



# Kirche und Schule

Nr. 153 • März 2010 • 37. Jahrgang

H 1072



»Gehen Sie in die Wüste!«

Schulleitung und Unterrichtsentwicklung

**Schwerpunkt** 3

Schulleitung und  
Unterrichtsentwicklung 3  
Anregungen aus der Schulforschung

Schulleitung als  
Pflege der Schulkultur 9  
Impulse für die Schulentwicklung  
an katholischen Schulen

Zur spirituellen Dimension  
der Leitungsverantwortung von  
Schulleitern und Schulleiterinnen 14

**Hauptabteilung** 21

Unterrichtsentwicklung als  
konzertierte Aktion –  
ein Blick in die Zukunft? 21

**Beispiel** 24

Schulleiter sind auch Menschen  
Ein Erfahrungsbericht 24

Zeit nehmen – Zeit geben –  
Zeit haben 26  
Personal führen an einer  
katholischen Schule

Sich leiten lassen und sich leiten 28

**Lesenswert** 30

SinnVollSinn  
Band 5: Religion und Kirche

**Sehenswert** 31

In finsterschwarzer Nacht  
Hinduismus  
Happy slapping  
Klimawandel oder Klimakatastrophe?  
Geschlossene Gesellschaft

**Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,**

Schulleiter sein kann einsam machen. Eine Assoziation, die sich beim Blick auf das Titelbild unseres Heftes nahe legt. Im Gegensatz dazu verdeutlicht gleich der erste Beitrag zum Schwerpunktthema die Chancen, die sich für die Unterrichtsentwicklung ergeben, wenn Schulleitung in Dialog und Kooperation mit dem Kollegium wahrgenommen wird. Der zweite Beitrag greift diese Perspektive mit dem Begriff der pädagogischen „Leadership“ auf. Er interpretiert ihn als „Pflege der Schulkultur“ und setzt ihn in Beziehung zu einschlägigen Qualitätskriterien für katholische Schulen.

Dass die Wüste als selbstgewählter Ort des Rückzugs positive Potentiale enthält, die anspruchsvolle Aufgabe pädagogischer Leitungsverantwortung wahrzunehmen, erschließt der Beitrag von Pater Siebner. Seine aus der Praxis eines Kollegdirektors erwachsenen Hinweise bieten eine Fundgrube spiritueller Anregungen, nicht nur für Schulleiterinnen und Schulleiter, sondern für alle, die mit Menschenführung zu tun haben.

Aus der Perspektive der Qualitätsanalyse thematisiert der Beitrag unter der Rubrik Hauptabteilung wiederum die Frage der Unterrichtsentwicklung. Anschließend kommen zwei Schulleiter zu Wort. Sie vermitteln einen Eindruck davon, wie Schulleiter ihre Aufgabe erleben und was sie tun, um dem spezifischen Verständnis von Leitung an einer katholischen Schule gerecht zu werden. Der letzte Beitrag unter der Rubrik Beispiel weitet den Blick auf das Thema Leitung insofern aus, als er es auf den Menschen und sein Selbstverhältnis bezieht: Von wem oder von was lasse ich mich leiten?

Am ersten Sonntag der Fastenzeit hörten wir im Evangelium: „Darauf führte ihn der Geist vierzig Tage lang in der Wüste umher.“ Vielleicht regt dieses Heft gerade in den Tagen vor Ostern dazu an, Erfahrungen der Selbstbeschränkung und des selbstgewählten Rückzugs als Quelle für (Selbst-)Leitung und (Unterrichts-)Entwicklung zu entdecken.



Dr. William Middendorf  
Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung



Dr. Stephan Chmielus  
Verantwortlicher Redakteur

**Impressum** Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer/-innen, Schulseelsorger/-innen und Lehrer/-innen an katholischen Schulen. **Herausgeber und Verleger:** Bischöfliches Generalvikariat, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 48135 Münster, Tel.: 0251/4950 (Zent.), Durchw. -417. Internet: [www.bistum-muenster.de](http://www.bistum-muenster.de)  
**Redaktion:** Dr. Stephan Chmielus. E-mail: [Kluck@bistum-muenster.de](mailto:Kluck@bistum-muenster.de). **Layout:** dialogverlag Münster.  
**Druck:** Joh. Burlage, Münster **Fotos:** Markus Nolte (Titel, 9, 17), alle anderen: Hauptabteilung Schule und Erziehung, privat, Archiv.

# Schulleitung und Unterrichtsentwicklung

## Anregungen aus der Schulforschung

### Anspruch und Ziel von Unterrichtsentwicklung

Unterrichtsentwicklung bedeutet Veränderung; Schulische Lehr-Lernprozesse sollen mit Blick auf eine optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler hinterfragt und optimiert werden. Dies geschieht in vielfältiger Art und Weise: Mal setzt sich die einzelne Lehrkraft, welche sich um den Einsatz neuer Materialien für den Unterricht bemüht, mal ein Lehrer-Fortbildner, welcher eine Gruppe von Lehrkräften aus unterschiedlichen Schulen in Methoden und Trainingsverfahren ausbildet, für eine Veränderung des Unterrichts ein. Die große begriffliche Offenheit führt dazu, dass Unterrichtsentwicklung als Summe „mehr oder weniger systematischer Prozesse“ zur Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen im Unterricht beschrieben wird, die sowohl auf individuellen, als auch auf gemeinsamen Anstrengungen von Lehrern und sogar Schülern fußen können (Meyer et al. 2007).

In den letzten Jahren hat sich jedoch in der Schulentwicklung ein Verständnis von Unterrichtsentwicklung etabliert, welches über die Formulierung von Ansprüchen eine genauere Definition des Begriffs ermöglicht. Demnach umfasst Unterrichtsentwicklung systematische und gemeinsame Anstrengungen zur Verbesserung des Lehrens und Lernens (Bastian 2007, S. 29) mit dem klaren Ziel der Effektivierung des Lernens der Schülerinnen und Schüler in allen

Dimensionen (Horster & Rolff 2001). Die hierzu in der Literatur dokumentierten Strategien zur Unterrichtsentwicklung sind vielfältig. Sie adressieren unterschiedliche Personen bzw. Personengruppen und sind entweder fachlich oder überfachlich ausgerichtet. Zu den bekanntesten Strategien der Unterrichtsentwicklung zählen derzeit:

- Die methodenorientierte Unterrichtsentwicklung (Klippert 2000).
- Die „Reflexive Unterrichtsentwicklung“ im Gesamtkollegium (Horster & Rolff 2006).
- Unterrichtsentwicklung durch Schülerrückmeldungen (Bastian, Combe & Langer 2005).
- Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung (Bos, Berkemeyer et al. 2008).

Der Autor dieses Beitrags, Professor Martin Bosen hat auf der Schulleiterjahrestagung des Bistums Münster am 7. September 2009 in Haltern zu diesem Thema referiert. Bei dem hier abgedruckten Text handelt es sich um eine gekürzte Version des Beitrages „Schulleitung, Schuleffektivität und Unterrichtsentwicklung – Was wissen wir über diesen Zusammenhang?“, erschienen in: Rolff, H.-G./Rhinow, E./Röhlich, Th. (Hg.): Unterrichtsentwicklung – Eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Köln 2009. S. 44-58.

- Fachbezogene Unterrichtsentwicklung in den Fachkonferenzen (Schnack 2005; Horster & Rolff 2001) sowie
  - fachbezogene Unterrichtsentwicklung in der Fläche durch bundesweite Projekte wie das zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS) oder naturwissenschaftlich ausgerichtete Projekte wie „Chemie im Kontext“ (ChiK), „Physik im Kontext“ (PiK) oder „Biologie im Kontext“ (BiK).
- Betrachtet man diese verschiedenen Ansätze, so lassen sich unterschiedliche Aufmerksamkeitsrichtungen und Schwerpunktfragen identifizieren, welche sich über die Begriffspaare Organisation und Profession sowie Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik voneinander abgrenzen lassen (siehe Abbildung).

### Aufmerksamkeitsrichtungen der Unterrichtsentwicklung

Welche Standards sollen für unseren Fachunterricht gelten und erreichen wir diese?

Organisation

Was sind Standards für Unterricht an unserer Schule und erreichen wir diese?

Fachdidaktik

Allgemeine Didaktik

Fachwissen und fachdidaktisches Wissen und Können

Profession

Wissen, Fähigkeiten, Handlungsrepertoire zur Inszenierung von Lehr-Lernprozessen

Während beispielsweise die „Reflexive Unterrichtsentwicklung“ im Gesamtkollegium eher im Quadranten rechts oben zwischen Organisation und Allgemeiner Didaktik verortet ist (Leitfrage: „Was sind Standards für Unterricht an unserer Schule und erreichen wir diese?“) lassen sich Projekte wie SINUS zunächst im Quadranten links unten ansiedeln, da sie an der Entwicklung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen und Können der Lehrkräfte ansetzen. Erreichen solche Projekte im günstigsten Fall das gesamte Kollegium, so wäre die gesamte Schule als Organisation angesprochen und eine kollegiumsweite fachbezogene Unterrichtsentwicklung würde gefördert.

Helmke (2009) definiert Unterrichtsentwicklung über die Kategorien professionelles Wissen und Können der Lehrkräfte. Unterrichtsentwicklung zielt demnach auf

- „die Veränderung der Lehrmethoden und Lehr-Lern-Szenarien,
- die Effektivierung der Klassenführung,
- die Stärkung eigener (didaktischer, fachlicher, diagnostischer) Kompetenzen sowie
- die Optimierung des Lehrmaterials mit dem Ziel, die Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu steigern.“ (ebd., S. 305).

Mit dieser klaren Ausrichtung deutet sich bereits die grundlegende Herausforderung erfolgreicher Unterrichtsentwicklung an: Im Kern geht es um die Veränderung von Unterricht über das Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern. Unterrichtsentwicklung bleibt nicht bei mehr oder weniger formalisierten Aushandlungsprozessen zum Konsens über guten Unterricht im Kollegium stehen. Unterrichtsentwicklung erfolgt auch nicht über die

Rezeption von Ergebnissen großer Schulleistungsstudien oder normativer Modelle für das Unterrichtshandeln. Wirkliche Unterrichtsentwicklung entsteht aus dem Zusammenwirken individueller und organisatorischer Bedingungsfaktoren, welche zu Veränderungen entlang der beiden zentralen didaktischen Grundfragen, der Inhaltsfrage („Was soll gelernt werden?“) und der Vermittlungsfrage („Wie soll gelernt werden?“) führen (vgl. Gruschka 2002, S. 9). Insbesondere die Frage nach dem Wie erfordert neben dem Wissen und Können auch das Tun als entscheidende Kategorie wirklicher Unterrichtsinnovation.

#### Warum es so schwer ist, Unterricht zu verändern

Die Erfahrung zeigt, dass Unterrichtsentwicklung schwierig ist. Häufig lassen sich gute und ambitionierte Initiativen zur Verbesserung von Unterricht in der Schulpraxis finden, jedoch genügen diese nur selten den zuvor formulierten Ansprüchen. Die Veränderung von Unterricht scheint tatsächlich ein schwieriges Unterfangen zu sein. Theoretische Erklärungen dazu, warum es so schwer ist Unterricht zu reformieren, lassen sich in der Bildungssoziologie und der Psychologie finden.

#### Stabilität des Unterrichtshandelns im „lose gekoppelten System“

Bildungssoziologische Ansätze betonen vor allem die besondere Organisation des „Arbeitsplatzes Schule“. Die Einzelschule selbst, also der Arbeitsplatz von Lehrerinnen und Lehrern, lässt sich demnach als nur „lose gekoppeltes System“ verstehen: Die Lehrkräfte arbeiten den größten Teil ihrer Arbeitszeit unter der Bedingung pädagogischer Autonomie. Eine Kontrolle des Unterrichts ist kaum vorgese-

hen (und aufgrund unrealistisch hoher Kontrollkosten auch kaum möglich), Feedback und Kooperation finden, nicht zuletzt durch äußere organisatorische Vorgaben sowie das am Stundendeputat orientierte Arbeitszeitmodell, nur selten statt. Unterrichtet wird traditionell hinter verschlossenen Türen. Was tatsächlich im Unterricht geschieht, erfahren zwar die Schülerinnen und Schüler, professioneller Austausch zwischen Lehrkräften findet hingegen an den meisten Schulen kaum statt. Die Phasen des isolierten Arbeitens im Klassenzimmer sind nur durch kurze Pausen aufgebrochen, die kaum professionelle Kommunikation und kollegialen Austausch oder gar Reflexion des eigenen pädagogischen Unterrichtshandelns zulassen. Schon in den 60er Jahren wurde diese Form der Arbeitsorganisation im Englischen unter dem Stichwort des „self-contained-classroom“ problematisiert (vgl. in der Übersetzung erstmals Lortie 1972). Ausgangspunkt ist dabei ein durch Konvention gestützter Lehrer-Individualismus, der dazu führt, dass die Unterrichtsarbeit von Lehrkräften abgeschirmt und individualisiert stattfindet. Die vielfach falsch verstandene pädagogische Autonomie führt auch dazu, dass Lehrkräfte nur schwer einschätzen können, wie gut sie unterrichten beziehungsweise welche Möglichkeiten der Optimierung ihres Unterrichtshandelns sie hätten. Diese Situation, die wohl die meisten Lehrerinnen und Lehrer kennen dürften, wird um so unverständlicher, wenn man sich den hohen Stellenwert der Lehrerkooperation vor Augen führt, der als eines der stabilsten Ergebnisse der empirischen Forschung zur Qualität von Schulen beschrieben wird (vgl. Terhart 1995, S. 240).

### Bedingungen Professionellen Lernens

Während die Betrachtung der Schule als „lose gekoppeltes System“ einer soziologischen Betrachtungsweise entspringt, stellt die psychologische Perspektive auf die Veränderung des Unterrichts vor allem den individuellen Lehrer ins Zentrum der Betrachtung.

Ein grundlegender Gedanke ist hier, dass Lehrkräfte sich im Unterricht von ihren persönlichen Unterrichtsskripten und Überzeugungen leiten lassen. Diese sogenannten scripts und beliefs sind recht stabil und lassen sich als „kulturelle Tradition des Unterrichtshandelns“ (Seidel & Prenzel, 2006) verstehen. Diese „Tradition“ beeinflusst stark, ob bewusst oder unbewusst, die Art der Unterrichtsgestaltung einer Lehrkraft. Unterrichtsentwicklung erfordert in diesem Sinne eine Anpassung der Überzeugungen der Lehrkräfte an neue Rahmenbedingungen, was nach Richardson & Placier (2002) nur langfristig in kooperativer und forschungsorientierter Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtspraxis möglich ist. Gräsel & Parchmann (2004) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass die Unterrichtsinnovationen eine Verbindung zu bestehenden Vorstellungen, Ideen, Skripten und Überzeugungen der Lehrkräfte zulassen müssen. Das Anknüpfen der Veränderung an Bestehendes wird in diesem Zusammenhang als Kohärenz bezeichnet.

Diesen Gedanken folgend, ließe sich mutmaßen, warum traditionelle Lehrerfortbildungsangebote häufig nur wenig und das klassische Lektürestudium noch weniger zu längerfristigen Veränderungen des Unterrichts führen. Ein erstes Problem dürfte darin bestehen, dass Lehrkräfte generell nur ein geringes

Interesse an Forschungsergebnissen haben, die in anderen Kontexten gewonnen wurden, weil sie selten Antworten auf ihre Fragen und Probleme geben. Aus Sicht der Lehrkraft mag es eher so erscheinen, als gebe die Forschung regelmäßig Antworten auf Fragen, die zumindest sie nicht gestellt hat. Ein weiteres Problem liegt darin, dass Lehrkräfte durch Publikationen und traditionelle Fortbildung in der Regel als Einzelpersonen angesprochen werden. Daheim auf dem Sofa oder herausgelöst aus dem sozia-

// Daheim auf dem Sofa oder herausgelöst aus dem sozialen Kontext, fernab vom Kollegium im Fortbildungsseminar, bleiben Potenziale voneinander und miteinander zu lernen unausgeschöpft.

len Kontext, fernab vom Kollegium im Fortbildungsseminar, bleiben Potenziale voneinander und miteinander zu lernen unausgeschöpft. Die Folgen sind bekannt: Weiterbildung und die Lektüre einschlägiger Zeitschriften und Bücher führen kaum zu Veränderungen in der Unterrichtspraxis (Staub 2001; Millar, Leach & Osborne 2000). Ein im Rahmen der Ausbildung, Fortbildung oder im Selbststudium angeeignetes Unterrichtswissen ist häufig bestenfalls „träges Wissen“ (Renkl 2001): Informationen werden zwar durchaus im Langzeitgedächtnis gespeichert, sind aber nicht in alltäglichen Situationen nutzbar. Die Umsetzung im Unterricht ist offenbar illusorisch, solange nicht in einer Art und Weise gelernt wird, in der die praktische Unterrichtssituation von Anfang an mit einbezogen wird. Die Chancen darauf, dass Neu-Gelerntes später in der Unterrichtspraxis anwendbar ist, steigt wenn mit Handlungsbezug gelernt wird. Praktisches Tun erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das zu erwerbende Wissen mit bisherigem Handlungswissen verknüpft wird („learning by doing“). Findet das Lernen darüber hinaus

im sozialen Kontext (z.B. in konkreten Unterrichtssituationen) statt, kann die Innovation mit höherer Wahrscheinlichkeit später im Unterricht angewendet werden („situiertes Lernen“). Zusammenfassend lassen sich vier zentrale Faktoren benennen, welche das Erlernen einer Unterrichtsinnovation positiv beeinflussen:

- Handlungsbezug (konkrete Probleme vor Ort),
- Situierung (authentische Situationen),
- Kohärenz (Anknüpfen an die eigene Praxis),
- Gemeinsames Lernen mit Kolleginnen und Kollegen.

### Schulleitung und Unterrichtsentwicklung

Der Schulleitung wird, wie in eigentlich allen Fragen der inneren Schulentwicklung, auch hinsichtlich der Unterrichtsentwicklung eine besondere Bedeutung zugemessen: Sie ist primär dafür verantwortlich, Unterrichtsentwicklung anzuregen und zu unterstützen und muss darauf achten, dass Prozessbeteiligte nicht auf Abwege geraten oder Entwicklungsziele beliebig werden. Der Schulleitung fällt in der systematischen Unterrichtsentwicklung zum einen eine organisatorisch-ermöglichende Funktion (= Management), zum anderen eine strategisch-herausfordernde Funktion (= Leadership) zu.

Dass Schulleitung die Schulqualität und die Schulleffektivität beeinflusst, dürfte viele Praktiker vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Alltagserfahrungen kaum überraschen. Aber was kennzeichnet denn nun erfolgreiche Schulleitungen? Was unterscheidet das Handeln von Schulleitungen an erfolgreichen Schulen vom Handeln ihrer

Kolleginnen und Kollegen in weniger erfolgreichen Schulen?

Bonsen et al. (2002) haben zu diesen Fragen Lehrer-Einschätzungen zur Schulleitung an guten und verbesserungsbedürftigen Schulen verglichen. Ziel der Analysen war es, herauszufinden, welche Handlungsdimensionen von Schulleitung eine besondere Bedeutung bei der Unterscheidung erfolgreich und weniger erfolgreich arbeitender Schulen haben. Als erklärungs mächtigste Faktoren für hohe Schulqualität stellen sich die folgenden vier Handlungsdimensionen der Schulleitung dar:

- Zielbezogene Führung,
- Innovationsförderung,
- Organisationskompetenz,
- eine Praxis der angemessenen Mitbestimmung.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter an den auf empirischem Wege identifizierten „guten“ Schulen weisen auffallend hohe Werte in den aufgeführten vier Bereichen auf und unterscheiden sich hierin deutlich von den Schulleitungspersonen verbesserungsbedürftiger Schulen. Das in den Analysen von Bonsen et al. (2002) entwickelte Modell deutet insgesamt somit auf ein stark führungs betontes Bild von Schulleitung an guten Schulen hin.

Die aktive und herausfordernde Schulleitung zeichnet sich dabei durch die Arbeit an einer „entwicklungsorientierten Schulkultur“ aus. Hierzu gehören:

- die Herausarbeitung klarer Ziele (die aber dennoch Raum für individuelle Handlungswahl lassen),
- die Betonung von Kooperation,
- die Förderung der Professionalisierung,
- die Förderung von Innovationen.

Auch andere Befunde aus der Schulqualitätsforschung zeigen, dass

eine so akzentuierte „entwicklungsorientierte Schulkultur“ zu besseren Lernumgebungen im Unterricht führt und hieraus schließlich bessere Schülerleistungen resultieren.

### Anforderungen an eine unterrichtswirksame Schulleitung

Mit Blick auf den Stand der internationalen Schulforschung fassten Scheerens, Glas & Thomas (2003) typische Merkmale von Schulleitungen zusammen, die einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität innerhalb der von ihnen geleiteten Schulen erkennen lassen. „Unterrichtswirksame“ Schulleitungen

- **richten die Aufmerksamkeit in der Schule auf den Unterricht:**

Die Schulleitung widmet administrativen Tätigkeiten auf keinen Fall mehr Zeit als direkt auf die Verbesserung des Fachunterrichts der Lehrkräfte bezogenen Tätigkeiten.

- **werden in Unterrichtsfragen anerkannt und mischen sich ein:**

Die Schulleitung berät Lehrkräfte in Unterrichtsfragen und wird als Qualitätsaufsicht für den Unterricht anerkannt.

- **fördern unterrichtsbezogene Lehrerkooperation:**

Die Schulleitung ermöglicht und unterstützt unterrichtsbezogene Team-Arbeit im Kollegium.

- **fördern die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer:**

Die Schulleitung stimuliert und unterstützt die Professionalisierung der Lehrkräfte.

Misst man die Arbeitsrealität vieler Schulleiterinnen und Schulleiter an dieser Aufzählung von Merkmalen unterrichtswirksamer Schulleitung, erweist diese sich noch immer vielfach als defizitär. In vielen Schulen nimmt die Schulleitung noch immer vornehm-

lich administrative oder koordinierende Tätigkeiten wahr. Bezogen auf den Unterricht verstehen sich viele Schulleiterinnen und Schulleiter eher als „Unterrichtsverwalter“ und nicht als „Unterrichtsentwickler“: Sie haben kaum Zeit für Unterrichtsbesuche und nutzen auch indirekt auf die Verbesserung von Unterricht abzielende Maßnahmen kaum. Bei der kritischen Feststellung dieser Tatsache sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Rahmenbedingungen an vielen Schulen den Leitungspersonen nur wenig Zeit für strategische Entwicklungsarbeit lassen.

#### **Delegation und verteilte Führung sind notwendig**

Die in den letzten Jahren erweiterte Aufgabenfülle von Schulleitungen, insbesondere der Anspruch, Unterrichtsentwicklung in der Schule anzuregen und nachhaltig zu implementieren, lässt sich kaum mehr als Einzelperson realisieren. Die Leitung einer Schule erfordert daher die Aufteilung von Führung auf unterschiedliche Funktionsträger und Kernteams (Rolff, 2007). Diese Aufteilung wird im deutschsprachigen Raum vornehmlich unter dem Aspekt der Delegation von Aufgaben behandelt, wobei zwischen Führungs- und Handlungsverantwortung unterschieden wird (Dubs, 2006): Die Schulleitung delegiert einzelne (Führungs-)Aufgaben und bleibt für die richtige Führung der Delegation verantwortlich, während die Handlungsverantwortung auf den Delegationsnehmer übertragen wird. Die Lehrkraft, an welche eine Aufgabe delegiert wird, ist für die richtige Ausführung der Arbeit verantwortlich und muss die Schulleitung regelmäßig über den Fortlauf der Arbeit, insbesondere bei Unvorhergesehenem, informieren. Die Schulleitung ist bei dieser Form

der Delegation nicht mehr direkt für die Handlung verantwortlich, sondern muss die Delegationsempfänger richtig ausbilden, auswählen und einsetzen. Sie muss die delegierte Arbeit koordinieren und ihren Fortgang angemessen kontrollieren – eine Führungsverantwortung, welche nicht delegierbar ist.

Eine erste empirische Untersuchung der Delegationspraxis von Schulleiterinnen und Schulleitern an Schulen in erweiterter Selbstständigkeit haben Harazd, Gieske und Rolff (2008) vorgelegt. Sie zeigen, dass Schulleitungen mit der erhöhten Selbstständigkeit der Einzelschule zahlreiche und vielfältige zusätzliche Aufgaben übernehmen und darauf mit zunehmender Delegation reagieren. Die von ihnen befragten Schulleiterinnen und Schulleiter geben an, dass es ihnen schwer falle, „loszulassen“ und den Fähigkeiten der Delegationsnehmer zu vertrauen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Delegation von Führungsaufgaben zum einen ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrkräften, zum anderen Kompetenzen zur Erfüllung der delegierten Aufgaben auf Seiten der Delegationsnehmer voraussetzt. Die weiter oben angesprochene Professionalisierung bzw. Qualifizierung von Lehrkräften ist somit auch als Grundlage für ein System der Delegation zu betrachten.

In ihrer qualitativen Studie zur Schulentwicklung unter besonderen Herausforderungen (challenging circumstances) gelangen Harris und Chapman (2002) zu dem Schluss, dass erfolgreiche Schulleitung besonders mitarbeiter- und gemeinschaftsorientiert vorgeht. Hierbei sind nach ihren Beobachtungen fünf Strategien zentral:

**1.** Die Schulleitung lebt demokratische Führung vor, stärkt

und motiviert die Lehrkräfte sich für die gemeinsame Vision der Schule einzusetzen,  
**2.** sie delegiert Verantwortung und Entscheidungsmacht an Mitglieder der erweiterten Schulleitung oder eines „mittleren Managements“ (z.B. eine Steuergruppe) und beteiligt und stärkt die Lehrkräfte darin, ebenfalls Führungsfunktionen zu übernehmen,  
**3.** sie betreibt systematische Personalentwicklung und sieht hierin eine sinnvolle Investition in die Entwicklungskapazität der gesamten Schule,  
**4.** sie entwickelt und pflegt die sozialen Beziehungen im Kollegium und  
**5.** sie versucht durch gemeinsamen Dialog und offene Diskussion das Kollegium zu einer schulweiten Lerngemeinschaft zu entwickeln. Wie man an dieser Aufzählung erkennen kann, betrachten Harris und Chapman distributed leadership als eine Dimension eines umfassenden schulischen Führungsmodells, das neben einer demokratisch verteilten Führung auch die Kommunikation eindeutiger Werte, klarer Erwartungen und transparenter Standards umfasst.

#### **Ausblick**

Die empirische Schulforschung zeigt wiederholt, dass die Schulleitung als wichtiger Faktor für Schulqualität und Schuleffektivität betrachtet werden muss. Darüber, was eine unterrichtswirksame Schulleitung ausmacht, gibt die Schulforschung ebenfalls Auskunft, hier tut sich ein überaus anspruchsvolles Arbeitsfeld für Schulleiterinnen und Schulleiter auf. Die Aufgaben der Schulleitung in der Unterrichtsentwicklung lassen sich analog zu den Anforderungen eines modernen und ganzheitlichen Bildungsmanagements (vgl. z.B. Gonschorrek 2003) verstehen. Für die einzelne Lehrkraft besteht Unterrichtsentwicklung

im Kern aus professionellem Lernen und Anwendung des Gelernten. Erfolgsfaktoren aus Sicht der Schulleitung sind hierzu Zielbezug, eine insgesamt stimmige Systematik und natürlich Dauerhaftigkeit. Unterstützt und organisatorisch abgesichert werden muss handlungsbezogenes, situierendes Lernen der Lehrkräfte im sozialen Kontext des Kollegiums. Damit Schulleiterinnen und Schulleiter tatsächlich die von ihnen in verstärktem Maße erwartete Rolle der Führungsperson ausfüllen und Schul- und Unterrichtsentwicklung nachhaltig anregen können, bedarf es

ihrer klaren Positionierung. Hierzu gehört neben einer Neuverteilung der inhaltlichen Bereiche der Arbeitszeit auch die Professionalisierung des neu entstehenden Berufsbildes der Schulleitung. Obwohl Forschungsergebnisse zeigen, dass effektive Schulleitungen ihre Führungsrolle annehmen und aktiv ausfüllen, sei vor „Alleingängen“ in der Führung gewarnt. Zu den zentralen Herausforderungen der Schulleitung zählt heute mehr denn je die Delegation von Aufgaben und die Einbeziehung von Kolleginnen und Kollegen in schulweite Führungsprozesse. Konzepte, die

Führung auf verschiedene Akteure und auf verschiedenen Ebenen verteilen zu suchen, scheinen geeignet zu sein, dem Ideal einer schulweiten und tatsächlich nachhaltigen Unterrichtsentwicklung näher zu kommen.



Dr. Martin Bosen,  
Professor für  
Erziehungswissenschaft an der  
Universität Münster

[martin.bosen@uni-muenster.de](mailto:martin.bosen@uni-muenster.de)

### Literatur:

**Bastian, J.** (2007). Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.

**Bastian, J., Combe, A. & Langer, R.** (2005). Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

**Bonsen, M., von der Gathen, J. & Pfeiffer, H.** (2002). Wie wirkt Schulleitung? Schulleitungshandeln als Faktor für Schulqualität. In H.-G. Rolff, H.G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer & R. Schulz-Zander (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 12, S. 287-322. Weinheim, München: Juventa.

**Bonsen, M. & Rolff, H.-G.** (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 167-184.

**Bos, W., Berkemeyer, N., Manitius, V. & Müthing, K.** (2008). Unterrichtsentwicklung in Netzwerken: Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann.

**Dubs, R.** (2006). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), Professionswissen Schulleitung, S. 102-176. Weinheim, Basel: Beltz.

**Gonschorrek, U.** (2003). Bildungsmanagement. In Unternehmen, Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

**Gräsel, C. & Parchmann, I.** (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. Unterrichtswissenschaft, 32, 238-256.

**Gruschka, A.** (2002). Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlags-GmbH.

**Harazd, B., Gieske, M & Rolff, H.-G.** (2008). Herausforderungen an Schulleitung. Verteilung von Verantwortung und Aufgaben. In Bos, W. et al. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 15. Weinheim, München: Juventa.

**Harris, A. & Chapman, C.** (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts, Paper presented at the International Congress on School Effectiveness and Improvement. Copenhagen.

**Helmke, A.** (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

**Horster, L. & Rolff, H.-G.** (2001). Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim, Basel: Beltz.

**Horster, L. & Rolff, H.-G.** (2006). Reflektorische Unterrichtsentwicklung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.), Professionswissen Schulleitung S. 789-809. Weinheim, Basel: Beltz.

**Klippert, H.** (2000). Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim: Beltz Verlag.

**Lortie, D.** (1972). Schoolteacher. A sociological Study. Chicago: University of Chicago Press.

**Meyer, H., Feindt, A. & Fichten, W.** (2007). Was wissen wir über erfolgreiche Unterrichtsentwicklung? Wirksame Strategien und Maßnahmen. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale - Wege und Werkzeuge (Friedrich Jahresheft XXV) S. 66-70. Seelze: Erhard Friedrich Verlag.

**Millar, R., Leach, J., Osborne, J. & Ratcliffe, M.** (2006). Improving subject teaching. lessons from research in science education. London: Routledge.

**Renkl, A.** (2001). Träges Wissen. In D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie S. 717-721. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

**Richardson, V. & Placier, P.** (2002). Teacher Change. In V. Richardson (Hrsg.), Handbook of Research on Teaching S. 905-947. Washington, D.C.: American Educational Research Association.

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

Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S.M. (2003). Educational evaluation, assessment, and monitoring – a systematic approach. Lisse: Swets & Zeitlinger.

**Schnack, J.** (2005). Fachkonferenzen. Themenheft der Zeitschrift Hamburg macht Schule 17(1). Hamburg.

**Seidel, T. & Prenzel, M.** (2006). Stability of teaching patterns. Findings from a video study. Learning and Instruction, 16(3), 228-240.

**Staub, F.C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching. Förderung von Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. Beiträge zur Lehrerbildung 19(2), 175-198.

**Terhart, E.** (1995). Lehrerprofessionalität. In H.-G. Rolff (Hrsg.), Zukunftsfelder von Schulforschung, S. 225-266. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

# Schulleitung als Pflege der Schulkultur

## Impulse für die Schulentwicklung an katholischen Schulen

### Die Ambivalenz des Führungsbegriffs

Kaum ein Begriff wird so ambivalent betrachtet wie der Begriff der „Führung“. Kein Wunder, impliziert dieser Begriff doch die Macht eines Menschen über andere Menschen. Dies führt nicht selten zur negativen Assoziationen, die von einer kritischen Distanz zwischen Geführten und Führenden ausgehen. Andererseits wird gerade die Bedeutung einer guten Führung für das Allgemeinwohl in Politik und Gesellschaft regelmäßig herausgestellt, erhalten dort gute „Lenker“ eine hohe Wertschätzung. Diese beiden Pole verursachen die Ambivalenz, die dem Führungsbegriff anhaftet. Hinzu kommt, dass in Deutschland der Begriff der Führung historisch belastet ist. Daher wurde seine Verwendung im Zusammenhang mit Schule lange Zeit vermieden.

Die Schulforschung hat sich eher zögerlich mit dem Führungsbegriff auseinandergesetzt und das Feld anderen Wissenschaften überlassen. Die Folge war, dass die Begrifflichkeit der Führung im Kern durch die wirtschaftswissenschaftlich-systemtheoretische Forschung geprägt wurde. Dieser Sachverhalt verstärkte die kritische Haltung der Pädagogik gegenüber der Begrifflichkeit der „Führung“. Der Einfluss der Wirtschaftswissenschaften auf Schulentwicklung wurde sehr kritisch gesehen, da Schulen eben Non-Profit-Organisationen sind, wohingegen der Führungsbegriff eine ökonomische Prägung besitzt und somit im ursprünglichen Verständnis



auf Gewinnmaximierung ausgelegt ist. Andererseits zeigte aber gerade die Wirtschaft eine Entwicklungsdynamik, die durch die moderne pädagogische Forschung auch für die Schulen gefordert wird. So nimmt die Erkenntnis in den letzten Jahren zu, dass Führung in Schulen nicht von wirtschaftswissenschaftlichen Theorieansätzen abgekoppelt werden kann, diese allerdings auch nicht eine hinreichende Erklärung für die Führung eines sozialen Systems, wie es die Schule ist, bieten.

Die Wirtschaftswissenschaft erklärt die Führung mit den Aspekten der Direktion<sup>1</sup>, der Aktivierung<sup>2</sup> und der

Integration<sup>3</sup>. Je nach Akzentuierung ergibt sich eine individuelle Definition des Führungsbegriffs, der sich im Führungsverhalten des Führenden spiegelt. Die daraus resultierende Mehrdimensionalität des Führungsbegriffs verdeutlicht, dass der Begriff der Führung die Fähigkeit beim Führenden voraussetzt, hochgradig interaktive Prozesse zu leiten.

### Der Führungsbegriff im Kontext der personalen Anforderungen

Eine wirtschaftswissenschaftliche Definition des Führungsbegriffs berücksichtigt das schulische Beziehungsgeschehen nur unzureichend und darf daher nur als Grundgerüst

für die Leitungstätigkeit an Schulen betrachtet werden. Die Dynamik einer Schule lässt sich kaum modellieren. Daher bedarf es einer Synergie aus pädagogischem und wirtschaftlichem Führungsverständnis, um den Führungsbegriff auf schulische Anforderungen auszurichten. Hierzu ist eine genauere Betrachtung der Aufgabenfelder und der daraus resultierenden Anforderungen, die ein/e Schulleiter/in zu erfüllen hat, erforderlich.

Die Reformen und Veränderungen im Schulwesen haben in den vergangenen Jahren das Berufsbild des Lehrers neu geformt. Analog unterlag daher auch das Berufsbild des Schulleiters diesem Wandel, da auch an ihn neue Anforderungen gestellt wurden. Rolff definiert das Berufsbild eines Schulleiters moderner Prägung und die damit verbundenen Anforderungen folgendermaßen: „Schulleiter müssen durch Überzeugung und nicht durch Anordnung führen und ein Vertrauens- und Überzeugungsverhältnis zum Kollegium aufbauen. Sie müssen vernünftige Kooperation schaffen, Teams aufbauen und diese auf gemeinsame Ziele verpflichten. Wichtig ist es auch einzelne Lehrer aus der Isolation herauszuholen. Wer die neuen Erziehungsprobleme und die alten Unterrichtsprobleme allein zu lösen versucht, wird scheitern.“<sup>4</sup>

Im Kontext wird deutlich, dass schulische Führung nur erfolgreich sein kann, wenn die Entwicklung einer Schulkultur in einem „Bottom-up-Prozess“ initiiert wird. Nur wenn der Führende dies systematisch anregen kann, ist auch die Schule als soziales System in der Lage, sich in die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse einzufügen. Dies setzt voraus, das Verständnis des Begriffs der schulischen Führung nicht allein an den personalen Anforderungen zu ori-

entieren, sondern auch an entsprechenden inhaltlichen Dimensionen.

### Inhaltliche Dimensionen der Führung an Schulen

Führung und Führungsverhalten an Schulen ist im Kern durch pädagogisches Handeln geprägt, daher bietet es sich an, den Begriff Führung von negativen Assoziationen zu befreien und ihn als **pädagogische Führung** zu definieren.

Pädagogische Führung ist mehrdimensional. Sie lässt drei Hauptarbeitsfelder für einen Schulleiter erkennen:

- Management-Aufgaben
- Pädagogische Aufgaben
- Leadership-Aufgaben

Maßgeblich für das schulische Beziehungsgeschehen sind dabei die Leadership-Aufgaben. Diese beinhalten die Pflege der Schulkultur durch das Führungsverhalten der Schulleitung und bedürfen daher einer vertiefenden Betrachtung.

Der Begriff „Leadership“ ist der Managementtheorie entlehnt. Hierunter versteht man „eine professionelle Führungskraft, die ihre Professionalität nicht aus einer Allzuständigkeit und einer Kontrollmentalität ableitet, sondern zu einem systemangemessenen Handeln in der Lage ist.“<sup>5</sup> Schulleitung muss demgemäß die Eigensteuerungsfähigkeit des Kollegiums fördern, Aufgaben delegieren, in dem Vertrauen darauf, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Lage sind, die gesetzten Zielperspektiven zu erreichen und ihre Umsetzung zu gewährleisten.

Demnach hat Leadership mehr mit der „Pflege einer Schulkultur“ als mit „Machen und Durchgreifen“ zu tun.<sup>6</sup> Es geht darum die „Betroffenen“

am Prozess zu beteiligen und nur dort einzugreifen, wo nach dem Subsidiaritätsprinzip die Kräfte der „Geführten“ nicht ausreichen, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Leadership als Bestandteil Pädagogischer Führung ist der zentrale Aufgabenbereich der Schulleitung, Arnold bezeichnet sie als „Herzstück“ der Schulleitertätigkeit.<sup>7</sup> Dementsprechend ist dies auch das Aufgabenfeld, das für die systematische Schulentwicklung von essenzieller Bedeutung ist. Es ist somit das Element der Führungsaufgabe, das den Zukunftsbezug der Schulen sichert.

Aus der Wirtschaftsforschung ist bekannt, dass viele Mitarbeiter/innen tatsächlich nur 20%-30% ihrer tatsächlichen Kompetenzen wirksam in die Entwicklung ihres Unternehmens einbringen können, bzw. dürfen.<sup>8</sup> Eine entscheidende Ursache hierfür ist, dass das Führungsverständnis in Deutschland tradierten Handlungsmustern folgt. Teamführung und Mitarbeiterentwicklung werden als nachrangiges Ziel betrachtet, im Vordergrund steht die Sache, das Produkt nicht der Prozess um das Produkt.<sup>9</sup>

Tatsächlich aber zeigt sich zunehmend, dass Unternehmen, die diese Führungskultur pflegen, nicht dauerhaft am Markt existieren. Vor allem die Unternehmen erweisen sich als erfolgreich, die den MitarbeiterInnen Freiheitsgrade gewähren und akzeptieren, wenn die Leitungsvorgaben nicht 1:1 umgesetzt werden. Die Eigenkompetenz und Eigenaktivität der MitarbeiterInnen führt dann zu Innovationsschüben, die weit über das starre Muster der Perspektivplanungen der Geschäftsführungen hinausgehen. Schulleitung, die in diesem Zusammenhang zukunftsgerich-

tet handelt, muss bereit sein, ihr eigenes Leitungsverständnis im Bezug zur Organisationsstruktur der Schule zu reflektieren und auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hierfür die Möglichkeit bieten. Senge bezeichnet dies als „mentale Modelle“, die es im Rahmen von Organisationsentwicklung zu überprüfen gilt.<sup>10</sup>

Da sich in den Schulen die gesellschaftlichen Prozesse annähernd spiegeln, ist davon auszugehen, dass auch hier ein großes Kompetenzpotenzial brachliegt. Aus diesem Grunde müssen sich Schulleiter/innen die Frage stellen lassen, ob sie mit ihrem Führungsverständnis tatsächlich eine schulische Selbstorganisation ermöglichen?

Schulische Selbststeuerung ist ein fortlaufender Prozess, bei dem die treibenden Kräfte autonome Verantwortung besitzen.<sup>11</sup> Senge folgert daher: „Es gibt keine Organisation ohne eine gemeinsame Vision. Ohne die Anziehungskraft eines Ziels, das die Menschen wahrhaft anstreben, werden die Kräfte, die auf eine Erhaltung des status quo zielen, übermächtig.“<sup>12</sup>

In einem System, das wie das deutsche Bildungswesen vorwiegend durch Gesetze oder Erlasse top-down gesteuert wird, muss die Schulleitung im Rahmen des Leadership daher eine Vertrauenskultur fördern, die die MitarbeiterInnen dazu befähigt, autonom Verantwortung zu übernehmen. Aus diesem hochgradig kommunikativen Prozess entwickelt sich dann der individuelle Habitus einer Schule (Corporate Identity), der in einer organisch-harmonisch abgestimmten Funktionsfähigkeit der Schule sichtbar wird. Je mehr Mitarbeiter sich an diesem Prozess beteiligen, desto größer wird der dauerhafte Erfolg sein, um so größer ist die Identifikation

der Mitarbeiter/innen mit ihrer Schule. Ein solches Selbstverständnis gewährleistet einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess in der Schule, die Schule wird somit zur lernenden Organisation.

// Ziel des pädagogischen Leadership ist es, eine Vertrauenskultur zu etablieren, die Transformationsprozesse in Gang setzt.

### Anforderungen des Leadership-Prinzips an die Schulleitung

Die Rolle des Führenden hängt mit seinem eigenen Selbstbild und Selbstzweck zusammen. Machtanspruch, Zuständigkeitsanspruch und Gestaltungsanspruch definieren ein Führungsverhalten, das von einer Misstrauenskultur geprägt ist. Ziel des pädagogischen Leadership ist es aber, eine Vertrauenskultur an der Schule zu etablieren, die Transformationsprozesse in Gang setzt. Schulleitungen stehen sich bei diesem Vorhaben nicht selten selbst im Weg. Gelingende Führung bedeutet daher, dass sich der Führende Rollenklarheit verschafft.

- Warum möchte ich führen?
- Wo sind meine Stärken und Schwächen?
- Wer ist mein Vorbild im Führungsverhalten?
- Welchen Freiraum biete ich mit meinem Führungsverhalten meinen MitarbeiterInnen?

All dies erfordert eine hohe Fähigkeit der Selbstreflexion und der Bereitschaft Dominanzansprüche und Interventionsverhalten zurückzunehmen. Eine Schulleitung, die dem Konzept des pädagogischen Leadership folgt, entwickelt eine beobachtende, zuhörende Einstellung und muss in der Lage sein, sich in fremde Denk- und Arbeitsweisen einzufühlen, diese auszuhalten, oh-

ne im Zentrum des Prozesses zu stehen. Arnold beschreibt diese Leitungsanforderungen wie folgt: „Darüber hinaus ist aber auch ein Vertrauen der konstruktiven Kräfte des Lebendigen notwendig. Während „Chaos“ für die allermeisten eine Schreckensvision darstellt, die wir mit Begriffen wie Unordnung, durcheinander, Tohuwabohu assoziieren, wissen wir aus der Chaosforschung, dass es keineswegs so ist. Es gibt vielmehr konstruktive Kräfte des Lebendigen, weshalb Abwarten und Hinspielen auf Eigenkräfte von Systemen sowie Lernen vom System oft wichtigere Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln sind als Zielsetzung, Intervention und Kontrolle.“<sup>13</sup>

Schulleiter sollten sich von dem Gedanken verabschieden, dass sie jeden Prozess, jeden Vorgang an ihrer Schule leiten und steuern können. Sie sollten auf eine Schulkultur hinwirken, die es den Mitarbeiter/innen ermöglicht ihre Potenziale eigenständig zu entfalten. Dies macht es erforderlich, autonome Prozesse an der Schule anzustoßen, zu unterstützen und zu begleiten, zuzulassen, dass auch diese nicht immer mit gewünschtem Erfolg enden. Fehlentwicklungen akzeptieren (Fehlerkultur). Auf diesem Weg entsteht Raum für neue Entwicklungsprozesse.

### Impulse zur Umsetzung des Leadership-Prinzips an Schulen

Systemtheoretische Denkansätze sind dieser Vertrauenskultur entgegengesetzt. Sie verfolgen in der Regel das Konzept der Input-Outputorientierung. Diese Orientierung beinhaltet jedoch die Illusion, dass die Schulleitung es nur geschickt genug anstellen muss, damit sich die Dinge so entwickeln wie „sie sollen“.

Das Konzept des Leadership setzt eine andere Denkweise voraus. Die ent-

sprechende Arbeitshypothese ist nicht ergebnisorientiert, sondern ergebnisorientiert. Der Führende muss sich der Frage stellen, wie es möglich wird, dass sich das System Schule selbst steuert, damit erfolgreiche Schulentwicklung stattfinden kann. Motivation durch die Schulleitung muss bei den Mitarbeiter/innen nicht geschaffen werden, sie ist schon vorhanden. Der Führende muss entdecken und erkennen, wie diese Motivation gerichtet ist. Arnold definiert es so: „Es geht nicht um das Setzen von Zielen, sondern um das Klären von Zielen. Diese Formulierung verdeutlicht, dass es zwar Sachzwänge gibt, dass aber Ziele, die ein Unternehmen bzw. eine Organisation zu erreichen hat, letztendlich nicht von oben herab bestimmt werden können, ohne dass die Mitarbeiterinnen die Chance haben, diese Ziele mitzubestimmen, sich präzisierend und auch korrigierend in die Zielplanung einzubringen und auch eigene Ziele mit dieser Zielplanung in Verbindung setzen.“<sup>14</sup>

### Leadership im Kontext des Bildungsauftrags der katholischen Schulen

Wenn pädagogische Leadership die Dimension des Führungsbegriffs ist, die eine Schulkultur prägt, dann ist es für die Weiterentwicklung der katholischen Schulen von Bedeutung, ob sich dieses Konzept auch mit dem Selbstverständnis katholischer Schulen vereinbaren lässt.

Für die Schulen im Bistum Münster sind hierbei zunächst drei Bildungsdokumente zu beachten: Gravissimum Educationis, die Qualitätskriterien für katholische Schulen und das Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster.

Ein konkreter Führungsbegriff, insbesondere der Begriff des pädagogischen Leadership, findet sich in allen drei Dokumenten erwartungsgemäß nicht wieder, lässt sich aber erweitert ableiten. So ist in der Gravissimum Educationis das Bestreben herausgestellt, dass die Erziehungsaufgabe mit einer dauernden Bereitschaft zur Erneuerung und Anpassung verbunden sei.<sup>15</sup> Dies ist eine deutliche Aufforderung zur Beteiligung aller Schulprotagonisten an schulischen Veränderungsprozessen. In diesem Zusammenhang wird die Rolle der Lehrer/innen herausgestellt, da von ihnen im höchsten Maße abhängt, wie weit die katholische Schule ihre Absichten und Initiativen verwirklichen kann.<sup>16</sup> Wenn man diese Anforderung an die Lehrer/innen der katholischen Schulen stellt, heißt dies im Umkehrschluss, dass man von der Leitung erwartet, dass den Mitarbeiterinnen die Möglichkeit geboten wird, ihre Kompetenzen in schulische Entwicklungsprozesse einzubringen.

Dieses Verständnis des Leadership lässt sich weiterführend auch durch Knapps Definition des Begriffs „Education“ belegen, die sich im Zusammenhang mit der ODIV-Tagung 2007 findet. Er sieht in diesem die Herausforderung und Freigabe einer Person.<sup>17</sup> Da Lehrer/innen ein Fixpunkt in der vatikanischen Erklärung Gravissimum Educationis sind, ist somit ihre „Freigabe“ ein entscheidendes Element für das Wesen einer katholischen Schule. Knapp geht sogar noch weiter, indem er eine historische Fehldeutung des Begriffes Autorität und damit auch der Führung kritisiert, um schließlich genau die Elemente pädagogischer Leadership als Kernpunkt gelungener Führung hervorzuheben: „Was heißt Autorität? Echte Autorität meint nicht, sich über andere zu erheben und sie zu dominieren, in-

dem man sagt: Du weißt ja nichts. Ich werd's dir jetzt sagen! Das Wort Autorität hat seinen Ursprung im lateinischen „augere“ – vermehren. Im ursprünglichen Sinn des Wortes hat jemand Autorität, wenn er die Entwicklung und das Wachstum des anderen vermehrt, [...]“<sup>18</sup>

Auch die Qualitätskriterien der Deutschen Bischofskonferenz sehen die Schulleitung in besonderer Verantwortung eines Leadership-Handelns. Zentrale Elemente des Schulleitungshandelns werden mit den Attributen Koordinieren, Fördern, Unterstützen, Offenheit, Vertrauen, Delegation von Aufgabe und Verantwortung beschrieben.<sup>19</sup>

### Leadership und Schulentwicklung im Rahmen des Leitbildes für die katholischen Schulen

Betrachtet man die entsprechende Passage des Leitbildes, so lässt sich erkennen, dass Schulentwicklungsprozesse an katholischen Schulen entscheidend vom Handeln der Schulleitung beeinflusst werden. Dieses Handeln bewirkt die Akzeptanz für ein Wertefundament, das eine christlich geprägte Schulentwicklung fördert und schafft so die Basis für innovativ nutzbare Freiheitsgrade der Mitarbeiter/innen. Auch die Schulforschung fordert für den Schulentwicklungsprozess ein stabiles Wertefundament.

Schüßler sieht dies als „erste pädagogische Leadership-Aufgabe die Reflexion über das Wertefundament und die Vereinbarungen eines Zielsystems“<sup>20</sup>. Leitungshandeln, das sich am Leitbild orientiert, beinhaltet demgemäß die Fähigkeit der Leitung, aus dem „Geist des Evangeliums“ heraus einen koordinierten schulischen Emanzipationsprozess zu initiieren.<sup>21</sup> Aus diesem Prozess resultiert das Profil einer katholischen

Schule, das sich in allen Bereichen des Schullebens verfestigt und in der individuellen Eigenprägung der Schule manifestiert.

Die Leitung hat den Auftrag diese Aufgabenfelder nach dem Leadership-Prinzip zu gestalten sowie die Eigenprägung der Schule durch das eigene Vorbildhandeln zu unterstützen. Auf diese Weise ist es möglich einen dynamischen Prozess an den Schulen zu initiieren, der die Kompetenzen der Mitarbeiterinnen für die Schulentwicklung umfassend aktiviert.

Die Schulleitung an katholischen Schulen kann somit aus dem Vertrauen heraus handeln, dass das Kollegium an der Schule im Sinne des Leitbildes handelt. Dementsprechend erfolgen die schulischen Veränderungsprozesse durch das kollegiale Beziehungsgeschehen

in einem „Bottom-up-Prozess“. Schulentwicklung an den katholischen Schulen kann nur dann erfolgreich gelingen, wenn das identitätsbildende Normen- und Wertesystem im Handeln des Kollegiums für den pädagogischen Alltag verinnerlicht ist und so auch äußerlich gelebt wird. Für die Schulleitung an katholischen Schulen ist damit verbunden, sowohl ihr eigenes Handeln als auch das Handeln ihrer MitarbeiterInnen im Kontext des Leitbildes ständig neu zu hinterfragen und es als Zielperspektive aller zu fördern und zu fordern.



Gregor Bernhart,  
Referent in der Abteilung  
Katholische Schulen,  
Bischöfliches  
Generalvikariat Münster

bernhart@bistum-muenster.de

<sup>1</sup> Nach Heinen: „Eine Person (oder Personenmehrheit) führt insoweit, als es ihr gelingt, anderen Personen Ziele ... vorzugeben“, in Heinen, Edmund: Betriebswirtschaftliche Führungslehre. Ein entscheidungsorientierter Ansatz, Gabler: Wiesbaden: 1978, Seite 22.

<sup>2</sup> Nach Macharzina: „Verlassen und Sicherstellen eines gewollten Tuns“ in Macharzina: Personalmanagement Bd. 2, Gabler, Wiesbaden: 1977, Seite 31.

<sup>3</sup> Nach Lattmann, „Führung ist eine Interaktionsbeziehung, bei welcher der eine Beteiligte (Führer) ein auf die Erreichung des von ihm gesetzten Ziels gerichtetes Verhalten beim anderen Beteiligten (dem Geführten) auslöst und aufrechterhält“ in Lattmann, Ch.: Die verhaltenswissenschaftlichen Grundlagen der Führung des Mitarbeiters. Bern, Physica-Verlag Stuttgart 1982, Seite 49.

<sup>4</sup> Vgl. Rolff in einem Interview auf [www.forumschule.de](http://www.forumschule.de), Zugriff am 14.10.2009.

<sup>5</sup> Ebenda.

<sup>6</sup> Ebenda.

<sup>7</sup> Ebenda.

<sup>8</sup> Ebenda.

<sup>9</sup> Vgl. Wieczorek: „Die Falle, in der Deutschland steckt“ in [manager-magazin.de](http://manager-magazin.de), veröffentlicht am 21.3.2005, Zugriff am 14.10.09.

<sup>10</sup> Vgl. Senge, Peter: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation, Stuttgart. Klett-Cotta, 1999, Seite 213.

<sup>11</sup> Vgl. Fischer/Schratz: Schule Leiten und Gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck 1993, Seite 108.

<sup>12</sup> Vgl. Senge, Peter, a.a.O.

<sup>13</sup> Vgl. Arnold: Leadership und Lernkulturwandel I, Kaiserslautern: 2001, Seite 32.

<sup>14</sup> Ebenda, Seite 35.

<sup>15</sup> Vgl. Zweites Vatikanisches Konzil: Gravissimum educationis, Rom: 28. Oktober 1965.

<sup>16</sup> Ebenda.

<sup>17</sup> Vgl. Knapp, Andreas: „Menschenführung aus geistlicher Haltung“ in Vortrag zur Jahrestagung der ODIV Würzburg am 12.11.2007, Seite 2. 18 Ebenda.

<sup>19</sup> Vgl. Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz [Hrsg.] Nr. 90: Qualitätskriterien für katholische Schulen – ein Orientierungsrahmen, Bonn: Mai 2009, Seite 32-35.

<sup>20</sup> Schüßler: Pädagogisches Leadership, Kaiserslautern: 2001.

<sup>21</sup> Leitbild für katholische Schulen im Bistum Münster.

# Zur spirituellen Dimension der Leitungsverantwortung von Schulleitern und Schulleiterinnen<sup>1</sup>

Wenn wir über Spiritualität, über Geistliches nachdenken, geht es darum, das nicht eine Art „Sahnehäubchen oben drauf“ entsteht. Das Spirituelle, das Geistliche – nennen wir es ruhig das Fromme – soll das Ganze durchwirken. Ich werde eine Art narrative Reflexion versuchen; es wird vielleicht eher fromm als systematisch. Aber mir ist daran gelegen, Sie geistlich zu inspirieren. Ich möchte Sie einladen, einen Schritt zurückzutreten vom Alltag, zu schauen und sich zu verhalten zu dem, was Sie tun – so erwarten wir es ja auch von unseren Schülern: Reflexion! Meine Hauptquelle habe ich mitgebracht: das Exerzitienbüchlein vom Heiligen Ignatius, darauf werde ich Bezug nehmen, und die Heilige Schrift.

## Pädagoge sein und bleiben

Meine Antwort auf die Frage nach meiner eigenen Ausbildung bzw. Kompetenz für diese doch relativ große Aufgabe, die ich jetzt habe und für die große Verantwortung, lautet: neun Jahre Jugendseelsorger. Und mein Theologiestudium. Das ist meine Ausbildung dafür, jetzt Chef zu sein von ungefähr 180 Mitarbeitern im pädagogischen Bereich (Schule und Internat) und im nichtpädagogischen Bereich. Der Rest: Arbeitsrecht, Verwaltung, Finanzen usw., das lernt man „on the job“. Man lernt zu delegieren, Vertrauen zu investieren. Es braucht kein BWL und kein Managertraining. Damit will

ich nicht gegen Professionalität polemisieren, sondern ich möchte an das Setzen von Prioritäten appellieren. (Schauen Sie auf die Probleme bei der Bahn; ich bin sicher, dass das Hauptproblem auf den Punkt gebracht lautet: zu viel BWLer, zu wenig Ingenieure als Entscheider.) Wer leitet, steht in Beziehungen. Wer leitet, zeigt sein Gesicht und schenkt Vertrauen. Wer leitet, braucht keine taktische Finesse sondern eine Strategie. Wer leitet, ist nicht darauf fixiert, Dinge richtig zu machen, sondern macht die richtigen Dinge. Das ist ein Riesenunterschied. Wer leitet, hat Teil an einer Vision, die er – wenn es gut geht – mit Mitarbeitern teilt. Wer leitet, fragt sich: Was machen denn die großen Leiter und Chefs, die wir aus der Heiligen Schrift kennen?<sup>2</sup>

Sie sind Pädagogen, und mein Rat ist: Bitte bleiben Sie Pädagogen! Alles Wesentliche, was Sie brauchen, haben Sie als Pädagoge und Lehrer gelernt. Lehrersein ist eine gute Voraussetzung für die Wahrnehmung von Leitungsaufgaben. Von dem, was Sie im Umgang mit Kindern und Jugendlichen richtig machen, ist vieles übertragbar auf Leitungsverantwortung. Ich möchte das in drei Punkten entfalten.

## Der Lehrer als Leiter

Schon als Lehrer haben Sie eine Leitungsrolle gehabt, und zwar nicht im Sinne von Domestizieren einer Rasselbande, nicht Durchsetzen von bestimmten Ordnungen, nicht

Einpacken bestimmter Inhalte, Ziele und Ergebnisse, sondern – und das ist das für mich entscheidende Prinzip in der Pädagogik, ähnlich wie in der Seelenführung – Sie helfen der Beziehung zwischen Schöpfung und Geschöpf auf. Sie leiten, indem Sie dieser Beziehung zwischen Schöpfer und Geschöpf aufhelfen, statt ihr im Wege zu stehen.

## Asymmetrische Beziehungen

Asymmetrische Beziehungen kennen Sie aus dem Klassenraum. Auch als Schulleiter sind Sie nicht der Kumpel der Kollegen. Wenn es kräftemäßig geht, unterrichten Sie weiter. Bleiben Sie auch Kollege; der Kreidestaub an den Fingern gibt Ihnen Autorität im Lehrerzimmer. Und sie behalten die Kinder und Jugendlichen im Auge. Und um die geht's. Bleiben Sie Pädagoge, werden Sie nicht Manager. Ich glaube, dass ist eine der Hauptbegründungen dafür, dass es sinnvoll ist, weiter zu unterrichten.

## Den Kollegen den Rücken freihalten

Meine Lieblingsaufgabe als Direktor ist es, mit großer Lust und Freude ungefähr die Hälfte der Post, die morgens kommt, wegzuschmeißen. Am liebsten schmeiße ich Wettbewerbe weg, die kommen nämlich fast täglich. Wer da alles ständig etwas von Schule will, das ist unvorstellbar. Ich schmeiße unheimlich viel weg und trete zweitens, wo ich nur kann, öffentlich der verbreiteten Lehrerschelte entgegen. Lehrersein ist ein richtig toller Beruf

und es ist ein schwerer Beruf. Und wir als Schulleiter, oder ich in meiner Rolle als Kollegsdirektor, haben die Aufgabe für unsere Lehrer einzustehen. Ein weiterer Aspekt des „freien Rückens“: delegieren Sie, teilen Sie Verantwortung, ja, aber wälzen Sie Verantwortung nicht ab „nach unten“. Nehmen Sie die Leitungsrolle an. Abstandhalten ist dann nicht Machtsymbol, sondern Schutz der Mitarbeiter. Sie müssen die Einsamkeit eben nicht nur ertragen, sondern Sie müssen Sie suchen, so wie Jesus in die Wüste geht. Und sie müssen sie gestalten und aushalten.

### Gelassenheit

„Jesus aber schlief.“ Wenn mich einer fragt, was meine drei Lieblingswörter aus der Heiligen Schrift sind, dann sind es diese. Ich möchte Sie einladen Ihre Aufgabe in gewisser Weise schlafend wahrzunehmen.

„Am Abend dieses Tages sagte er zu ihnen: Wir wollen ans andere Ufer hinüberfahren. Sie schickten die Leute fort und fuhren mit ihm in dem Boot, in dem er saß, weg. Einige andere Boote begleiteten ihn. Plötzlich erhob sich ein heftiger Wirbelsturm und die Wellen schlugen in das Boot, sodass es sich mit Wasser zu füllen begann. Er aber lag hinten im Boot auf einem Kissen und schlief. Sie weckten ihn und riefen: Meister! Kümmert es dich nicht, dass wir zugrunde gehen? Da stand er auf, drohte dem Wind und sagte zu dem See: Schweig, sei still. Der Wind legte sich und es trat völlig Stille ein. Er sagte zu ihnen: Warum habt ihr solche Angst? Habt ihr noch keinen Glauben? Da ergriff sie große Furcht und sie sagten zueinander: Was ist das für ein Mensch, dass ihm sogar der Wind und der See gehorcht.“<sup>3</sup>

Ich habe bei mir im Büro ein Kissen. Das ist eines meiner beiden

Symbole für Führungsprinzipien. Das Schwierige ist: Gelassenheit lässt sich nicht verordnen. Es ist und bleibt Gabe und Geschenk. Aber Sie dürfen unseren Herrgott um diese Gabe bitten: um Gelassenheit. Sie ist eine Frucht des Gebets, des Glaubens. Man kann das nicht machen. Es ist – ich nenne es jetzt mal in der Managersprache: das Einüben von Panikresistenz.

Jesaja 43 empfehle ich Ihnen sehr: „Jetzt aber, so spricht der Herr, der dich geschaffen hat, Jakob, und der dich geformt hat, Israel, fürchte dich nicht, denn ich habe dich ausgelöst, ich habe dich beim Namen gerufen. Du gehörst mir.“ Es kommt auf dich an, aber es hängt nicht von dir ab. Wenn ich von morgens bis abends in die Hände spucke und die Ärmel hoch mache und immer tue, tue, tue, werde ich irgendwann wahn-sinnig wie der Hamster im Rad. Wenn ich aber diese Gelassenheit einübe, dann kann ich als Antwort die Ärmel hochkrepeln und in die Hände spucken, alles tun, um voranzukommen, um dieses Geschenk weiter zu geben. Aber wenn ich mit „dem Ärmel hochkrepeln“ anfange, habe ich schon verloren.

Ein weiterer Schlüsselsatz dazu, ich nenne es immer das nullte Gebot, heißt: „Ich bin dein Gott, der dich aus Ägypten geführt hat, aus dem Sklavenhaus.“ Und dann antworten die Zehn Gebote auf dieses eine Gebot.<sup>4</sup> Ich muss nicht, wenn ich morgens aufstehe und in die Schule gehe, die Welt retten und irgendwelche Leute aus dem Sklavenhaus führen, das ist alles schon passiert. Gott geht in die Vorhand. Es wird immer wichtiger, je mehr ich zu tun habe. Wenn ich fleißig bin und tüchtig bin und klug bin und smart bin: immer daran denken: Gott geht in die Vorhand. Und das ist nicht irgendwie „Chaka! Chaka!“ aus dem

Managerseminar. Das geht sehr viel tiefer. Hier braucht es Berührung mit und Reflexion der eigenen Erfahrung mit der „Vorhand Gottes“ in Ihrem Leben. – Also: es kommt auf dich an, es hängt aber nicht von dir ab.

### Nicht im Weg stehen

Das zweite Symbol, das neben dem Kissen bei mir am Fenster hängt, ist die Waage. Dazu möchte ich vorlesen aus dem Exerzitienbüchlein, die Nr. 15. Zwar geht es um Exerzitien, aber ich glaube, das können wir übertragen auf unser pädagogisches Tun im Klassenraum und auch auf unsere Leitungstätigkeit.

„Der, der die Übungen gibt“, schreibt der Heilige Ignatius vor bald 500 Jahren, „darf nicht den, der sie empfängt, mehr zur Armut ... oder zum Gegenteil bewegen noch zu dem einen Stand oder der einen Lebensweise mehr als zu der anderen. Denn wiewohl wir außerhalb der Übungen erlaubter- und verdienstlicher Weise all diejenigen die wahrscheinlich die Fähigkeiten dazu haben, erwählen, so ist es doch in diesen geistlichen Übungen beim Suchen des göttlichen Willens angebrachter und viel besser, dass der Schöpfer und Herr selbst sich seiner frommen Seele mitteilt, indem er sie mit seiner Liebe und seinem Lobpreis umfängt und sie auf den Weg einstellt auf dem sie ihm fortan besser dienen kann.“<sup>5</sup>

Der Exerzitienmeister soll sich also weder zu der einen Seite hinneigen, noch zu der anderen Seite, sondern in der Mitte stehend wie eine Waage unmittelbar den Schöpfer mit dem Geschöpf wirken lassen und das Geschöpf mit seinem Schöpfer und Herrn. Deswegen hängt bei mir im Büro eine Waage. Sie hängt da einfach nur, um deutlich zu machen: Unser Punkt als Pädagogen, als

Seelsorger, als Hirten, die wir auch sind, ist es eben nicht, hier in diese Waagschale etwas reinzuschmeißen, sondern in der Mitte zu stehen und eventuell mal auf der kleinen Skala anzuzeigen, wo wir uns gerade befinden. Wenn ich darauf vertraue, dass es um die Beziehung zwischen Schöpfer und Geschöpf geht, im Klassenraum, aber eben auch im Lehrerzimmer, dann ist es die Aufgabe des Schulleiters, dieser Beziehung möglichst wenig im Wege zu stehen: anzeigen – helfen – begleiten – aufhelfen! Aber nicht im Wege stehen, sich nicht ständig einmischen in Sachen, die eben nur unseren Herrgott etwas angehen.

Ich habe dazu in Ihrem Leitbild etwas gelesen, zu dem ich noch eine kleine knauserige Bemerkung machen möchte. Dort werden die Merkmale der pädagogischen Arbeit aufgeschrieben. Das erste ist „Lehren und Lernen als Beziehungsgeschehen“. Ich sehe da eine kleine Überforderung: Ich finde, Sie haben sich zuviel vorgenommen in Ihrem Leitbild. Lehren und Lernen an katholischen Schulen versteht sich als dialogisches Geschehen. Wie das ist mit dem dialogischen Geschehen zwischen Lehrer und Schüler, wird auf ungefähr 30 Zeilen entfaltet. Aber Gott kommt darin nicht vor. Der ist gar nicht vorgesehen in diesem dialogischen Geschehen. Ich finde das nicht aus frommen Gründen schade. Mir geht es um einen pädagogischen Ansatz. Wenn das alles von mir als Lehrerin und Lehrer abhängt oder als Schulleiter, dann ist das eine Überforderung! Deswegen fände ich es wichtig, an dieser Stelle über unsere Geschöpflichkeit und den Schöpfer zu schreiben. Lassen wir doch unseren Herrgott mal ans Werk! Der ist ja schließlich zuständig. Jedenfalls sagen wir das jeden Sonntag. Also noch mal der Appell: Bitte sich nicht überfordern! Und deswegen ist mein Lieblingsbild ne-

ben dem Kissen: die Waage (übrigens auch als Mahnung gegen ständiges Wiegen und Messen).

Praktische Beispiele ergeben sich aus dem, wovon der nächste Punkt Ihres Leitbildes handelt: „Kommunikation von Wissen und Werten“. Reflexion nenne ich das. Also den Schüler, die Schülerin zu einem eigenen Verhältnis zum gelernten Stoff hinführen, Nachdenken über das Gelernte, und nicht ständig das Werten oder Bewerten schon vorwegnehmen. Heilige Orte erlauben bzw. schaffen! Ein heiliger Ort ist für mich Stille. Ein heiliger Ort ist für mich alles, was nach Verschwendung aussieht: Musik, Spiel, Sport und dieses „ganze unnütze Zeug“. Diese Orte zu erlauben und sie wirklich zu heiligen Orten im Schulalltag zu machen. In diesen heiligen Orten passiert etwas. Und dann müssen und dürfen wir als Lehrer zurücktreten. Wir dürfen diesen heiligen Ort nicht zerstören. Wenn zwei sich verlieben: Flugzeuge im Bauch, Schmetterlinge oder was auch immer. Das ist ein quasi religiöser Ort. Und zwar weil es analog ist der religiösen Grunderfahrung, dass es Momente gibt, in denen ich nichts mehr machen kann, in denen ich nicht alles im Griff habe. Das erleben Kinder und Jugendliche und das erleben ihre Kolleginnen und Kollegen. Und wir sind ständig in der Versuchung, auf diesen heiligen Orten rumzutampeln, sie zu erklären und zu deuten und vor allem, wenn sie ein bisschen grenzwertig sind, möglichst schnell auch zu schließen. Dem Göttlichen, dem Heiligen, dem Besonderen zu begegnen, das ist eine ganz dramatische Erfahrung. Und die dürfen wir den Kindern und Jugendlichen und auch den Kollegen nicht wegnehmen.

### Die Aussage des anderen retten

Auch eine wichtige Regel aus dem Exerzitienbuch:

**„Damit sowohl der, der die geistlichen Übungen gibt, wie der, der sie empfängt, mehr Hilfe und Nutzen haben, ist vorauszusetzen, dass jeder gute Christ bereitwilliger sein muss, die Aussage des Nächsten zu retten als sie zu verurteilen. Und wenn er sie nicht retten kann, erkundige er sich, wie jener sie verstehe. Und versteht jener sie schlecht, so verbessere er ihn mit Liebe. Und wenn das nicht genügt, suche er alle angebrachten Mittel, damit jener, indem er sie gut verstehe, sich rette.“<sup>6</sup>**

Mir ist das zu einem der wichtigsten Leitungsprinzipien geworden: die Aussage des Anderen retten. Oder, man könnte es platter sagen: einfach erstmal richtig zuhören, mit Empathie. Das ist genau das Gegenteil von dem, was wir zur Zeit abendlich in den Talkshows und im Wahlkampf erleben. Da geht es darum, dem Gegner zuzuhören und zwar freundlich zu gucken, aber die ganze Zeit im Blick zu haben, wann der Punkt kommt, an dem ich einhaken kann, an dem ich ihm „auf die Zwölf“ geben kann. Das mag in bestimmten Situationen auch mal richtig sein, aber die Grundhaltung für unserer Leitungstätigkeit sollte anders sein. Ich habe mir zum Beispiel angewöhnt, nachdem ich mir anhöre, was alles dafür spricht, einen Verweis auszusprechen oder durchzuführen, immer auch zu fragen: so und jetzt nimm bitte noch mal die Position des anderen ein und erklär du mir, was dafür spricht, diesen Verweis nicht auszusprechen. Ich nehme diese intellektuelle Übung selber vor, erwarte sie aber auch vom Ankläger. Sehr technisch gesprochen. Was spricht dafür, dieses Mädchen in der Schule zu halten? Was hast du Wertvolles entdeckt? Welchen Weg können wir



noch gehen? Es geht darum, immer zu hören: was rettet den Dritten?

Und wenn Kollegen kommen und sich beschweren über andere Kollegen oder irgendeine Forderung haben: erstmal hören und verstehen. Wenn ich das Ohr leihe, habe ich allerdings auch eine Verantwortung für das, was ich höre. Das ist nicht ganz ohne. Gerade am Anfang einer Leitungstätigkeit birgt das Zuhören, das Verständnis ein großes Risiko, nämlich das Risiko, dass Ihr Zuhören als Zustimmung interpretiert wird. Das habe ich auch ziemlich bitter durchlitten. Als ich gemerkt habe, dass meine Empathie missverstanden wurde als Zustimmung, habe ich mich dazu entschlossen, die ganzen Wünsche zu veröffentlichen. Ich habe sozusagen mich selber geschützt, indem ich zu einem geeigneten Zeitpunkt vors Kollegium getreten bin und gesagt habe: „Herzlichen Dank für das erste Jahr und für das viele Vertrauen. Ich erzähle Ihnen mal ein paar Beispiele, was ich alles gehört habe in den letz-

ten sechs Monaten.“ Und dann habe ich eben von der vergrößerten Chemie und von der Physik und von der Sporthalle und den fünf zusätzlichen A15-Stellen erzählt ... Dann ist der Dampf raus und letztlich sind auch die Kollegen, die das im Vertrauen vorgetragen haben, noch mal geschützt, denn sie können jetzt selber entscheiden, mit wem sie darüber reden und mit wem nicht.

### Keep it relational: Beten – Übergeben oder hinters Kreuz klemmen

Mein Tertiats-Instruktor hat immer gesagt: „Keep it relational“, das war sein „ceterum censeo“, sein Credo für alle wichtigen Dinge. Achte auf die Beziehung. Und für Sie ist die Herausforderung, auf die Beziehung zu Ihrem Obersten zu achten. Damit meine ich ausdrücklich nicht den Bischof, sondern den Herrgott. Sehen Sie zu, dass Sie ins Gebet kommen. Das Gebet hilft nicht. Es hilft zu nichts, wenn Sie wollen, dass es hilft; wenn Sie es als Instrument einset-

zen. Das ist paradox, aber das kennen Sie aus der Pädagogik auch. Völlig nutzlos – und darin liegt seine Stärke. Gehen Sie in die Wüste! Wir haben einmal vor vielen Jahren mit Jugendlichen eine „Demo“ an Karfreitag gemacht – in der Liturgie. Wir haben die zehn großen Fürbitten des Karfreitag auf große Plakate geschrieben und sind dann vor das Kreuz gegangen, das wir gerade erst verehrt hatten. Und dann haben wir diese Plakate und damit unser Fürbittgebet unserem Herrgott hinters Kreuz geklemmt: Kümmere du dich! Das ist ja die Idee von Fürbitten: loslassen, abgeben, dem Herrn die Dinge zu Füßen legen.

Wenn ich zwei Stunden im Beichtstuhl gesessen habe, brauche ich mindestens ein Zehntel der Zeit, die ich im Beichtstuhl war, um alles Gehörte wieder loszuwerden. Ich nenne das dann „Wegbeten“. Ich denke mir dabei: „Das ist ja schön (oder auch nicht so schön), was ich da alles gehört habe, und toll auch das Vertrauen und dass ich vielleicht ei-

ne Hilfe geben konnte.“ Das mag alles sein. Aber ich bin am Ende nicht zuständig. Ich bin nur froh, wenn ich es selbst wieder übergeben, eben „weggebetet“ habe. Wenn ich Kindern versuche zu erklären, wie Fürbitte funktioniert, dann erzähle ich immer die Geschichte vom 6. August in Hiroshima: Da fließt dieser mäandernde Fluss durch die Stadt, und dann legen die vielen Menschen als Totengedenken brennende Schwimmlichter, Kerzen, in den Fluss rein. Und lassen mit dem Licht und dem Gebet auch die Toten los. So interpretiere ich das. Ich habe keine Ahnung von japanischer Kultur und Spiritualität; ich deute das so: „wegbeten“ – „übergeben“ – „loslassen.“ Ich habe Ihnen eine Anleitung zum Gebet mitgebracht, wie sie der Heilige Ignatius empfiehlt, das so genannte „Examen“ am Ende des Tages. Das sind fünf Punkte, für die es sich lohnt, jeden Tag eine Viertelstunde zu investieren. Das fängt erstmal an mit „Loben, Preisen, Danken“, was ja auch ihre Aufgabe ist, wenn Sie vor das Lehrerkollegium treten. Aber dann eben auch ernsthaft gucken. „Id quod volo“, ich bitte um das, was ich will. So fängt jede Gebetszeit bei Ignatius an. Ich bereite mich aufs Gebet vor, indem ich um das bitte, was ich will und begehre. Ich stelle mich also meinen Sehnsüchten und meinen Wünschen und nehme sie ernst.<sup>7</sup>

### Gesicht zeigen – Verantwortung übernehmen

Bitte streichen Sie in dem Moment, in dem Sie als Schulleiter/in unterwegs sind, das Wort „alternativlos“ aus Ihrem Vokabular. Sie veräppeln sonst die Kollegen. Wenn Sachen alternativlos sind, dann findet keine Leitung mehr statt. „Sachzwänge“ gibt es auch nicht. Gibt es schon. Aber tun Sie mal so, als gäbe es keine. Verhalten Sie sich zu den

Sachzwängen, das ist Ihre Aufgabe. Und wenn Sie den Eindruck haben: „Okay, es ist ein Sachzwang“, dann müssen Sie sich das zu eigen machen. Ich hatte einmal, als ich ge-

rade ein Jahr in Hamburg war, eine Mitarbeiterin, die ich toll fand für Verwaltungsaufgaben. Alles war vorbereitet, ich wollte sie übernehmen und dann hat mir das Bistum

### Betender Tagesrückblick (Examen)

1. Gott danken für alles Gute, das ich heute erlebt habe.
2. Darum bitten, dass ich mit mir selber ehrlich bin und mir nichts vormache.
3. Anschauen, was ich heute getan habe, was gut war und was nicht gut war.
4. Gott um Verzeihung für meine Fehler bitten.
5. Mir mit Gottes Hilfe vornehmen, was ich in Zukunft besser machen will. (vgl. Exerzitien Nr. 48) (vgl. Exerzitienbuch Nr.43)

**ad 1.** „Gott danken für alles Gute, das ich heute erlebt habe.“ An erster Stelle soll nicht das stehen, was ich selber getan habe, sondern das, was ich empfangen habe. So finde ich zurück zur Grundbeziehung zu meinem Schöpfer, nämlich zu der Einsicht, dass mein Leben ein Geschenk ist.

Bei diesem ersten Punkt kann ich mich fragen: Was hat mir heute gefallen? Worüber habe ich mich gefreut? Was hat mich zu Frieden und zuversichtlich gestimmt? Welche Leute waren gut zu mir? Wem bin ich begegnet? ...

**ad 2.** „Darum bitten, dass ich mit mir selber ehrlich bin und mir nichts vormache.“ Manchmal ändert sich nichts in meinem Leben, weil ich mir ständig etwas vormache und nicht aufrichtig vor mir selber sein kann. Darum ist das Bemühen um Ehrlichkeit vor mir selbst, vor anderen und vor Gott so wichtig. Oft ist es nicht so leicht zuzugeben, dass ich doch gelegentlich ganz anders bin, als ich gerne sein möchte. Darum soll ich Gott um diese Ehrlichkeit bitten; denn er weiß sowieso, wie es um mich steht.

**ad 3.** „Anschauen, was ich heute getan habe, was gut war und was nicht gut war.“ Der Mensch ist das einzige Wesen, das seine Taten reflektieren und bewerten kann, um daraus zu lernen. Deshalb ist es ein wichtiger Punkt des Tagesrückblicks, mein Verhalten am Abend noch einmal zu überprüfen und mich zu fragen: Stand mein Verhalten im Einklang mit der Liebe zu Gott und zu den Menschen, die Jesus gelehrt hat.

**ad 4.** „Gott um Verzeihung für meine Fehler bitten.“ Wenn einer einen Fehler gemacht hat, dann ist es häufig so, dass er versucht, alles zu beschönigen oder zu vertuschen oder die Schuld auf andere (oder die „Umstände“ bzw. „Sachzwänge“) abzuschieben. Dadurch wird das Problem aber nicht gelöst. Alles wird viel einfacher, wenn ich in der Lage bin, einen Fehler einzugestehen und dafür um Verzeihung zu bitten. Gott nimmt uns an mit unseren Fehlern und Sünden.

**ad 5.** „Mir mit Gottes Hilfe vornehmen, was ich in Zukunft besser machen will.“ Es gibt Vorsätze, die von Anfang an zum Scheitern verurteilt sind, weil sie völlig unrealistisch sind. Wer sein Verhalten tatsächlich ändern will, sollte sich kleine überprüfbare Schritte vornehmen. Also nicht: „Ab morgen werde ich keinem Menschen mehr Unrecht tun“, sondern „Ich will versuchen, N.N. gegenüber fair zu sein, auch wenn er unfair ist.“ Ob so etwas gelingt, hängt nicht nur von mir ab. Darum ist es gut, Gott zu bitten, bei der Verwirklichung des Vorsatzes zu helfen.

gesagt: „Du, das geht nicht, die hat ein Präambel-Problem.“ Und ich war tatsächlich drauf und dran zu ihr zu sagen: „Ich hätte Sie ja gern, Sie sind richtig toll. Aber leider hat der Bischof gesagt, es geht nicht und deswegen muss ich Ihnen jetzt ...“. Das ist schlechte Führung. Ich bin dann zähneknirschend zu der Dame gegangen und habe gesagt: „Ich habe Mist gemacht und das tut mir Leid. Ich entscheide, dass Sie diese Stelle nicht kriegen.“ Und zwar nicht, weil ich so ein toller Typ bin, der den Bischof in Schutz nimmt oder die Behörde. Sondern es geht um die Wahrnehmung der Verantwortung, die ich hatte.

Ich habe im Umgang mit Jugendlichen gelernt, Verantwortung nur dahin zu delegieren, wo sie auch getragen werden kann. Die Jugendlichen wollten immer mitreden, wer bei uns Zivi wird. Man könnte meinen, dass ist nicht wichtig, aber im Jugendkeller ist das so ziemlich das Wichtigste überhaupt. Der pumpt nicht nur die Bälle auf, sondern der gibt sie eben raus. Und da habe ich immer gesagt: „Okay, dann schreibt ihr aber auch die Abmahnung. Dann kümmert ihr euch auch um die Besoldung und um die Arbeitszeiten und die anderen Formalien.“ Das habe ich so nicht ausgesprochen, aber ich habe den Jugendlichen die Entscheidung verwehrt. Ich habe gesagt: „Nein.“ Mit dem Gedanken: „Ich will euch nicht eine Verantwortung übertragen, die ihr nicht tragen könnt am Ende des Tages.“ Das habe ich auch nicht so gesagt, aber ich habe es durchgezogen. Es gab dann ein kompliziertes Verfahren, bei dem die Jugendlichen ihr Votum abgeben durften, ich aber am Ende entschieden habe.

Klare Strukturen und Verlässlichkeit in Verfahren sind mit die wichtigsten Führungsprinzipien überhaupt. Ihre Mitarbeiter haben Rechte.

Eines der wichtigsten Rechte, die ihre Mitarbeiter haben, sind klare, durchschaubare Verfahren. Dieses schnell auf den Gang hingenuschelte „Och, kommen Sie doch grad mal rein“, und in 20 Sekunden wird irgendwas durchgewurstelt. Das kann ad hoc auch mal funktionieren, aber es funktioniert nur dann, wenn im Prinzip immer klar ist, wie Leitung stattfindet.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, Öffentlichkeit herzustellen. Ich nenne es gern das „Tagesschau-Prinzip“ oder „zweiter Grad der Öffentlichkeit“: Es ist eine Sache, wenn wir abends alle die Tagesschau sehen und wissen, dass der Verteidigungsminister ein Problem hat. Wahrscheinlich war das die erste Meldung. Alle haben das gesehen, aber noch wissen nicht alle, dass das alle gesehen haben und es geht in einer großen Struktur um diesen zweiten Grad der Öffentlichkeit. Das heißt entweder die Tagesschau zusammen gucken oder sagen: „Wir haben gestern mal in die Tagesschau gesehen ...“. Erst dann kann man darüber reden. Wenn zwar alle dasselbe wissen, aber nicht wissen, dass sie es wissen, entsteht eine ungute Kommunikationsstruktur.

### Sendung ... wird konkreter ... hat Konsequenzen

Sendung versus Karriere. Mir ist völlig klar, dass Karriere und Vorankommen und Pension und all das wichtig ist. Was ich Ihnen dazu erzähle, ist sicher nur zum Teil übertragbar. Für mich ist es aber ganz wesentlich und prägend, und ich glaube, man kann auch als Nicht-Ordensfrau oder -Ordensmann davon profitieren.

Mir hilft es sehr, wie bei uns im Orden mit Ämtern umgegangen wird. Bei uns dürfen Oberen-Ämter nicht angestrebt werden. Wir suchen

gerade einen neuen Provinzial, weil wir unsere Oberen-Ämter immer nur auf Zeit vergeben. Wenn jetzt jemand sagen würde: „Ach, Provinzial? Das fände ich jetzt eigentlich angemessen für mich“, dann muss ich den quasi denunzieren. So streng sind diesbezüglich unsere Gelübde. Es ist ganz wichtig, Ämter nicht anzustreben und auch innerlich nicht anstreben zu wollen. Außerdem sind Ämter immer auf Zeit verliehen und dann geht man zurück ins Glied.

Es gibt eine Geschichte, die ich an der St.-Ansgar-Schule in Hamburg erlebt habe: Wir hatten einen ganz verdienten A15er, Altsprachler, der hat die Oberstufenkoordination gemacht. Die Schüler haben ihn geliebt, er hat das pingelig, ordentlich und auch großzügig und liebevoll gemacht. Dann war er irgendwann 60, 61 und sagte: „Ich kann das nicht mehr. Da ist so viel. Lasst mich doch noch ein bisschen Latein und Griechisch machen und jemand Junges diese Oberstufenkoordination.“ Wir mussten erklären, dass das nicht geht. Er hätte von A15 auf A14 zurück gemusst. Und das ist bedauerlich für mich. Ich finde, viele unserer 60-Jährigen hätten verdient, dass sie noch ein bisschen Latein und Griechisch unterrichten dürfen, und den ganzen Krawall sollen die jungen Leute machen. Aber ich weiß, dass das nicht geht, das ist nicht finanzierbar. Schade.

Zurück ins Glied. Entscheidend aber für mich ist die Sendung – und so verstehe ich das, was ich tue, und so verstehe ich auch das, was Sie tun. Wenn wir eine Sendung haben, dann gehört dazu jemand, der sendet. Also jemand, der in der Verantwortung ist, auch Ihnen gegenüber. Zur Sendung gehört der Sendende und nicht nur Sie als Gesandte. Dazu ein kleiner Text aus der Heiligen Schrift, Lukas 9: „Dann rief er die Zwölf zu sich

und gab ihnen die Kraft und die Vollmacht alle Dämonen auszutreiben und die Kranken gesund zu machen. Und er sandte sie aus mit dem Auftrag, das Reich Gottes zu verkünden und zu heilen. Er sagte zu ihnen: Nehmt nichts mit auf den Weg, keinen Wanderstab – keinen anständigen Etat –, „keine Vorratstasche, kein Brot ...“ und so weiter und so fort. Und dann kommt der wichtigste Satz dieser ganzen Geschichte, in Vers 10, da steht: „Die Apostel kamen zurück und erzählten Jesus alles, was sie getan hatten. Dann nahm er sie beiseite und zog sich in die Nähe der Stadt Betsaida zurück um mit Ihnen allein zu sein.“

Ein Appell an Ihren Bischof und den Schulabteilungsleiter: Nehmen Sie bitte Ihre Schulleiter ab und an zur Seite. Sie sind Gesandte, aber Sie sind es nicht aus eigener Kraft, aus eigenem Willen. Sendung ist ein Unterwegssein immer mit dem, der mich gesandt hat, der auch bleibend in der Verantwortung ist. Ob das jetzt sozusagen ganz weit religiös gesprochen unser Herrgott ist – es ist aber auch der, der Sie konkret sendet. Bei mir ist es der Obere. Ich habe zum

<sup>1</sup> Der Text geht zurück auf einen Vortrag, den Pater Johannes Siebner im Rahmen der Schulleiterjahrestagung des Bistums Münster am 08. September 2009 in Haltern gehalten hat. Der Vortragsstil wurde beibehalten.

<sup>2</sup> Am Beispiel Mose und Jesu entfaltet das Andreas Knapp: Menschenführung aus geistlicher Haltung. In: Vereinigung katholischer Schulen in Ordenstradition, Ordensdirektorenvereinigung (ODIV), Quellen lebendigen Wassers: leben - führen - gestalten (= Materialien 5 - Neue Folge), Bonn 2008.

<sup>3</sup> Mk 4,35-41

<sup>4</sup> Ex 20, 2 bzw. Dtn 5,6

<sup>5</sup> Ignatius von Loyola: Geistliche Übungen. Nach dem spanischen Urtext übersetzt von: Peter Knauer SJ, Würzburg 2003.

<sup>6</sup> EB 22

<sup>7</sup> Siehe „Betender Tagesrückblick (Examen)“

<sup>8</sup> Der jesuitische Charakter der Jesuitenkollegien. Kriterien für den Prozess der Evaluation an Jesuitenkollegien und Kollegien in ignatianischer Tradition. München 2008.

Glück einen Oberen, der sich für das interessiert, was ich mache, der auch nachfragt: „Machst du das auch gut?“ Der übrigens auch Dritte fragt – das nennt man dann wohl Evaluation. Wir haben Qualitätskriterien für Jesuitenschulen entwickelt.<sup>8</sup> Aus unseren Erfahrungen möchte ich Ihnen noch eine Sache zur Entlastung sagen; und damit komme ich wieder zu dem, was ich ganz am Anfang gesagt habe: Es kann nicht sein, dass das Besondere, das Katholische das ist, was noch „on top“ gemacht wird: Besinnungstage und der Gottesdienst zur Schuljahreseröffnung und die Rorate-Messe im Advent. Es muss in allem sein! Wie Salz und Pfeffer und nicht die Sahne oben drauf. Und deswegen ist es ganz wichtig, sich zu entlasten von diesem Druck. Es geht nicht um ein exklusives inhaltliches Verständnis von jesuitisch oder eben katholisch: Das Katholische einer Schule oder eines Kollegs wird nicht durch eine differentia specifica bestimmt, die übrig bleibt, wenn man alles andere abzieht, was man mit den anderen Schulen gemeinsam hat. Das ist die Versuchung, in der wir dauernd sind. Man vergleicht sich mit der Nachbarschule auf der anderen Seite vom Fluss und sagt: „Ja das machen wir auch ... und binomische Formeln machen wir auch ... und A-Deklination machen wir auch.“ Alles, was wir gemeinsam machen, wird abgezogen und was übrig bleibt, sind die Besinnungstage und der Schuljahreseröffnungsgottesdienst. Das darf's nicht sein. Sondern die Frage, wie wir binomische Formeln machen und die A-Deklination und ob das Spirituelle alles durchdringt. Das ist die Frage nach Kriterien – nach Qualitätskriterien für katholische Schulen.

Das kennen Sie alle, das Labyrinth von Chartre. Ich wollte es Ihnen noch als kleine Meditation mitgeben. Wenn man dieses Bild nimmt, ist es wieder



ein Rückgang zu dem, was ich am Anfang gesagt habe: Abstand gewinnen, mal einen Schritt zurück gehen. Wenn Sie sich in diesem Labyrinth verlaufen und wieder mal donnerstagmittags kollabieren über den vielen Weglosigkeiten und Verzweigungen und dem Gestrüpp: Sobald man das Labyrinth etwas weg hält – und das ist das Faszinierendste an diesem Labyrinth von Chartre – werden Sie immer an den Punkten, an denen es schwierig wird, an diesen Wendepunkten, dort wo Sie vor die Wand laufen und umdrehen müssen, feststellen, dass Sie das Kreuz vor Augen haben. Dieses Labyrinth ist letztlich eine Kreuzmeditation. Darin liegt die Ermutigung – wenn Sie gerade wieder im Gestrüpp sind und vor die Wand gelaufen sind – zu wissen: Sie sind nicht allein unterwegs. Sie können sich diesem Labyrinth anvertrauen. Was ich Ihnen empfehle, oder was ich Ihnen wünsche: einen kühlen Kopf, ein brennendes Herz und langen Atem. Mehr brauchen Sie, glaube ich, nicht für Ihre Tätigkeit.



Pater Johannes Siebner SJ  
St. Blasien  
kollegsdirektor@kolleg-st-blasien.org

# Unterrichtsentwicklung als konzertierte Aktion – ein Blick in die Zukunft?

Als das NRW-Schulministerium 2009 seinen Bericht zur Qualitätsanalyse der Schulen veröffentlichte, da konnte neben vielen positiven Ergebnissen ein negatives Resultat die für Schule und Unterricht Verantwortlichen nicht überraschen: Im Unterricht gelingt es nur unzulänglich, einen aktiven Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Überwiegend verbesserungswürdig bewerten die Qualitätsprüfer den Unterricht im Hinblick auf (1) die Berücksichtigung individueller Lernwege der Lernenden, (2) die Bereitstellung von selbstständige Arbeit unterstützenden Lernarrangements sowie (3) die Förderung strukturierter und funktionaler Partner-, Gruppenarbeit und Plenumsarbeit (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009, S. 28ff). NRW bildet hier keine Ausnahme.

Entsprechende Ergebnisse waren auch in den Berichten der Schulinspektionen anderer Bundesländer vermerkt worden. So stellt etwa der Hamburger Bericht – und zwar für alle Schulformen – fest: „In der Mehrheit der beobachteten Unterrichtssequenzen findet wenig selbstorganisiertes oder selbstgesteuertes Lernen statt, ebenso wenig werden die Lernprozesse in systematischer Weise reflektiert. Verbesserungsfähig sind schließlich die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen bei der Unterrichtsgestaltung sowie die Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen.“ (Freie und Hansestadt Hamburg 2009, S. 3)

Neben einer in vielen Bereichen erfolgreichen Arbeit, die die

Inspektionsberichte den Schulen in allen Bundesländern attestieren, wird damit Entwicklungsbedarf im Bereich des Unterrichts als Kerngeschäft von Schule diagnostiziert, der angesichts der Qualität und des Umfangs der Stichproben wohl repräsentativ für das Schulwesen insgesamt sein dürfte. Dieser Entwicklungsbedarf stellt eine beachtliche Herausforderung für Lehrkräfte, Schulleitungen, Schulaufsicht, Schulträger, Politik und die Gesellschaft insgesamt dar.

Denn von der Unterrichtsqualität hängen nicht nur die individuellen Bildungschancen und damit Entwicklungsmöglichkeiten junger Menschen ab. Bildung und mithin Unterrichtsqualität entscheiden auch darüber, inwieweit eine Gesellschaft und ihre Mitglieder insgesamt in der Lage sind, gesellschaftliche Herausforderungen ideeller und materieller Art zu bewältigen. Konkrete auf Bildung verweisende gesellschaftliche Herausforderungen indizieren aktuell Begriffe wie „Bildungsgipfel“, „Bildungsrepublik“, „Bildungsgerechtigkeit“ oder „Investitionen in Bildung und Forschung“; und der Handlungsbedarf ist unübersehbar: Um überhaupt die gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen etwa ökologischer (z. B. Klimawandel), kultureller (z. B. Fragen der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund), sozialer (z. B. Herstellung von größerer Chancengerechtigkeit) und ökonomischer (z. B. Sicherung der materiellen Grundlagen künftiger Generationen) Art erfolgreich bewältigen zu können, ist auf allen Ebenen des Bildungssystems eine qualifizierte Bildung mit einer optimalen individuellen Förderung al-

ler Lernenden unverzichtbar (OECD 2009, S. iff). Diese gesellschaftlichen und ökonomischen Motive für bessere Bildung mögen aus einer klassischen bildungstheoretischen Perspektive befremdlich wirken. Sie korrelieren jedoch mit den gesellschaftlichen Aufgaben von Schule und können - öffentlich kommuniziert - das allgemeine Bewusstsein befördern, dass Unterricht und Bildung eben nicht nur vom Bemühen der Lehrenden und Lernenden abhängen, sondern zudem gesamtgesellschaftliche Anstrengungen erfordern, die angesichts aktueller Herausforderungen schlichtweg politische Priorität erfordern. Im Sinne ihrer Wirksamkeit müssten diese Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen ansetzen und als Gesamtprozess koordiniert werden.

## Verbesserung der Unterrichtsqualität als konzertierte Aktion verschiedener Ebenen

Auf der gesamtgesellschaftlichen und von der Politik zu gestaltenden Ebene ist für den Bereich Bildung zu klären, welche gesellschaftlichen Aufgaben von der Schule und hier von Lehrkräften zu verrichten sind. Angesichts einer begrenzten Anzahl von Lehrkräften und der hiermit verbundenen Arbeitskapazität ist nämlich genau zu entscheiden, welche gesellschaftlichen Aufgaben im Kontext von Bildung einerseits vorschulische (z.B. Elementarerziehung), außerschulische (z.B. Jugendhilfe) und nachschulische (z.B. Hochschulen, Weiterbildungsstätten) Einrichtungen wahrnehmen und welche andererseits Schulen erfüllen sollen. Die hier intendierte Aufabenzuordnung soll Primärzuständigkeiten klären, ohne damit Kooperationen zwischen

den Einrichtungen auszuschließen.

Nicht zuletzt mit Blick auf die zunehmende Ganztagsorientierung von Schule ist weiter darüber zu befinden, welche Aufgaben unter Beachtung der Priorität für Unterricht Lehrkräfte und welche nichtlehrende pädagogische Mitarbeiter (z.B. Sozialpädagogen) übernehmen. Auch sollte verstärkt darauf hingewirkt werden, mit schulischen Verwaltungsaufgaben auch möglichst Verwaltungspersonal zu beauftragen. Ein Erschwernis stellt hier die Trennung von Landespersonal (Lehrkräfte) und Schulträgerpersonal (nicht lehrendes Personal) an (kommunalen) Schulen dar; hier sollte es nach den positiven Erfahrungen mit Modellprojekten zu einer einheitlichen Anstellungsträgerschaft, zumindest aber zu klaren allgemeinen Vorgaben für den Einsatz von Schulverwaltungsassistenten kommen.

Auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene sind zudem die für Schule (und damit auch für Unterrichtsentwicklung) angemessenen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Und hier zeigt sich Handlungsbedarf: Mit öffentlichen und privaten Ausgaben für Bildung in Höhe von 4,8 % des Bruttoinlandsprodukts liegt Deutschland deutlich unter dem OECD-Durchschnitt von 5,5 % (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009, S. 10). Zwar haben sich die Regierungschefs von Bund und Ländern auf dem Qualifizierungsgipfel am 22.10.2008 auf das Ziel verständigt, bis zum Jahre 2015 immerhin 10 % des Bruttoinlandsprodukts in Bildung und Forschung zu investieren. Angesichts der sehr angespannten Haushaltslage aller öffentlich-rechtlichen Körperschaften erscheint dieses Ziel aber sehr ambitioniert und nicht ohne einen weitgehenden politischen Konsens erreichbar, der auch konkrete Prioritätsentscheidungen explizit

einschließt und dementsprechende Handlungsschritte verbindlich macht.

Unter Berücksichtigung der Vorgaben auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene ist die schulpolitische und –ministerielle Ebene zuständig für die Entwicklung des gesamten Schulsystems und insbesondere seines Unterrichts. Mit einem neuen Lehrerausbildungsgesetz, mit der Einrichtung von Kompetenzteams für Lehrerfortbildung und schulischen Fortbildungsbudgets, mit der schulischen Qualitätsanalyse und Anreizsystemen für qualifizierte Unterrichtsentwicklung (z. B. Gütesiegel Individuelle Förderung) hat das Schulministerium bedeutsame Impulse gesetzt.

Diese Impulse haben einen Ermutigungs- und Aufforderungscharakter, sie unterstützen eine qualifizierte Unterrichtsentwicklung, entfalten bislang aber - ausweislich der Ergebnisse der Qualitätsanalyse – noch nicht in der Breite die erwünschte Wirkung, so dass weitere Maßnahmen erforderlich erscheinen. Hilfreich könnte es hier sein, den Qualitätskriterien von Unterricht nicht nur ein Indikatorensystem zugrunde zu legen, sondern es zugleich als Referenzrahmen für die schulische Unterrichtsentwicklung, die Beratung und Beurteilung im Zusammenhang mit Unterricht sowie eine Kompetenzen im Bereich von Unterricht und Unterrichtsentwicklung vermittelnde Lehrerbildung verbindlich zu machen.

Anliegen wäre es demnach, die verschiedenen und hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit unterschiedlichen Maßnahmen zur Förderung der Unterrichtsentwicklung über ein plausibles und transparentes Indikatorensystem fachlich zu vernetzen und sich auch ihrer Wirksamkeit im Hinblick auf die Unterrichtsqualität zu vergewissern.

Seitens der Schuladministration als weiterer Ebene sind die schulministeriellen und schulträgerspezifischen (freie Schulen) Vorgaben für die Unterrichtsentwicklung über Fortbildungen und Handreichungen auf der Schulebene zu implementieren. Auf der Basis von Zielvereinbarungen mit der Schulleitung und den Schulen hat die Schuladministration den Prozess der schulischen Unterrichtsentwicklung zu stützen (sächlich, konzeptionell, durch Fortbildung, durch Beratung) und sich seiner Qualität zu vergewissern.

Auf der schulischen Ebene kommt der Schulleitung aufgrund ihrer Gesamtverantwortung für die schulische Bildungsarbeit eine Schlüsselstellung für die Unterrichtsentwicklung zu (Rolff, H.-G. et al. (Hg.) 2009). Aufgabe der Schulleitung ist es, die Lehrkräfte anzuregen, sich über Unterrichtsentwicklung konkret und verbindlich zu verständigen (Bonsen, M. et al. 2002, S. 19ff). Dies erfordert auf Seiten der Schulleitung Charisma, klare Ansprachen, Einbindungsfähigkeit in Teamarbeit sowie Sensibilität für Belastungen und das Zumutbare. Es erfordert die Vergewisserung eigener Wirkungsfelder und –möglichkeiten, wie auch oftmals Erprobungen im kleinen Rahmen als Klärungsprozesse durch Inselforsuche (Lohmann, A./Minderop, D. 2008, S. 217ff). Institutionelle Kontexte für solche Initiierungen der Schulleitung zur schulischen Unterrichtsentwicklung sind neben der Steuergruppe die Lehrerkonferenz und die Fachkonferenzen bzw. Bildungsgangkonferenzen (Berufskollegs). Auf den Ebenen von Lehrer- und Fachkonferenzen sind auch die schulspezifischen Aufgaben der Unterrichtsentwicklung fachübergreifender bzw. fachbezogener Art wahrzunehmen.

Unterrichtsentwicklung auf der Individualebene setzt Beratung (z.B. durch die Schulleitung oder Fachkollegen) und Austausch voraus. Der Austausch kann über Materialien, gegenseitige Hospitationen oder auch die Erörterung konkreter Fragen der Unterrichtspraxis in der Fachkonferenz erfolgen.

In den schulischen Kontexten wird dabei die Unterrichtsentwicklung nur erfolgreich sein können, wenn es im Kollegium eine konstruktive Kooperation gibt, die auf einem in der Lehrerkonferenz vereinbarten Grundkonsens zur schulischen Unterrichtsentwicklung basiert, sich auf verbindliche Regeln und deren Einhaltung stützt und auch Synergien als Folge effektiver Arbeitsteilung (etwa bei der Materialerstellung) gezielt anstrebt und nutzt. Die Schulleitung kann eine solche Kooperation durch professionelle Personalführung (z. B. beim Lehrereinsatz im Rahmen der Unterrichtsplanung) befördern.

### Bedeutung der Lehrerbildung

Qualifizierte Unterrichtsentwicklung setzt die Professionalität der auf den unterschiedlichen Ebenen agierenden Personen und insbesondere der Lehrkräfte voraus. Unterrichtsqualität ist somit auch eine Frage der Lehrerbildung. Mit dem neuen NRW-Lehrerausbildungsgesetz vom 12. Mai 2009 wird zwar in § 2 die Vermittlung der für die Unterrichtsentwicklung erforderlichen grundlegenden Kompetenzen zum Ausbildungsziel erklärt. Fraglich ist allerdings, inwieweit die für die 1. Phase der Lehrerausbildung zuständigen Hochschulen diese grundlegenden Kompetenzen auch tatsächlich vermitteln (können). Im Sinne einer effektiven und effizienten Lehrerbildung müssen sich also die Bachelor- und Masterstudiengänge für das Lehramt an der Vermittlung konkreter für Unterricht und

Unterrichtsentwicklung relevanter Kompetenzen und damit auch an dem o. g. Referenzrahmen messen lassen. Entsprechendes hat zu gelten für Vorbereitungsdienst und Lehrerfortbildung. Angesichts der Trägervielfalt in der Lehrerfortbildung und der faktischen Fakultativität der Maßnahmen besteht allerdings bislang die Schwierigkeit, für die auf Unterrichtsentwicklung bezogene (dienstliche) Lehrerfortbildung angemessene Standards verbindlich zu machen. Möglicherweise wird hier im Sinne der Qualitätssicherung wie bereits in anderen akademischen Berufen und auch in der Erwachsenenbildung mit Zertifizierungen von Trägern oder Maßnahmepaketen zu arbeiten sein.

### Ausblick: Chance für Gesellschaft und Schule

Gelingt ein solcher konzertierter und an realistischen Perspektiven (Blick für das Machbare!) orientierter Prozess der Unterrichtsentwicklung, so führt dieser für die einzelne Schule und ihre Lehrkräfte zu einem höheren Maß an Verbindlichkeit und Kooperation im Hinblick auf die schulische Unterrichtsentwicklung wie auch den eigenen Unterricht. Zugleich kann ein solcher Prozess aber auch zur Entlastung von unterrichtsfremder Verwaltungsarbeit und zeitaufwendiger konzeptioneller Arbeit führen. Denn wegen der Bereitstellung von schulübergreifenden, aber in Schule auch tatsächlich umsetzbaren Rahmenkonzepten (z.B. Lehrpläne, Modelle der Binnendifferenzierung, Lernaufgaben) wären für die Unterrichtsentwicklung auf der schulischen Ebene nur schulspezifische Adaptionen, Profilierungen und Ergänzungen vorzunehmen. Nicht jede Schule müsste also das didaktische Rad neu erfinden. Dies würde auch für die Eigenprägung des Unterrichts an freien Schulen gelten; hier müssten entsprechende

Orientierungen auf der Ebene des Schulträgers erarbeitet werden. Eine solche Perspektive mag mit dem tradierten Verständnis des Lehrers als eigenverantwortlich und eben oft auch einzeln handelnder Person konfliktieren, wobei ein Blick in das Schulgesetz (§ 57 Abs. 1) lehrt, dass diese Eigenständigkeit durch Rechtsvorschriften, Anordnungen der Schulaufsicht und Konferenzbeschlüsse erheblich begrenzt wird. Der hier nur knapp skizzierte konzertierte Prozess könnte an die Stelle gelegentlich gefühlter Begrenzung die Erfahrung wirksamer und nachhaltiger Unterstützung für Bildung und Unterricht treten lassen.



Dr. William Middendorf  
Hauptabteilungsleiter  
Schule und Erziehung  
Bischöfliches  
Generalvikariat  
Münster

janlewing@bistum-muenster.de

### Literatur:

- Bonsen, M. et al. (Hg.)**: Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandeln. Weinheim 2002, S. 19.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2009): OECD-Veröffentlichung "Bildung auf einen Blick". Wesentliche Aussagen in der Ausgabe 2009. Berlin, S. 10. Verfügbar unter: [www.bmbf.de/pub/bildung\\_auf\\_einen\\_blick\\_09\\_wesentliche\\_aussagen.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildung_auf_einen_blick_09_wesentliche_aussagen.pdf) [12.1.2010].
- Freie und Hansestadt Hamburg**. Behörde für Schule und Berufsbildung. Institut für Bildungsmonitoring (2009): Jahresbericht der Schulinspektion. Hamburg 2008.
- Lohmann, A./Minderop, D.** (2008): Führungsverantwortung der Schulleitung. Köln.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen** (2009): Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen. Impulse für die Weiterentwicklung von Schulen. Düsseldorf.
- OECD** (2009): Bildung lohnt sich - gerade auch in der Krise. Pressemitteilung zur Studie „Bildung auf einen Blick 2009“ vom 8.9.2009. Berlin/Paris.
- Rolf, H. G./Rhinow, E./Röhrich, T. (Hg)** (2009): Unterricht - eine Kernaufgabe der Schule. Die Rolle der Schulleitung für besseres Lernen. Praxishilfen Schule. Neuwied.

# Schulleiter sind auch Menschen

## Ein Erfahrungsbericht

Als ich gebeten wurde, für diese Zeitschrift einige Gedanken zum Thema „Schulleiter sind auch Menschen“ zu Papier zu bringen, irritierte mich eingangs der Titel, denn er klingt fast entschuldigend in eine Richtung tendierend, dass Schulleiter auch Fehler machen dürften, da sie doch auch „nur“ Menschen seien. Der dahinter stehende Gedanke impliziert, dass „der Schulleiter“ in hierarchischer Ordnung über „dem Menschen“ stehe: Ein Schulleiter ist gemäß diesem Bild in erster Linie Funktionsträger. In dem Moment, in dem der Ablauf eines bestimmten funktionalen Vorgangs nicht dem vorgegebenen Muster entspricht, würde er seiner Schulleitungsaufgabe nicht gerecht. Ein solcher „Systemfehler“ könnte nach dieser Sichtweise damit gerechtfertigt werden, dass die Funktionsstelle Schulleiter von einem Menschen aus Fleisch und Blut ausgeführt wird.

Es wäre bedauerlich, den „menschelnden“ Faktor nur dann wahrzunehmen, wenn Unregelmäßigkeiten im Betriebsablauf der Schulleitung aufträten. Der Faktor „Mensch“ sollte deshalb mehr im Mittelpunkt der Überlegungen stehen und den jeweiligen Schulleiter ganz individuell auszeichnen und prägen. Schon nach kurzer Zeit im neuen Amt wurde mir bewusst, dass der Schulleiter im System Schule eine auf den ersten Blick überraschende Gemeinsamkeit mit dem Hausmeister, der Schulseelsorgerin oder der Sekretärin hat, die er aber nicht mit den Lehrern und Schülern seiner Schule teilt: seine Einmaligkeit in quantitativer Hinsicht.

Während die Schülerinnen und Schüler im ständigen kommunikativen Kontakt mit ihren Schulkameraden stehen und auch die Lehrerinnen und Lehrer stetig die Möglichkeit des kollegialen Austausches haben, stellt sich die Situation für den Schulleiter anders dar: Im Idealfall findet er Unterstützung, Vertrautheit und auch das notwendige Korrektiv in einem funktionierenden Schulleitungsteam. Trotzdem ist auch für ihn der offene Austausch mit anderen Schulleitern von nicht zu unterschätzender Bedeutung, um in seiner gegebenen herausgehobenen Rolle und Funktion nicht zu vereinsamen. Diese Problematik kommt gerade zu Beginn seiner Tätigkeit zum Tragen, da er häufig aus Zirkeln und Gremien, wie Fachschaft, Lehrerrat oder Steuergruppe stammt, in denen ohne hierarchische Unterschiede der offene und freie Dialog üblich war.

Um dieses schnell spürbare Defizit auszugleichen, bieten die Arbeitsgemeinschaften der verschiedenen Schulformen bischöflicher Schulen ein hervorragendes Forum, das auch ich von Anfang an genossen habe. Diese Zusammenkünfte der AGs dienen nämlich nicht nur der Weitergabe ministerieller Vorgaben oder von Informationen seitens der Schulabteilung und Schulverwaltung, sondern die Arbeitsgemeinschaften schaffen im Idealfall - z.B. im Rahmen von Exerzitien, Besinnungstagen oder sonstigen gemeinsamen Aktivitäten - die für die zu leistenden Aufgaben notwendige spirituelle Basis, kollegiale Unterstützung und den offe-

nen pädagogischen Diskurs. In diesem Kontext kommt der „Mensch hinter dem Schulleiter“ besonders deutlich zum Vorschein, denn in diesem Rahmen erhält er neue Kraft und er spürt, was ihn bei seiner Aufgabe im Innersten antreibt.

Wenn man davon spricht, dass der Schulleiter in diesem geschilderten Sinne an seiner Schule „einzigartig“ und damit Einzelner ist, darf dies aber nicht dazu führen, dass er sich in einem Sinne als Einzelkämpfer versteht, der gegen viele Widerstände seine Vorstellungen von Schule umzusetzen habe. Auch wenn er Leitungskompetenzen insbesondere im Sinne von Entscheidungsfreude zu verkörpern hat, bleibt doch selbstverständlich, dass eine Schule immer von vielen Menschen, Gremien und auch Einflüssen von außen geprägt wird. Im Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster steht, dass sich katholische Schulen als Erziehungsgemeinschaften verstehen, die ihre spezifische Prägung durch die in ihr tätigen Menschen gewinnen: „Dies sind Lehrer, Eltern und Schüler und alle anderen Personen, die in der Schule mitarbeiten. Jeder von ihnen ist eingeladen das Leben und Lernen an den katholischen Schulen mitzugestalten.“<sup>1</sup> Welche Rolle spielt nun aber der Schulleiter

### Weitere Informationen

**Roncalli-Schule**  
**Realschule für Mädchen und Jungen**  
**Roncallistraße 9 / 49477 Ibbenbüren**  
 Tel.: 0 54 51 / 9 36 00, Fax: 93 60 22  
[www.roncalli-realschule.de](http://www.roncalli-realschule.de)  
 Schulleiter: Frank Vosse

in dieser Erziehungsgemeinschaft? In der entsprechenden Fachliteratur findet man viele Bilder, die die Rolle des Schulleiters veranschaulichen sollen: Vom Dirigenten über den Moderator bis zum Manager bzw. Macher. Das schon zitierte Leitbild bischöflicher Schulen gibt dem Schulleiter kein explizites Rollenbild vor. Mehr noch: Das Wort „Schulleiter“ kommt in ihm – abgesehen vom Vorwort - gar nicht vor. Bei näherer Betrachtung wird aber deutlich, dass auch hier wie bei allen am Schulleben Beteiligten das Individuum mit seinen persönlichen Stärken und Profilelementen im Mittelpunkt steht: Die christliche Sicht des Menschen „[...] bietet ihm die Möglichkeit seine Persönlichkeit zu entfalten und die Fähigkeiten und Begabungen anderer Menschen anzuerkennen.“<sup>2</sup> Der Schulleiter darf und soll also durchaus Mensch sein.

Die Medien berichten in letzter Zeit häufig über Schwierigkeiten bei der Besetzung von Schulleiterstellen. Begründet wird dies mit der mangelnden Attraktivität des Berufes. Sicherlich hat der Beruf des Schulleiters Nachteile. Was man diesem Beruf aber nicht nachsagen kann, ist, dass er monoton oder langweilig sei. Dafür ist das Aufgabenspektrum viel zu bunt und vielfältig: So kann ein Tag durchaus damit beginnen, dass eine längerfristige Krankmeldung eintrifft: In Gesprächen mit den weiteren Mitgliedern der Schulleitung entwickelt sich ein organisatorisch und pädagogisch verantwortbarer Krisenvertretungsplan, der aber die Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen voraussetzt, die in einer Vielzahl von persönlichen Gesprächen für diesen Sondereinsatz motiviert werden wollen. In der Zwischenzeit müssen mit Architekt und Bauabteilung Details und Termine bezüglich eines Bauvorhabens besprochen werden.

// Genauso wie man als Schulleiter darauf achten muss, in der Schule nicht zum Getriebenen der jeweiligen Umstände zu werden, so müssen gerade wir freien Schulen darauf achten, nicht zu Ausführungsorganen staatlicher Vorgaben zu werden.

Ein Update auf dem Dienst-PC beansprucht kurz die Aufmerksamkeit, während das Gesundheitsamt eine Nachfrage bezüglich der Einhaltung von Hygienebestimmungen hat. Gleichzeitig steht unangemeldet eine besorgte Mutter vor der Tür und bittet um einen kurzfristigen Gesprächstermin aufgrund eines dringenden Problems in der Klasse. Ein Vorgespräch mit der örtlichen Zeitung aufgrund einer geplanten Schulveranstaltung wird erwartet, während man auf diplomatischem Weg einen Konflikt innerhalb einer Fachschaft bereinigen soll.

All dies erfordert nicht nur ein manchmal „unmenschlich“ hohes Maß an Flexibilität und Organisationsgeschick, sondern eben auch ein gutes Gespür für Prioritäten, Einfühlungsvermögen und Empathiefähigkeit. Gleichzeitig muss einem klar sein, dass man es nicht allen recht machen kann. Ein Schulleiter kann nicht in allen Phasen eines Entscheidungsprozesses nach allen Seiten hin offen sein, denn von ihm werden zu Recht Richtungsvorgaben erwartet. Gerade zu Beginn einer Schulleitertätigkeit ist dies ein schwieriger Lernprozess, von dem man zwar auch vorher schon in der Theorie gehört hat, der doch ganz individuell erfahren und erlebt werden muss.

Ein weiterer Aspekt erscheint mir ebenfalls wichtig: Genauso wie man als Schulleiter darauf achten muss, in der Schule nicht zum Getriebenen der jeweiligen Umstände und Sachzwänge zu werden, so müssen gerade wir freien Schulen darauf achten, nicht zu Ausführungsorganen staat-

licher Vorgaben zu werden. In einer Schule geht es in erster Linie um junge Menschen in einer prägenden Lebensphase, in der sie besonders an unseren Schulen Werte und Orientierung durch Menschen erwarten dürfen. Geeignete Strukturen können und müssen dies unterstützen. Strukturen und Vorgaben dürfen aber nicht zum Selbstzweck verkommen, bei der die einzelne Schule zum „Durchlauferhitzer“ kultusministerieller Vorgaben degeneriert. Wie vielen anderen Schulleitern macht auch mir die Arbeit dann besonders viel Freude und erfüllt mich mit innerer Genugtuung, wenn man unter Auslotung und Ausschöpfung der Möglichkeiten aller am Schulleben beteiligten Menschen ein besonderes Profil von Schule gestalten kann. In diesen Gestaltungsräumen innerhalb unserer Eigenprägung liegt der besondere Reiz gerade für einen Schulleiter einer katholischen Schule, der eben nicht nur als Funktionsträger gesehen werden sollte, sondern auch und gerade als Mensch, der mit Menschen im Schulalltag wirken kann und darf.



Frank Vosse,  
Schulleiter der bischöflichen  
Roncalli-Schule  
Ibbenbüren

vosse@bistum-muenster.de

<sup>1</sup> „Damit der Mensch sein Ziel erreicht“ Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster. Hrsgb: Bischöfliches Generalvikariat Münster. Hauptabteilung Schule und Erziehung. Oktober 2006. S. 12

<sup>2</sup> ebenda, S. 11.

# Zeit nehmen – Zeit geben – Zeit haben

## Personal führen an einer katholischen Schule

„Zeit, die wir uns nehmen,  
ist Zeit, die uns etwas gibt.“

Mit dieser Lebensweisheit des österreichischen Lehrers und Schriftstellers Ernst Ferstl möchte ich den Alltag eines Schulleiters, der seit 1994 in einem bischöflichen Berufskolleg mit 400 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II und 35 Kolleginnen und Kollegen tätig ist, überschreiben. Drei Aspekte – in Anlehnung an die deutschen Bischöfe<sup>1</sup> – sollen dabei meine Erfahrungen zu der mir vorgegebenen Thematik skizzieren:

### Vertrauensvolle Kommunikation

„Lehrerkollegien sind in einer besonderen Weise schwierige und stabile Zwangsgemeinschaften“. Auf diesem Hintergrund lassen sich Merkmale nennen, die heutige professionelle Lerngemeinschaften ausmachen: Vertrauen und Zusammenarbeit sollen gefördert werden, wobei man Gelegenheit bieten muss, Dingen auf den Grund zu gehen. Dadurch dass Menschen und Ideen zusammengebracht werden, werden Neugier und Veränderungsbereitschaft unterstützt und gefördert. Lebenslanges Lernen, an dem alle mitwirken und bei dem alle etwas bewirken können, wird gefördert und wertgeschätzt.<sup>2</sup>

Schulleitung muss ständig daran arbeiten und die Voraussetzungen dazu legen. Das bedeutet regelmäßiger, vertrauensvoller Gesprächskontakt mit allen Lehrerinnen und Lehrern und ständiger Austausch über grundlegende Angelegenheiten der Schulverwaltung und der Schulorganisation mit dem gan-

zen Kollegium und auch mit dem nichtlehrenden Personal.

Oberstes Prinzip dabei ist das Unterbrechen der Beschleunigung, die mittlerweile zu einem Grundkennzeichen unseres Lebens – nicht nur im beruflichen Bereich, sondern auch im privaten Umfeld – geworden ist. Schulleitung muss sich Zeit nehmen und Zeit haben, um diese Zeit dann weiterzugeben. Diese Grundhaltung ist nach meiner Erfahrung ausschlaggebend für ein gutes und gesundes Schulklima, welches geprägt ist von Freiheit und Offenheit, welches dann auch integrierend wirkt hinsichtlich der unterschiedlichen Persönlichkeiten unter allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und welches dann zu Team- und Kooperationsgeist an der Schule führt.

Schnelle Erreichbarkeit (weitgehend offene Tür, Pausenaufenthalt im Lehrerzimmer, Gang durch Haus und Hof etc.) sollte für Schulleitung selbstverständlich sein, um damit Kommunikationsbereitschaft zu signalisieren. Dabei sind Hörfähigkeit, Qualität auch eines kurzen Gesprächs, Teilnahme an Sorgen und Nöten, Interesse für die Arbeit, Glaubwürdigkeit und innere Stimmigkeit der eigenen Person von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit. Das gilt auch im Hinblick auf Verwaltungspersonal und Hausmeister, mit denen mindestens einmal wöchentlich Aus- und Rückblick bezüglich der jeweiligen Tätigkeit zu halten ist. Das lässt sich gut mit der eigenen Frühstücksbzw. Kaffeepause verbinden oder anders formuliert: Schulleitung soll-

### Weitere Informationen

**Josef-Pieper-Schule**  
**Berufskolleg des Bistums Münster**  
**Salinenstraße 109, 48432 Rheine**  
 Tel.: 0 59 71 / 5 52 41, Fax: 5 02 31  
[www.josef-pieper-schule.de](http://www.josef-pieper-schule.de)  
 Schulleiter: Ewald Brünen

te unbedingt auch Pausenzeit mit dem Kollegium und mit der Verwaltung gemeinsam verbringen.

### Personaleinsatz und Unterricht

Voraussetzung für ein funktionierendes System Schule ist ein Organisationskonzept mit einem daraus abzuleitenden Plan wer, wofür, bis wann verantwortlich ist. An unserem Berufskolleg haben sich das sogenannte Kleinteam (wöchentliches Treffen der erweiterten Schulleitung – drei Mitglieder), das Verwaltungsteam (wöchentliches Treffen mit Hausmeister und Sekretärinnen – vier Mitglieder) und das Großteam (ca. monatliches Treffen der Aufgaben- und Funktionsträger – zur Zeit elf Mitglieder) sehr bewährt. Schulleitung delegiert und unterstützt im Sinne eines kooperativen Führungsverständnisses die Lehrerinnen und Lehrer, ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Verwirklichung des Profils der Schule einzubringen. Vorschläge zum Personaleinsatz und zur Unterrichtsorganisation können Fach- oder Bildungsgangkonferenzen machen. Das fördert kollegiale Zusammenarbeit und Schaffung kooperativer Arbeitsstrukturen. Außerdem wird die Identifizierung mit der Schule durch den Blick auf das Gesamtsystem größer.

Weiterhin führen die ständige Weiterarbeit am Schulprogramm und die Einrichtung einer Schulentwicklungsgruppe (wir haben bewusst nicht den Begriff „Steuergruppe“ gewählt), in der zusammen mit Schulleitung an Schulprofil und äußerer Schulentwicklung gearbeitet wird und in der aber auch die aktuell anstehenden Notwendigkeiten für die gesamte Schulgemeinschaft angegangen werden, zu einer größeren Transparenz,

Identifikation und Motivation. Kerngeschäft von Schule ist guter Unterricht. Ihn zu fördern und immer wieder in den Blick zu nehmen, ist die wichtigste Aufgabe von Schulleitung. Dabei sollen an bischöflichen Schulen auch schulpastorale Fragen mitklingen. Unterricht ist ein Beziehungsgeschehen zwischen Lehrern und Schülern, die sich begegnen. Neben dem Fachunterricht und der reinen Wissensvermittlung spielt auch der ehrliche Austausch über Werte und Bewertungen eine wichtige Rolle.

### Personalentwicklung

Mitarbeitergespräche sind ein wichtiges Instrument zur Förderung der Zusammenarbeit. Individuelle Entwicklungswünsche und dienstliche Leistungserwartungen sollen dabei in Einklang gebracht werden. In vier Schritten lässt sich so ein Gespräch skizzieren: Bilanz der Arbeit im letzten Jahr – Meinungsaustausch über die Entwicklung der Schule und die Zusammenarbeit mit Kollegen und Schulleitung – Wünsche und konkrete Vorstellungen für die nächste Zeit – Treffen konkreter Vereinbarungen. Aus Schulleitungssicht steht dabei „Personalität“ als Kernbegriff, wie er im Leitbild beschrieben ist, über allem Leitungshandeln. „Die Vermittlung von Wissen und Werten geschieht personal. Ohne personale Bindung können Wissen und Werte keine motivierende Kraft entfalten“.<sup>3</sup> Die eigene Biografie, die eigene religiöse Sozialisation, kurz das eigene Erlebens- bzw. Erfahrungspotential bilden den Ausgangspunkt für jede Beziehungsgestaltung. Hier lässt sich dann der zentrale Ansatzpunkt finden, um Beziehungen auf Augenhöhe zu schaffen zu den Menschen, die sich in Schule begegnen. Das zu unterstützen, zu begleiten,

weiterzuentwickeln und zu fördern, ist genuine Aufgabe von Leitung. Auch bei der Auswahl und Einstellung neuer Lehrkräfte ist das zu berücksichtigen. Schulleitung sollte sich leiten lassen von der notwendigen Fach-, Sach- und Handlungskompetenz im Hinblick auf die Unterrichtsfächer, aber mindestens in gleichem Maße wichtig ist die Personalkompetenz, die diese Person hat und in das Kollegium und die gesamte Schulgemeinschaft einbringen kann und wird.

Fazit: Personal Führen hat immer auch mit pädagogischem Führen zu tun. Beides zusammen lässt sich so zusammenfassen:

- Aktive Gestaltung einer Schule in einem kommunikativ-kooperativen Prozess aller Beteiligten,
- stetiges Fördern und Fordern in einer guten Atmosphäre: „Ich bin gewollt! Ich bin nötig! Mein/unser Tun hat Sinn!“,
- pädagogisches Selbstverständnis aller Beteiligten auf der Grundlage der christlichen Sicht des Menschen und der Welt.



Ewald Brünen,  
Schulleiter der  
Josef-Pieper-  
Schule, Rheine

bruenen@bistum-muenster.de

<sup>1</sup> Vgl. Die deutschen Bischöfe, Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, (Die deutschen Bischöfe Nr. 90) Bonn 2009, S. 34f

<sup>2</sup> Vgl. Gerhard Eikenbusch, Spannungen im Kollegium lösen, Pädagogik, Beltz-Verlag Oktober 2008, S. 6ff

<sup>3</sup> Leitbild für die katholischen Schulen im Bistum Münster, hrsg. vom Bischöflichen Generalvikariat Münster, Hauptabteilung Schule und Erziehung, 2006, S. 14

## Sich leiten lassen und sich leiten

Jeder, der Menschen führt, ist herausgefordert, sich selbst zu führen. Uns selbst führen, uns selbst leiten, das tun wir zwar immer schon – welchen inneren oder äußeren Antrieben, wir dabei auch folgen. Aber es geht auch um die Frage, wovon, von wem lasse ich mich führen, woran orientiere ich mich, wem gehorche ich? Es geht also um „reflektierte Selbstführung.“ Vielleicht darf man mit einem gewissen Recht behaupten, dass der schwierigste Mensch, den es zu führen gilt, man selbst ist.

In den folgenden Ausführungen werde ich mich auf den Aspekt der Selbstleitung beziehen und der Frage nachgehen: Wer oder was führt mich, wenn ich führe? Wer oder was leitet mich, wenn ich leite? Mich interessiert nicht so sehr die Frage nach Führung bzw. Leitung im Kontext der Unterrichtsentwicklung oder die Frage: Wie führe ich Klassen oder Lerngruppen bzw. wie führe ich in schwierigen Situationen? Die konkrete Art der Führung anderer erwächst letztlich aus der inneren Haltung der Selbstführung.

### Welchem Auftrag, welcher Berufung folge ich, wem gehorche ich?

Will man dieser Frage auf die Spur kommen, ist die Anregung, die Romano Guardini in biographischer Rückschau gibt, ein hilfreicher Wegweiser:

„Heute Nacht, aber es war wohl morgens, wenn die Träume kommen, da kam auch ein Traum zu mir. Was darin geschah, weiß ich nicht mehr. Aber es wurde etwas gesagt, ob zu mir oder von mir selbst, auch das weiß ich nicht mehr. Es wurde also gesagt: Wenn ein Mensch geboren

wird, wird ihm ein Wort mitgegeben. Und das war wichtig, was da gemeint war: Nicht nur eine Veranlagung, sondern ein Wort. Ein solches Wort wird hineingesprochen in sein Wesen, und es wird das Passwort zu allem, was dann geschieht. Es ist Kraft und Schwäche zugleich. Es ist Auftrag und Verheißung. Es ist Schutz und Gefährdung. Alles, was dann im Gang der Jahre geschieht, ist Auswirkung dieses Wortes, ist Erläuterung und Erfüllung. Und es kommt alles darauf an, dass der, dem es zugesprochen wird – jeder Mensch, denn jedem wird eines zugesprochen – es versteht und mit ihm ins Einvernehmen kommt. Und vielleicht wird dieses Wort die Unterlage sein zu dem, was Gott einmal zu ihm sprechen wird.<sup>1</sup>

Jeder, der leitet, hat eine innere Vorstellung, ein inneres Bild davon, welcher Leitvorstellung er folgt – häufig unbewusst, implizit, häufig geprägt von Erfahrungen, in denen er selbst geleitet wurde.

Vorausgesetzt es gibt einen Anruf von außen, einen Zuspruch oder auch eine Zumutung (von anderen Menschen), den ich annehme und aufgreife, dann gilt es, sich damit auseinander zu setzen, mit ihm identisch zu werden und gleichwohl darin offen zu sein für Entwicklungsmöglichkeiten. In einem solchen Anspruch bündeln sich Lebensimpulse, Lebensenergien und Lebensvisionen – es ist eine Kraft und erzeugt ein Kraftfeld, das der inneren Haltung Orientierung verleiht. Möglicherweise erkenne ich es erst im Nachhinein, in nachträglicher Vergewisserung, und es wird erst im Nachhinein transparent und offenbar, wie es mich geleitet hat.

Ob ich in dieser Stimme, in diesem Zuspruch Gottes Stimme identifiziere, ist eine Entscheidung persönlichen Glaubens.

### Heute gehe ich mich mal besuchen, mal sehen ob ich zu Hause bin: Auswege aus der überdrehten Erstarrung

Wer viel bei anderen ist, braucht Zeiten und Zeit, sein Inneres zu ordnen und seinen inneren Kompass zu überprüfen. Die klösterliche Tradition kennt dafür markante Zeiten im Tagesablauf. Auf drei davon will ich näher eingehen: (1) Den Tagesanfang; (2) die Zeit auf der Höhe des Tages am Mittag; (3) die Zeit am Abend. Diese Zeiten sind verbunden mit einer inneren Orientierung und Neuausrichtung: (1) Wie beginne ich den Tag/ in welcher Gestimmtheit/ mit welchem Grundgefühl/ in welcher Haltung? (2) Innehalten auf der Höhe des Tages, bedeutet: Nach einer Zeit der Tätigkeit vergegenwärtige ich mir die Grundausrichtung meines Lebens – in einem Gebet. (3) Im Abschluss des Tages am Abend geht es darum, den Tag in die Hand Gottes zurück zu legen, einen dankbaren und wohlwollenden Blick zu richten auf das, was gewesen ist, was ich getan und unterlassen habe, was ich geschenkt bekommen habe.

Diese spirituellen Markierungen des Tages leben durch den gemeinsamen Vollzug in einem klösterlichen Lebenszusammenhang; wahrscheinlich wird man sie aus diesem sozialen Kontext auch nicht lösen können. Ihre Übertragbarkeit in eine individuelle Lebensgestaltung wird nur teilweise und mit einem hohen Maß an (geistlicher) Disziplin gelingen. Aber auch wenn man solche

// Das Ensemble der inneren Stimmen, die sich in bestimmten Situationen zu Wort melden, zu organisieren, eine Entscheidung zu treffen, welcher ich den Vorrang einräume – dafür braucht es Zeiten der persönlichen Reflexion und des klärenden Gesprächs.

Unterbrechungen nur sporadisch kultiviert, verhelfen sie dazu, gegenwärtig zu sein, da zu sein, wo wir sind und uns nicht (nur) von außen, von äußeren Anforderungen steuern und dominieren zu lassen. Sie sind eine Möglichkeit, den „Autopiloten“ auszuschalten und verhelfen zu einer Haltung, die man folgendermaßen skizzieren kann: „Eine Hand für mich – eine Hand für die Klasse/für die Aufgabe/für die Arbeit.“ Wer stets und immer und über einen längeren Zeitraum beide Hände abgibt, erschöpft sich auf Dauer, wird ungeduldig, unzufrieden oder aggressiv.

### Wer bin ich und wenn ja wie viele? Von welchen inneren Stimmen lasse ich mich leiten?

Was ich mit dieser Frage meine, lässt sich am besten durch eine kurz Geschichte illustrieren:

„Schweigend saß der alte Indianer mit seinem Enkel am Lagerfeuer. Die Bäume standen wie dunkle Schatten, das Feuer knackte und die Flammen züngelten in den Himmel. Nach einer Weile sagte der Alte: „Manchmal fühle ich mich, als ob zwei Wölfe in meinem Herzen miteinander kämpfen. Einer der beiden ist rachsüchtig, aggressiv und grausam. Der andere aber ist liebevoll, sanft und mitfühlend.“ – „Welcher der beiden wird den Kampf um dein Herz gewinnen?“, fragte der Junge. „Der, den ich füttere“, antwortete der Alte.<sup>2</sup>

Das Ensemble der inneren Stimmen, die sich in bestimmten Situationen zu Wort melden, zu organisieren, eine Entscheidung zu treffen, welcher ich den Vorrang einräume – dafür braucht es Zeiten der persönlichen Reflexion und des klärenden Gesprächs mit anderen, auch Zeiten und Orte der professionellen Begleitung und Beratung. Lasse ich mich von der Stimme der Angst, der Vorsicht, des Mutes, des Neides oder des Wagnisses leiten?

### Der Fehler ist das Salz des Lernens: Fehlerfreundlichkeit – sich selbst gegenüber

„Der Fehler ist das Salz des Lernens“ ein Satz – schnell gesagt und eingefordert, aber nur schwer wirklich eingelöst. Möglicherweise kommt einem dieser Satz noch leicht über die Lippen, wenn es um Fehler anderer geht, auch wenn es um „pädagogische Fehlerfreundlichkeit“ geht. Aber zu eigenen Fehlern zu stehen, zu Fehlern, bei denen es um etwas geht oder ging, zu Fehlern zu stehen, die Schaden angerichtet, Verluste eingefahren, anderen Nachteile eingebracht haben, ist keine harmlose Forderung. Da kann alles auf dem Spiel stehen und man fühlt sich schlecht. Zu solchen Erfahrungen zu stehen, sich ihnen auszusetzen, sie zu kommunizieren, erfordert ein Maß an Vertrauen, in dem ich auf nichts mehr setzen kann als auf dieses Vertrauen und der mit diesem Vertrauensakt gezeigten risikobehafteten und normierenden Vorleistung. In diesem

Akt, in dem ich eigene Versäumnisse benenne und offen lege, kann ich nur das Vertrauen setzen, dessen Aufrichtigkeit andere dazu „normieren“ kann, mich nicht ausschließlich auf die eigenen Fehler festzulegen. Eine Garantie dafür gibt es allerdings nicht – und dieses Risiko und diese Spannung bleiben auszuhalten.

### Sich selbst leiten – und sich leiten lassen

Nur wer bereit ist, sich – in kritischer Selbstreflexion – der Frage zu stellen, „was leitet mich?“ „wovon oder von wem lasse ich mich leiten?“ wird bereit sein, sich auch von anderen leiten zu lassen. Leitung von außen zu akzeptieren, setzt die Bereitschaft voraus, für sich selbst Leitungsverantwortung zu übernehmen. „Äußere“ Leitung wird auf die Übernahme dieser inneren Leitungsverantwortung immer angewiesen sein. Sie wird an sie appellieren können, sie wird Bedingungen bereit stellen können, dass sie ergriffen wird, sie kann sie motivieren. Sie wird sie jedoch im Sinne einer kausalen Steuerung nicht herstellen können.



Dr. Gabriele Bußmann  
Abteilung  
Schulpastoral  
Bischöfliches  
Generalvikariat  
Münster

bussmann-g@bistum-muenster.de

<sup>1</sup> In: Guardini, Romano: Situationen und Rückblicke. Berichte über mein Leben; Mainz/Paderborn 1995; hier: S. 20.

<sup>2</sup> Nach einer Legende – Quelle unbekannt.

**SinnVollSinn. Religion und Kirche. Zwischen persönlicher Religiosität und kirchlichem Glauben, München 2009.**

**Das Buch**

Im fünften Band der Reihe SinnVollSinn stellt Michael Boenke in sieben Kapiteln erprobte Unterrichtsmaterialien vor. Durchgängig beginnen die Kapitel mit einem Dialog der Berufsschüler Tina und Paul und enden mit der Rubrik „Orientierungswissen“; hier wird der Bezug des Vorgegangenen für Leben, Handeln und Glauben der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt. Zu Bildern und Texten gibt es durch rote Kästchen gekennzeichnete Unterrichtsvorschläge, über den Unterricht hinausreichende Tipps, grau unterlegte Informationsfelder bzw. Pressemitteilungen, durch blaue Pfeile und Fettdruck gekennzeichnete Informationen und Zitate sowie blau und kursiv gesetzte Dialoge, Zitate und Schüleräußerungen. Darüber hinaus verweisen im Text unterstrichene Begriffe auf weitere Erläuterungen im fünfseitigen Glossar. Neu in diesem Band sind grau unterlegte Informationstabellen: zu Ämtern in der katholischen Kirche (S. 19), islamischen Festen (S. 35) und den sieben Sakramenten (S. 61). Zu jedem Kapitel ist auf der einleitenden Dialogseite eine Projektidee abgedruckt.

Die Religiosität Jugendlicher anzusprechen ist eine Aufgabe, die nach aktuellen empirischen Studien nicht hoffnungslos ist; diese in den Kontext kirchlichen Glaubens zu stellen ist ein Wagnis, das Michael Boenke in bewährter Souveränität bewältigt und dabei das möglicherweise enge Kirchenbild der gegenwärtigen Schülergeneration um interessante Facetten zu erweitern versteht.

Mit einer Text- und Bildcollage stellt Michael Boenke im ersten Kapitel Lebensgewohnheiten und -einstellungen dar, in denen die „Sehnsucht nach Religiösem“ aufscheint. Diese zum Menschen gehörende Suche nach dem Mehrwert des Lebens wird anschließend auf das religiöse Verständnis des Glaubens

und Bekennens in den drei abrahamitischen Religionen bezogen. Für das Christentum konkretisiert sich der Gedanke der (Glaubens-) Gemeinschaft durch einen Blick auf die Entstehung der Kirche, die urchristlichen Gemeinden und eine gegenwärtige Basisgemeinde. Über das unterschiedliche Glaubensverständnis in den Generationen einer Familie – im Cartoon von Hendrike Kösel schön auf den Punkt gebracht – nimmt Boenke die Spurensuche nach Religion und Religiösem u. a. in Sport, Werbung, Musik und Kunst erneut auf und dokumentiert das Gefundene in schülernahen Beispielen.

Unter der Kapitelüberschrift „Christsein motiviert“ wird Kirche nicht nur als Arbeitgeber für verschiedene Berufe vorgestellt, auch eine an christlichen Maßstäben orientierte berufliche Tätigkeit als engagierte Helferin oder als Unternehmer belegen die Bedeutung von Religion und Kirche für den Einzelnen in der Berufswelt. Ein weiteres Kapitel – „Im Be-Reich Gottes“ – knüpft u. a. an der Berufs- und Arbeitswelt an, indem Boenke das Empfinden von Glück und Pech in Bezug zur Möglichkeit einen Beruf zu erlernen und über einen Arbeitsplatz zu verfügen setzt. In diesem Kapitel geht es aber noch um mehr: Das Verständnis vom Reich Gottes im Alten und Neuen Testament, in der Darstellung eines zeitgenössischen Theologen (Hans Küng) sowie einer ökumenischen Initiative und vor dem Hintergrund des Communio-Gedankens (Albert Biesinger) fordert (Berufs-)Schülerinnen und -schüler zu Auseinandersetzung mit eigenen Gottes-Reich-Vorstellungen heraus.

Die Ratlosigkeit, die im Schüler-Brainstorming zum Thema Sakramente (S. 52) zum Ausdruck kommt, bestimmt Michael Boenkens Zugang zu den „sichtbaren und wirksamen Zeichen der Nähe Gottes“ über Berührungserfahrungen in unterschiedlichen Zusammenhängen. Charakteristisch für den vorliegenden 5. Band der Reihe ist sein informativer Gehalt. Mit besonderem Blick auf die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in berufsbildenden

Schulen stellt Michael Boenke, illustriert durch zahlreiche schülernahe Beispiele, die Identität der Kirche in koinonia, diakonia, eucharistia und martyria dar. Nicht zuletzt durch zahlreiche Bezüge zu Berufswahl und Arbeitswelt liegt mit dem fünften Band wiederum eine sehr empfehlenswerte Materialsammlung vor.

**Die DVD**

Für das Öffnen der DVD benötigt man mindestens Microsoft Windows 2000. Die Materialien (152 Folien u. a. zu den über das Buch hinausgehenden Kapiteln „Kirche und Schuld“ und „Gotteshäuser“) enthalten auch dem Medium entsprechende Möglichkeiten, z. B. Songs, eine Diaserie u. v. m. Neben der Möglichkeit, einzelne Folien durch Anklicken aufzurufen, kann man auch seitenweise durch die Kapitel scrollen. Mit Hilfe weiterer Buttons auf den Folien bzw. auf deren linker Bildleiste lassen sich einzelne Features durch Anklicken oder das Führen der Maus auf den entsprechenden Button aktivieren. Hilfreich für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sind die Informations- und Arbeitsblätter sowie weitere Textvorlagen, die als PDF-Dateien eingestellt sind und ausgedruckt werden können. Bemerkenswert sind die qualifizierten und informativen Filmdokumentationen. Sie schildern die weltweite Tätigkeit von Caritas International (Folie 69; bei diesem Beitrag handelt es sich um eine in einem besonderen Format erstellte Präsentation, die nur über die Escape-Taste das Verlassen des Filmes ermöglicht; die anderen Filmbeiträge öffnen beim Abspielen eine Menueleiste, die weiterführende Zugriffe ermöglichen), Informationen zur bischöflichen Aktion Adveniat (Bistum Essen) (Folie 127) und zu Kindersoldaten in Burundi (zweiteilige Dokumentation, Folie 129). Damit vervollständigt die DVD mit ihrer großen Palette an gut einsetzbaren Materialien das aktuelle Modul der Reihe.

Die vollständige Rezension finden Sie unter: [www.bistum-muenster.de/mediothek](http://www.bistum-muenster.de/mediothek), Informationen aus der Bibliothek

## Neu in der Mediothek

GL-302 / GL-303

**In finsterschwarzer Nacht****DVD / Diaserie: 24 Dias/f****Matthias-Film, Stuttgart 2009**

Nach dem gleichnamigen Bilderbuch von Dorothee de Monfreid (Moritz). - Im Wald herrscht finsterschwarze Nacht. Frieder ist das nicht geheuer. Er ängstigt sich so sehr, dass er sich in einem hohlen Baum versteckt. Schon sieht er einen Wolf, der ein Feuer anzündet. Aber dann: Ein Tiger kommt und verjagt den Wolf! Und nun: Ein mächtiges Krokodil vertreibt den Tiger! Aber das ist noch lange nicht alles: Eine Tür im hohlen Baum führt hinunter ins Reich eines Hasen. Der hat nicht nur einen Koffer und einen schwarzen Umhang, sondern auch eine großartige Idee, wie Frieder unbeschadet wieder aus dem Wald herausfindet: Mit einer Maske als Monster verkleidet, lehren sie die drei wilden Tiere gleich zweimal das große Fürchten. - Eine fesselnde Geschichte mit einfachen Bildern zu Themen wie „Umgang mit Angst“, „Mut“ oder „List“.

DVD-0366

**Hinduismus: Der Meenakshi-Tempel in Madurai****Film: 44 min/f - Urmi Juvekar - Deutschland/Frankreich/Indien 2006**

Ein Film aus der Reihe „Faszination Glaube“. - Die Dokumentation gibt keine systematische Gesamtdarstellung des Hinduismus. Exemplarisch wird - entsprechend dem Konzept der

Filmreihe - in diesem Film durch das religiöse und soziale Umfeld des Minakshi-Tempels im südindischen Madurai das komplexe Religionengefüge des Hinduismus vorgestellt. - Der Minakshi-Tempel gehört zu den größten Tempelkomplexen Indiens und wird täglich von Tausenden von Gläubigen besucht. Dieser Tempel dient nun in dem Film als thematischer Gravitations-

und Angelpunkt für dokumentarische Exkursionen in den Hinduismus, auf denen verschiedene Personen näher vorgestellt werden, u.a ein Oberpriester des Tempels und seine Familie, eine Frau, die ihr Kind zur Ersten Speisung in den Tempel bringt, ein Kastenloser, die Jungen in einer Priesterschule und ein Leichenverbrenner. - Schön fotografierte, lebendige Dokumentation.

Themen: Hinduismus

Ab 14.

DVD-0360

**„Happy slapping“****Didaktische DVD / Film: 18 min/f - Philipp Kässbohrer - BRD 2009**

Zentrales Medium dieser didaktischen DVD ist der Film „Gemeinsam allein“: In einer Mädchenclique hat man zur Wiedergutmachung ganz eigene Rituale. Melina, die Schuldige, soll „mutprobenartig“ eine Aufgabe lösen, die die Mädchen mit ihren Handykameras filmen. Was anfängt wie ein Teenagerstreich entwickelt sich eisdynamisch. Zuerst muss Melina einen Mann hinterrücks schlagen, dann einem der Mädchen mit der Zunge die Schuhe küssen. Und das Ganze steigert sich. Melina wird immer mehr zum hilflosen Mobbing-Opfer der anderen, denn in einem Sog der zunehmenden Gewalt wird sehr schnell die Grenze überschritten. Die gedemütigte Melina bleibt weinend, verzweifelt und gebrochen zurück. - Zu dem Film gibt es auf der DVD- und auf der CD-ROM-Ebene umfangreiches Material zum Thema Mobbing, auch unter dem besonderen Aspekt des „digitalen“ oder Cybermobbings“.

Themen: Jugendliche, Gewalt, Medien

Ab 14.

DVD-0368

**Klimawandel oder Klimakatastrophe?****Didaktische DVD / Film: 44 min/f - Hannes Karnick / Wolfgang Richter - BRD 2005**

Zur diesjährigen MISEREOR-Aktion: Die im Filmtitel enthaltene Frage stellt von Beginn an eines klar: Kaum ein

Experte zweifelt heute noch daran, dass wir derzeit einen Klimawandel erleben, und zwar in Form eines Anstiegs der globalen Durchschnittstemperatur. Diskutiert wird noch über Ausmaß und Geschwindigkeit, mit der dieser vorstaten geht, sowie über die damit verbundenen Konsequenzen für Mensch und Umwelt. Dazu äußern sich im Verlauf des Films verschiedene Wissenschaftler und Experten. Durch die Berichte von Menschen mit naturnahen Berufen wie Winzern oder Förstern wird deutlich, dass es hier nicht um ein abstraktes Thema mit Bedeutung für eine ferne Zukunft geht, sondern bereits jetzt Anzeichen für eine Erwärmung in unserer unmittelbaren Umgebung zu finden sind. Dass der Mensch durch die Emission von Treibhausgasen zur Erwärmung des Klimas beiträgt, gilt heute als unbestritten. Über die Höhe dieses anthropogenen Anteils sind sich die Experten jedoch nicht einig. Im Film wird dieses Dilemma dargestellt, aber auch aufgezeigt, dass es wichtig ist, jetzt zu handeln, um einer möglichen Klimakatastrophe vorzubeugen. Das internationale Abkommen von Kyoto wird als ein Ergebnis dieser Erkenntnis vorgestellt.

Themen: Umwelt

Ab 14.

DVD-0371

**Geschlossene Gesellschaft****175 min/sw - Hans Schweikart - BRD 1959**

Fernsehinszenierung des wohl bekanntesten Stückes von Jean-Paul Sartre, in dem sich der französische Philosoph mit den Bedingungen menschlicher Beziehungen und menschlicher Existenz beschäftigt und dessen Aussage in dem Zitat „Die Hölle, das sind die anderen“ gipfelt. Ein zentrales Textdokument des französischen Existentialismus. - Wortbezogene Inszenierung mit seiner Zeit bekannten deutschen Theaterschauspielern.

Themen: Menschenbild, Freiheit, Gemeinschaft, Hoffnung

Ab 16.

Anzeige

# Erschreckend aktuell: Die sieben Todsünden

## Biblische und theologische Hintergründe, eindringliche Grafiken



**Markus Nolte (Hrsg.): »Sondern erlöse uns von dem Bösen.** Die sieben Todsünden – betrachtet, erklärt, gelebt.« 96 Seiten, broschiert, zahlreiche Fotografien, sieben exklusive Grafiken des Künstlers Jan Neuffer, 12,80 €, dialogverlag Münster, ISBN 978-3-941462-21-2.

**Bestellung: Kirche+Leben-Buchversand, Postfach 4320, 48024 Münster, Telefon: 02 51 / 4 83 90, Fax: 4 83 9111, E-Mail: service@dialogverlag.de. Bei Bestell-**

„Völlerei“: Der Berliner Künstler Jan Neuffer schuf exklusiv sieben Digital-Collagen zu den sieben Todsünden. Sie sind als limitierte Graphik-Edition erhältlich (Dialogverlag Münster) und in einer Ausstellung bis Ende April im Dialogverlag (ehem. Bonifatiuskirche), Cheruskerring 19, 48147 Münster zu sehen (mo. bis fr., 9 bis 16 Uhr).



Der Unschuldswahn, in den Neunzigerjahren noch von Bischöfen beklagt, verliert seine Unschuld. Terrorismus, Klimawandel, wissenschaftlicher Fortschritt und Wirtschaftskollaps bringen die Menschen weltweit dazu, auch die bitteren, negativen Seiten der Globalisierung wahrzunehmen und das eigene Denken, Handeln und äußere Zumutungen ernsthaft auf den Prüfstand zu stellen. Es scheint, als setze sich zunehmend die Erkenntnis durch, dass wir hier in der nördlichen Hemisphäre auf Kosten der Menschen jenseits des Äquators leben. Und auf einmal sind Hochmut, Geiz, Wollust, Zorn, Völlerei, Neid und Trägheit ernstzunehmende Bedrohungen. Auf einmal werden diese sieben »Todsünden« tatsächlich als lebensbedrohlich, überlebensbedrohlich wahrgenommen.

Jeder dieser sieben »Todsünden« widmet dieses Buch ein Kapitel. Pfarrer Ulrich Zurkuhlen **betrachtet** sie im Kontext ausdrucksstarker Fotografien; Autorinnen und Autoren, großteils aus dem Umfeld weltkirchlichen Engagements, **erklären** die bibeltheologischen Hintergründe; und der junge Pfarrer Jan Magunski **deutet** sie mit Angehörigen der St-Viktor-Pfarrei in Xanten und gibt Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihnen. Die eindringlichen Grafiken, die jeweils zu den biblisch-theologischen Erläuterungen gestellt wurden, schuf der Berliner Künstler Jan Neuffer exklusiv für »Kirche+Leben«, die Wochenzeitung im Bistum Münster, und für dieses Buch. Sie zeigen auf ganz eigene, bedrängend-aktualisierte Weise, wie die »Todsünden« einen Menschen im wahrsten Sinn des Wortes »kopfflos« machen können.

### Die Autoren

**Werner Thissen, Erzbischof von Hamburg**

**Pater Martin Üffing, Professor für Missionswissenschaft**

**Pater Wolfgang Schonecke, Leiter des Netzwerks Afrika**

**Vera Krause, Theologin und »Misereor«-Referentin**

**Schwester Christa Wanning, Theologin**

**Ulrich Jost-Blome, Weltkirchenreferent Bistum Münster**

**Markus Nolte, Theologe und Journalist**

**Ulrich Zurkuhlen, Pfarrer**

**Jan Magunski, Pfarrer**