veränderungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Um das Feedback zur persönlichen professionellen Weiterentwicklung nutzen zu können ist es sinnvoll, mit eigenen Fragestellungen zum Führungsverständnis und zum Führungshandeln zu arbeiten.

### **7.2 FEEDBACK IM SCHULLEITUNGSTEAM**

Die Mitglieder eines Schulleitungsteams arbeiten in der Regel über einen längeren Zeitraum zusammen. Eine Besonderheit dieses Teams ist die notwendige enge Kooperation und kollektive Verantwortung bei der Zielsetzung und -erreichung.

Dabei arbeitet jedes Teammitglied höchst eigenständig in seinem täglichen Arbeitsprozess, beispielsweise in den Abteilungen.

Die Funktionsqualität des Teams ist abhängig von seiner „Selbst-Bewusstheit“. Die Kenntnis über Aufgabenerledigung und Arbeitsbeziehung im Team steigert die Professionalität und damit die Wirksamkeit des Führungshandelns.

Die Reflexion im Team geschieht auf ganz unterschiedliche Weise und in unterschiedlichen Konstellationen. Neben den spontanen alltäglichen Rückmeldungen können systematisch angelegte Feedbacks genutzt werden.

Ein gemeinsames Führungsverständnis in Form von Führungsgrundsätzen oder eines Führungsleitbildes ermöglicht gemeinsames Lernen und im Team nachvollziehbare Veränderungen im Führungshandeln.

Auch im Schulleitungsteam ist es möglich, Feedback auf kollegialer Ebene einzuholen. Teammitglieder können sich zu ausgewählten Aspekten ihres Leitungshandelns, z. B. Diskussionsoffenheit, Moderation einer Sitzung, eine Rückmeldung von einer oder mehreren Personen einholen. Dabei ist es wichtig, dass die gemeinsamen Gespräche vertrauensvoll mit dem Ziel geführt werden, über den Austausch von Wahrnehmungen gemeinsam zu lernen (und nicht zu belehren).

Bei sozial-kommunikativen Themen stellt die kollegiale Fallberatung häufig eine geeignete Feedbackform für die Betrachtung von verschiedenen mentalen Modellen dar.

## 7.3 LITERATUR

Arndt, Erika: Handout des TZI-Kurses „Team- und Leitungskompetenz weiterentwickeln“, Freiburg 2006.

Buhren, Claus G. (Hg.): Handbuch Feedback in der Schule, Weinheim/Basel 2015.

Heckendorf, Jörg: Unterstützung geben und nehmen: Beratung / Coaching und Fallbesprechung/ Supervision. In: Gesund und aktiv im Lehrberuf, Handreichung für Lehrkräfte an Beruflichen Schulen, Stuttgart 2012.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Anforderungsprofil Schulleiterinnen und Schulleiter, Stuttgart 2023.



## **IMPRESSUM**

### **Herausgeber:**

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg  
Thouretstr. 6  
70173 Stuttgart  
www.km-bw.de

### **Verantwortlich:**

Hannelore Hammer, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

### **Autorinnen und Autoren:**

Sabine Bretschneider, ZSL-Regionalstelle Freiburg  
Prof. Dr. Hermann G. Ebner, Universität Mannheim  
Michael Hass, Regierungspräsidium Freiburg  
Bernd Heideker, Gewerbliche Schule Ehingen  
Prof. Dr. Dirk Ifenthaler, Universität Mannheim  
Miroslav Moravek, ZSL-Regionalstelle Freiburg  
Gabriele Ponzer, Radolfzell  
Dr. Christine Seifert Berufliche Schule Bad Krozingen  
Peter Wilhelm, ZSL-Regionalstelle Mannheim

### **Redaktion:**

Brigitte Gass, Regierungspräsidium Freiburg

### **Fotos:**

stock.acobe.com © luckybusiness (Titel), dark\_blade (S. 4), qunica.com (S. 6),  
Pikbundle (S. 11), yurolaitsalbert(S. 16), Karin & Uwe Annas (S. 23) Seventyfour (S. 29),  
goodluz (S. 36); Berufliche Schule Bad Krozingen (S. 30), Oliver Kern (S. 31),  
Gewerbliche Schule Ehingen (S. 32)

### **Layout:**

Ilona Hirth Grafik Design GmbH, Karlsruhe

Stuttgart, 2023

