

3-4|2005
155. Jahrgang

Erziehung & Unterricht

Österreichische pädagogische Zeitschrift

SOZIALKOMPETENZ

- Vermittlung und Erwerb von Sozialkompetenz: eine bildungspolitische Herausforderung
- Identitätsförderung und kritische Rollenreflexion: zum Aufbau sozialer Kompetenzen in der Lehrerausbildung
- Soziales Lernen in und außerhalb der Schule: Wege, Ziele, Perspektiven
- Stichwort „Konfliktmanagement“: Peer-Mediation, Streitkultur und schulische Gewaltprävention

Wilfried Schley – Michael Schratz

Leadership als Haltung

**Soziale, emotionale, personale Kompetenz –
wohin geht der Weg?**

Summary

Die Veröffentlichungen zum Thema Führung an Schulen haben sich in den letzten Jahren stark vermehrt, allerdings hat der Erkenntnisstand zu ihrer Wirksamkeit wenig an Tiefe gewonnen. Vernachlässigt wurde – vielfach auch in den Ansätzen zur Schulentwicklung – die soziale Kompetenz. Sie ist als Voraussetzung zur Herausbildung kollektiver Intelligenz in tragenden sozialen Einheiten wie Klassenteams, Fachgruppen, Jahrgängen und Projektkooperationen unverzichtbar.

Der Ausblick auf das Konzept „Leadership for Learning“ betont eine stärkere Fokussierung der Führungsarbeit in den Schulen auf das Lernen der SchülerInnen.

Einleitung

Die Schulentwicklung erlebt derzeit eine intensive Debatte um Mikroprozesse des Unterrichts. Es geht um Lerndramaturgien, Lernkulturqualitäten, um professionelle Standards, um Strategien der Professionalisierung und komplementär dazu, um eine Diskussion der Qualifizierung der LehrerInnen. Leitung kommt in den Blick. Führung, Management und jetzt auch Leadership wird zum Thema. Wie steht es um die Professionalität der Leitungsfunktionen in den Schulen? Wie kann die Leistung einer Schule an die Qualität der Leitung gekoppelt werden? Aus der Phase der Führungstildiskussion herausgetreten, eröffnen sich neue Diskurse. Die Rollendiskussion hat Perspektiven eröffnet und im Kontext der Ressourcendebatte hat sich der Kompetenzbegriff durchgesetzt. Mehr und mehr geht es um die „weichen“ kommunikativen Faktoren. Was zählt ist die Wirkung des Handelns. Feedback wird als Chance zu lernen erkannt und ist dabei, zu einem professionellen Standard zu werden. Die Debatte ist vielfach noch schemenhaft, oft von Ratlosigkeit geprägt und wenn jemand mit psychiatrisch gesichertem Wissen über die Neuroanatomie des Lernens auftritt, folgen ihm die PraktikerInnen, denn immerhin wird Sicherheit vermittelt.

Demgemäß agieren SchulleiterInnen nach einem klassischen Schulmanagement-Konzept: Ziele setzen – Aktionen starten – Ergebnisse überprüfen. Fortschritt wird in schulischen Veränderungsprozessen meist über Maßnahmen der Lehrerfortbildung und in jüngerer Zeit über solche der Personalent-

wicklung angestrebt. Die Schulleitung hat dabei entsprechende Führungsaufgaben zu erfüllen. Die Erfahrung zeigt, dass dadurch der Unterricht in der Klasse nur beschränkt erreicht werden kann. Diese Aktivitäten sind strukturell nur lose gekoppelt und selten systematisch aufeinander abgestimmt. Unser Beitrag geht von den organisationalen und emotionalen Bedingungen von Veränderungsprozessen aus und stellt den Zusammenhang zwischen Führung und Lernen einerseits sowie die Beziehung zwischen den betreffenden AkteurInnen in den Vordergrund.

Für uns spricht viel dafür, das Konzept des Leadership für den Zusammenhang von Haltung, Handlung, Wirkung und Reflexion zu verwenden. Leadership bezeichnet eine Haltung und eine bestimmte Gestalt der Rollenwahrnehmung, die die Persönlichkeit im Mittelpunkt sieht und weniger die Funktion, die Rolle und die Aufgaben, wie es beim Managementverständnis der Fall ist. Leadership ist das Konzept der offenen Prozesse, das Goleman in seiner Veröffentlichung zur Emotionalen Führung (2002) als „resonante Führung“ und metaphorisch als Fähigkeit zum „limbischen Tango“ bezeichnet hat. Resonanz wahrnehmen und erzeugen bildet kollektive Intelligenz.

Der Ausblick auf das Konzept „Leadership for Learning“ betont eine stärkere Fokussierung der Führungsarbeit in den Schulen auf das Lernen der SchülerInnen. Die Unterrichtsentwicklung wird über die Lernkulturdiskussion, die Entwicklung von Lerndramaturgien, Bildungsstandards und Evaluation von Unterrichtsprozessen zum Gegenstand der Leitungstätigkeit.

Auf der Suche nach Orientierung – Leben mit Unsicherheit

Die Sicherheit ist verloren gegangen. Die Behaglichkeit des Bezugs auf die guten Erfahrungen der Vergangenheit ist gestört. Die zaghaften Ansätze der innerschulischen Evaluation werden regelmäßig durch die kalte Dusche externer Assessments überrollt. Politik macht wieder Schule. Bildungspolitische Positionen zählen. Doch ist die Aufstellung nicht mehr eindeutig. Ideologie und Rahmenbedingungsdebatten verweben sich mit Inhalts- und Methodenfragen. Strukturdebatten kreuzen sich mit Prozessgestaltungsfragen. Es scheint, als stünde das gesamte professionelle Selbstverständnis der Schule auf dem Prüfstand.

Es scheint einzutreffen, was Niklas Luhmann aus systemtheoretischer Sicht fragte, nämlich „ob das Erziehungssystem aus eigenen Beständen neue Reflexionsideen generieren kann oder ob es auf Irritationen und strukturelle Kopplungen mit seiner gesellschaftlichen Umwelt angewiesen ist – nicht zuletzt, um sich als Differenz erfahren zu können“ (2002, S. 196). Die Irritationen, welche die gegenwärtige Debatte um PISA und die Einführung der Bildungsstandards ausgelöst hat, treffen wir auf allen Ebenen des Schulsystems an (vgl. Heft 7–8/2004 von Erziehung & Unterricht). Auf der Mikroebene ist davon vor allem die Schulleitung betroffen.

Stimmungsbilder aus Lehrerzimmern: „Mich nervt die ständige Kritik an unserer Profession.“ „Es scheint das einfachste zu sein, die Schuld bei den

LehrerInnen zu suchen.“ „Bei allem negativen Image sollen wir dann froh und munter vor die SchülerInnen hintreten und guten Unterricht machen.“

LehrerInnen erleben die Situation als eine massive Kränkung. Sie bemühen sich, setzen sich ein, verstärken die Anstrengung bei schwindenden Kräften. Jetzt wird ihnen nur eine geringe Wirkung attestiert und zudem mangelnde Professionalität bescheinigt. Es ist zum Verzweifeln. Aber woran ist zu zweifeln? Und wohin könnte der Zweifel führen? Ja wohin?

Aus dem Umgang mit Unsicherheit könnte der Neuanfang erwachsen. Dazu benötigt es eine Verarbeitung der Komplexität und Entwicklungsdynamik im Dienste der Progression (ist das so gemeint?). Viele fachliche und noch mehr die politischen Beiträge fallen – obgleich inhaltlich oft gut gestützt – in eine Form der Regression zurück. Leistung wird betont, das Fordern wird hoch gehalten, das verpönte Üben wird rehabilitiert und Betragen zählt wieder. Aber ist das die Antwort? Ergibt sich daraus ein zukunftsorientiertes Programm? Gleichwohl haben die vermeintlich konservativen Positionen erstaunliche Relevanz. Die Betonung der Strukturen und Ordnungen im Denken, die dann erst Kreativität und Problemlösung möglich machen, wird durch interessante Untersuchungen gestützt. Es ist inhaltlich spannend und aufregend. Der Diskurs hat gerade erst begonnen.

Wir treten in die Auseinandersetzung mit vier Thesen ein:

1. Der anstehende Wandel der professionellen Haltungen und Kompetenzen wird die Profession tiefgreifend prägen als bislang gedacht.
2. Die Verschiebung des Fokus der Aufmerksamkeit von den Inhalten und dem Verhalten auf die Strategien und Kompetenzen des Lernens hat weit reichende Folgen für die Strukturen, die Prozesse und die Kultur des Lernens.
3. Die soziale Kompetenz bildet den überfachlichen Kern der Entwicklung der persönlichen Situation der InteraktionspartnerInnen. Lernen ist die Form der Entfaltung der Persönlichkeit.
4. Leadership wird für SchulleiterInnen – als komplementäre Dimension zu Management – zum zentralen Anspruch, um die Führungsverantwortung an Schulen für die Verbesserung von Schülerleistungen grundzulegen.

Die Diskussionen über Lernkultur, Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung im Unterricht gehen an die Substanz der Schule. Die Antworten darauf werden nicht länger der Freiheit der Methodenwahl und didaktischen Gestaltung überantwortet und damit dem quasi privaten Bereich der LehrerInnen überlassen. Die personale, emotionale und soziale Kompetenz mit unmittelbarer Wirkung auf das Unterrichtsklima, die Lernkultur, den Interaktionsstil ist Gegenstand der professionellen Analyse geworden. Der Gewinn an leistungsförderlicher Unterrichtsqualität wird mit personaler Kompetenz erreicht: loslassen können, beobachten können, Eigenverantwortung fördern, zielorientiert intervenieren, lösungsorientiert denken, Spielregeln verankern, Herausforderungen schaffen und Bühnen für gelingende Auftritte bauen.

Die Schulleitung ist gefordert, die Schule als Werkstatt und Bühne der professionellen Entwicklungsinitiativen zu nutzen, um durch entsprechendes

Führungshandeln ihren Einfluss auf das Lernen der SchülerInnen zu nehmen.

Dies kann sie allerdings nicht über direkte Maßnahmen auf das Unterrichtsgeschehen erreichen, da erstens Führung und Lernen auf unterschiedlichen Ebenen liegen und zweitens die angestrebten Ergebnisse dem Paradox der Veränderung unterliegen. Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Kreativität und divergentes Denken können nicht verordnet werden. Wenn Lernprozesse gelingen sollen, dann müssen sie auch scheitern können. Der Umgang mit offenen Prozessen muss gelernt werden. Offene Prozesse leben vom Feedback, sie gedeihen am besten im Resonanzraum. Die Schule ist in ihrem unterrichtlichen Wirken häufig resonanzarm. Sie kennt „richtig und falsch“, aber nicht „interessant, spannend, gut gedacht, etc.“. Die Kunst und Professionalität des Lernens ist schwach entwickelt. Vielfach besteht Ratlosigkeit.

In der Schule sind SchulleiterInnen die Führungspersonen (und lehren auch teilweise), die LehrerInnen lehren und die SchülerInnen lernen. Wie das alles systematisch zusammenhängt, lässt sich an Schulen selten ausmachen. In Abbildung 1 stellen wir den Zusammenhang zwischen Führung und Lernen einerseits sowie die Beziehung zu den betreffenden AkteurInnen vor.

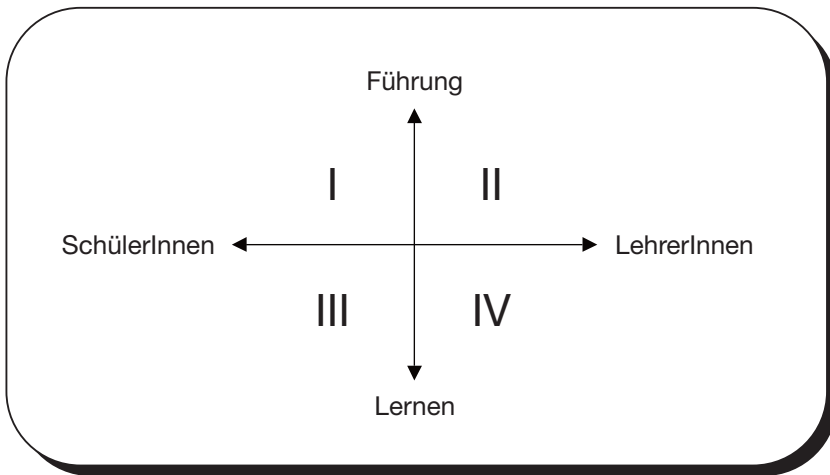


Abbildung 1: Spannungsfelder zwischen Führung und Lernen

In dieser Abbildung wird einerseits die Achse zwischen Führung und Lernen gezogen, die als Pole gegenüberstehen: Führung ist dadurch gekennzeichnet, dass „geführte“ Menschen über gezielte Interaktionen bzw. Settings geforderte Leistungen erbringen bzw. bestimmte Aufgaben wahrnehmen. Lernen hingegen ist ein Prozess, der zur Aneignung von neuem Wissen bzw. Können führen soll. In der zweiten Achse wird der Bezug zwischen den wichtigsten

AkteurInnen von Lehr-/Lernprozessen, nämlich den LehrerInnen und SchülerInnen, hergestellt. Im Spannungsfeld dieser beiden Achsen ergeben sich vier Quadranten.

- *Feld I: Leitbild und Lernkultur*

Die Vorstellungen von Lernen und Unterrichtstätigkeit verändern sich. Der starre Modus der Komplementarität des Handelns von LehrerInnen und SchülerInnen löst sich auf. Lernen wird zur eigenverantwortlichen Tätigkeit und die LehrerInnen sorgen für gute Bedingungen, klare Strukturen und begleitende Prozesse des Gelingens. Leadership gibt die Richtung vor, sorgt für Leitbild und Lernkultur.

- *Feld II: Personalentwicklung, Bildungsstandards und Selbstevaluation*

Die Gestaltung und Entwicklung der Professionalität im Kollegium ist oberste Leadershipaufgabe. Das Wahrnehmen, Denken und Handeln kann vielfältig beeinflusst werden: ermutigen, anregen, austauschen, anstoßen, mitdenken und immer wieder in Kontakt sein, wissen, was läuft, und Resonanz geben. Das hat mehr mit emotionalem Mitschwingen zu tun als mit Kontrolle. Wertschätzung ist die Grundlage, Feedback das Werkzeug.

- *Feld III: Eigenverantwortliches Arbeiten im Unterricht*

Die Ermutigung, das Zutrauen produziert eine Grundsituation der Verantwortlichkeit, Aktivität und Partizipation der SchülerInnen für ihren eigenen Lernprozess. Eigenverantwortung benötigt Ziele, Lernkontexte und Aufmerksamkeit für Ergebnisse. Die Heterogenität der Klassen wird konsequent weitergedacht und zu einer Haltung der Wertschätzung für Individualität und Unterschiedlichkeit entwickelt.

- *Feld IV: Lernanreize, Lernklima und Feedback*

Wertschätzung, Aufmerksamkeit, Unterstützung und Klarheit sorgen für ein Klima des Gelingens. Die Persönlichkeit der SchülerInnen wird angesprochen. Die Botschaften richten sich an ihr Selbst als Kern der Persönlichkeit. Für diese Aufgaben sind die PädagogInnen zuständig. Es ist ihre Rolle, mit Wertschätzung eine Wertschöpfung zu bewirken. Bewirken ist nicht bloßes Machen, es ist vielmehr das Bewusstsein der Wirkungszusammenhänge.

Leadership hat diese Felder im Blick zu behalten und diesen die nötige Aufmerksamkeit zu schenken. Je stärker die entscheidenden Wirkungen von eher weichen indirekten Faktoren ausgehen, desto mehr müssen die Ergebnisse in gut reflektierter Weise in Zusammenhang gebracht werden. Lernergebnisse lassen sich nicht herauspressen. Druck ist ein schlechter Lehrmeister.

Viel Heißes, wenig Neues!

Die Veröffentlichungen zum Thema *Führung* an Schulen haben sich in den letzten Jahren stark vermehrt, allerdings hat der Erkenntnisstand zu ihrer Wirksamkeit wenig an Tiefe gewonnen. Vielmehr ist immer wieder der Versuch unternommen worden, ohnehin bekannte, allerdings immer weiter aus-

ufernde Wissensbestände zum Thema Führung zu systematisieren und komprimieren. Nicht ohne Grund sprechen *Hoerner/Vitinius* (1997) in ihrem kritischen Führer durch die gängigen Managementtheorien von „heißer Luft in neuen Schläuchen“. Vernachlässigt wurde – vielfach auch in den Ansätzen zur Schulentwicklung – die soziale Kompetenz. Sie ist als Voraussetzung zur Herausbildung kollektiver Intelligenz in tragenden sozialen Einheiten wie Klassenteams, Fachgruppen, Jahrgängen und Projektkooperationen unverzichtbar und gleichwohl zu wenig gekannt.

Konsensuelle Verhaltensübereinkunft, Synergiebildung, Einigung ohne Niederlage, kreative Ideenentwicklung klingen verheißungsvoll, im Alltag ist wenig davon zu merken, stattdessen die Haltung: „Ich bin o. k. Du bist, na ja, so la, la.“ Zum Gelingen gehört die existenzielle Grundbotschaft: „Ich bin o. k., du bist o. k., gemeinsam können wir über uns hinauswachsen.“

Die Kraft der weichen Faktoren wie Resonanz, Wertschätzung, Individualität, Eigenverantwortung, Lebendigkeit und Präsenz ist noch zu wenig untersucht. Und so fordern KritikerInnen von der Politik und den administrativ Verantwortlichen in der Regel Maßnahmen, strukturelle Lösungen und durchgreifende Veränderungen im Modus des Machens, statt am Klima, an der Qualität der Interaktionen, der Intensität der Prozesse, dem Grad der Resonanz und Schwingungsfähigkeit der LehrerInnen zu arbeiten, eben an allem, was spürbar ist und das Selbst der SchülerInnen anspricht: Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und Selbstständigkeit.

Lernen ist das Gegenteil von belehrt werden: Lernen ist der höchst persönliche Ausdruck der Entfaltung der persönlichen Situation. Im Lernen eigne ich mir die Welt an, verinnerliche ich Erkenntnisse, Methoden und Wissen. Lernen ist so persönlich wie die Persönlichkeit selbst. Das aktuelle Lernen ist Produkt der Erfahrungen im Lernen der Vergangenheit. Lernen ist die Herausbildung von Individualität, die sich gemeinschaftlich ereignet. Es ist zu denken, dass in einer Situation des Lernens sich so viele Curricula ereignen wie SchülerInnen im Raum sind: „Lernen als Gestaltung subjektiver Wirklichkeit“. Heterogenität kann dann nicht länger die Störung der idealisierenden Homogenitätserwartungen der gegliederten Schule sein. Heterogenität wird zum Verständnis der Individualisierung des Lernens.

„Community of Practice (CoP)“

Informationen sind Daten in Formationen. Wissen kann nicht kontextlos angeeignet werden. Wissen ist an Situationen gebunden, am besten gelingt es, ein Wissen zu verankern, das auf Erleben und Erfahren gegründet ist und neuroanatomisch gesprochen Spuren hinterlässt. Die Spuren können durch Redundanz und Variation vertieft werden. Die Sicherheit im Können und Erleben bestätigt das Selbst und trägt so zum Bewusstsein dieses Selbst bei. Die Trennung von kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen ist analytisch. Im konkreten unterrichtlichen Setting bilden sie einen verwobenen Handlungsfaden.

So genannte „Killerphrasen“ sind Beispiele dafür, dass sich das menschliche System dagegen sperrt, dass es zum Wissensaustausch kommt:

„Ist doch nichts Neues.“ „Wie langweilig, wie öde.“ „Na und.“ „Und was soll man damit anfangen?“ „Steht doch alles im Buch.“ „Wozu muss man das wissen?“

Daher liegt die Herausforderung in dieser Phase vor allem darin, einen hilfreichen Informationstransfer zu schaffen. Für Entwicklungsprozesse bedeutsam wird Information aber erst dann, wenn daraus Wissen bzw. Können wird, d. h., wenn die aus den Daten gewonnenen Informationen in die vorhandenen Erfahrungskontexte („innere Landkarten“) eingebaut werden. Für die Entwicklung von Expertise ist eine *community of practice* erforderlich, sozusagen eine Vergemeinschaftung von Wissen, wozu ein Wissensaustausch beiträgt, der die Herausforderung dazu darstellt. Hierzu wurden inzwischen hinlänglich die Konzepte von *Lave* (1988), *Lave/Wenger* (1991) und *Wenger* (1998) diskutiert.

Der Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion spielt eine große Rolle, wenn aus Wissen Verstehen werden soll. „Die soziale Kognition bezeichnet dementsprechend einen aus mehreren Komponenten bestehenden Prozess. Dieser umfasst nicht nur die Aneignung von Wissen, sondern auch die Verarbeitung dieses Wissens hin zu einem Verstehen. Aus zunächst angelegtem Wissen kann sich ein Verstehen des Sachverhalts entwickeln. Das Ergebnis dieses Prozesses hängt auch von der emotionalen Situation des Individuums ab, denn die Kognition ist in die Emotion eingebettet (vgl. *Roth* 2001, S. 451). Dabei können die Faktoren, welche die Emotionen beeinflussen, sowohl von innen als auch von außen auf das Individuum wirken.“ (*Fuchs* 2003, S. 29–30)

Da die Entwicklung von Individuen in Organisationen stark von sozialen Kognitionen abhängt, gilt es, den sozialen Kompetenzen in der Ausbildung von Führungskräften einen besonderen Stellenwert einzuräumen. Die meisten Leitungskräfte wissen nicht, wie sie auf andere Menschen wirken. Eine Videoanalyse ihrer Kommunikation kann einen Schock auslösen. „Das bin doch nicht ich?“ Großgruppendedynamik im Kollegium löst Ängste aus. Ein Entscheidungsprozess als offen moderiertes Geschehen wird vorsichtig vermieden. Am Ende entsteht der Eindruck der Geheimniskrämerei oder gar der Mausehelei. Kritik wird mit Rechtfertigung beantwortet, Konflikte werden unter den Tisch gekehrt. Persönliche Stellungnahmen werden vermieden. So positionieren sich die Leitungskräfte nicht als selbstbewusste Persönlichkeiten, geben zu wenig Orientierung und wirken kaum belastbar. Sie sind schlicht zu wenig präsent und als Modelle für Spannungsbewältigung nicht wahrnehmbar.

Leadership for Learning

In letzter Zeit gibt es vermehrt Anstrengungen, Führung stärker mit dem Lernen der SchülerInnen in Verbindung zu bringen (vgl. *MacBeath/Moos*

2004, *Frost/Swaffield* 2004). Hier kommt der Begriff *Leadership for Learning* ins Spiel. Diese Fokussierung in der Führungsarbeit entspringt einem internationalen Projekt unter Leitung der Universität Cambridge, in dem dieses auf das Lernen bezogene Führungskonzept in acht Ländern praktisch erprobt wird¹. Dabei sind folgende Leitfragen von weit reichender Bedeutung:

- Was versteht man unter *Leadership* in verschiedenen Bereichen von Schule?
- Welche Personen nehmen an Schulen Führungsrollen wahr?
- Wie wird Lernen definiert und wie wird dieses an der Schule umgesetzt?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen *Leadership* und Lernen?

Diese Fragen sollen einen multi-dimensionalen Einblick in die Komplexität von *Leadership*, Lernen und *Leadership for Learning* an den einzelnen Schulen und im Schulsystem insgesamt ermöglichen. Hierbei spielen zunehmend kollektive Formen des Lernens eine Rolle, die hohe Anforderungen an die soziale Kompetenz stellen. „Kollektives Lernen bedeutet, dass sich die Wissensinhalte und Orientierungsformen einer Mehrzahl von Personen verändern. Es ist mehr als nur die Aggregation individuellen Lernens. Dadurch, dass viele Menschen in neuer Weise denken und handeln, werden neue Beziehungen zwischen ihnen möglich: alltägliche Handlungsmuster, soziale Grenzen, Rituale, Glaubensinhalte, Wertvorstellungen. Die neuen Muster nehmen schnell objektiven Charakter an. Kaum ins Leben gerufen, stabilisieren sie sich durch ständige Wiederholungen und lösen sich von ihren Erfindern ab. Sie werden zur Struktur, die jeder, der damit in Berührung kommt, erst einmal zur Kenntnis nehmen muss und nicht gleich wieder verändern kann. Sie werden im kollektiven Gedächtnis verankert.“ (*Schulze* 2003, S. 309–310)

Führungsarbeit in diesem Sinn geht nicht den Instanzenweg, sondern zielt auf eine Verbreitung von *Leadership* mit dem Ziel, neue Beziehungen zwischen Führung und Lernen einerseits und LehrerInnen und SchülerInnen andererseits zu schaffen (*distributed leadership*). Das würde bedeuten, dass sich Führung stärker und unmittelbarer auf das Lernen auswirken müsste. So müsste sich jede Führungs- und Lehrperson die Frage stellen, was sie zur Entwicklung des Unterrichts beiträgt und in welcher Form das auch überprüfbar ist.

Wir hören immer wieder von SchulleiterInnen, dass ihre Zeit von Aktivitäten in Anspruch genommen wird, die wenig mit der eigentlichen pädagogischen Arbeit zu tun haben. Aber sogar bei denjenigen, die sich mit pädagogischer Führung befassen, ist auf Grund der komplexen Aufgaben von Schulleitung nicht immer klar, wie sich ihre Aktivitäten auf die Kern-tätigkeit von Schule, das Unterrichten, beziehen. *Dave Ullrich* und andere (2000) sehen den Schlüssel in der Verknüpfung von Führungseigenschaften und Ergebnissen. Gerade wenn wir die starke Wirkung kommunikativer, atmosphärischer und prozesshafter Faktoren unterstellen, kann die Verhaltenssteuerung nur über das Feedback gehen. *Leadership* kann gelernt werden.

Resümee

Die Aktualität des Themas ist greifbar. Die Ergebnisse der neuen PISA-Studie waren wieder einmal deprimierend. Haben wir denn in Deutschland und Österreich nichts gelernt? Nichts dazugelernt. Sträuben wir uns gegen das Lernen in unseren Bildungsinstitutionen, weil wir nicht bereit sind, lieb gewordene Gewohnheiten über Bord werfen zu müssen?

- Kompetenz statt Verhalten: Was ist die kleinste Einheit des Lernens? Sind wir immer noch davon überzeugt, sie in der Operationalisierung der Lernziele, in der genau beschriebenen Verhaltenseinheit zu finden? Oder folgen wir dem Ansatz des „*situated learning*“ (Lave 1991), der die Integration von Wahrnehmungs- und Planungsprozessen vertritt und linearen Transferstrategien des Lernens eine Absage erteilt?
- Wie schließen wir die Kluft zwischen Wissen und Handeln? Die Ergebnisse der Hirnforschung geben Hinweis auf die emotionalen Potenziale des Lernens, die aktiviert werden können durch eigenverantwortliches Arbeiten, durch Präsentation von Ergebnissen und Erlebnisse des gespiegelt Werdens. Lernen durch „Feedback“. Gelingen uns die Nachweise, dass komplexere Lernstrategien als herausfordernde Situationen die Produktion des trägen Wissens stoppen und kontextbezogene Wissensaneignungen fördern?
- Alles Leben ist lernen, Versuch und Irrtum, Antizipation und Reflexion. Umgang mit Komplexität, Verarbeitung von Misserfolg, Identifizieren von Fehlern, Umgang mit Rückmeldungen, aus all dem erwächst eine Lernerpersönlichkeit. Kennen die professionell tätigen PädagogInnen die differenzierten Lernpersönlichkeiten ihrer SchülerInnen?
- Gute Lehrpersonen haben eine Diagnose des Lernstandes im Inhaltlich-fachlichen und eine Einschätzung der interpersonellen wie des intrapersonellen Stils ihrer SchülerInnen. Sie sind in der Lage, die Zone der nächsten Entwicklungs herausforderung zu benennen und die Aufgaben adäquat zu stellen.
- Die Komplexität der pädagogischen Situation ist zweifellos gestiegen und es bedarf der Entwicklung komplexitätsadäquater Handlungsmodelle. Zieldifferenziertes Lernen, Heterogenitätsstrategien, Rückmeldemethoden, klimatische Gestaltungskompetenz, wertschätzende Akzeptanz und kritische Korrektur von Verhalten, Aushandeln von Spielregeln und Konsequenz der Einhaltung sind gefragt. Es gilt, für die SchülerInnen berechenbarer zu werden, Gewohnheiten auszubilden, Prinzipien zu verkörpern, eindeutige Ziele zu kommunizieren und darüber Freiräume der Eigenverantwortlichkeit zu eröffnen und dabei die persönliche Verantwortung zu betonen.
- Schulen müssen „Communities of Practice (CoPs)“ (Lave 1991, Wenger 1998, Willke 1995) werden. Die Professionalität besteht im Austausch, in der Reflexion, im Verarbeiten von kollegialem Feedback, im Bewusstsein, Teil eines umfassenderen Lernprozesses zu sein und die Differenz zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte, als Potenzial zu begreifen und nicht als zu rechtfertigende Abweichung; Entwicklung durch die Schub-

kraft der kollegialen Reflexion, die sich an der Entwicklung gemeinsamer als relevant erachteter Kompetenzen ereignet und zu einem relevanten Bestand einer sozial gesicherten Praxis des Handelns führt.

- Lernen ist die intelligente Form der Ressourcenaktivierung.
- Lernen ist ein Prozess, in dem es um die Bewältigung von Herausforderungen geht. Die dabei auftretenden Spannungen, Fragen und Denkipulse vermitteln oft ein Maß an Unsicherheit, das als zu bewältigendes Momentum im Lernprozess mit verankert sein muss.
- Soziale Kompetenz basiert auf der Konstruktion von Wirklichkeit. Sie bildet Selbst-, Sozial – und Weltbewusstsein und erweitert den Rahmen.
- Lernen in diesem offenen Sinne ist nicht offenes Lernen. Es benötigt Strukturen, Prinzipien, Rollen, Ziele, Aufgaben und vor allem Sinn. Wenn es gelingt, ist es befriedigend und lässt keine Wehmut mehr zu.

Die Zeit ist vorbei, in der Menschen aus dem Beklagen des vertrauten Elends einen Gewinn ziehen. Aus resignativer Zufriedenheit entsteht keine Kraft, Neues aufzubauen. Es geht vielmehr um produktive Unzufriedenheit und das Streben nach dem unbekanntem Glück. Das Muster ist zu durchbrechen. Dazu braucht es Leadership.

Anmerkung

¹ Es nehmen daran jeweils drei Schulen aus Dänemark, Griechenland, England, Norwegen, USA Ost und West, Australien und Österreich in einer Partnerschaft mit jeweils einer Universität ihres Landes teil.

Literatur

- Frost, D./Swaffield, S.*: The Leadership for Learning (Carpe Vitam) Project: an Eclectic and Emerging Methodology. Vortrag beim 17. International Congress for School Effectiveness and Improvement vom 6.–9. Jänner 2004 in Rotterdam.
- Fuchs, M.*: Ein Kompetenzstufenmodell für soziales Lernen. (Oldenburger VorDrucke 477.) Oldenburg: Universität Oldenburg, 2003.
- Goleman, D./Boyatzis, R./McKee, A.*: Emotionale Führung. München: Ullstein 2002.
- Hoerner, R./Vitinius, K.*: Heiße Luft in neuen Schläuchen. Ein kritischer Führer durch die Managementtheorien. Frankfurt/M.: Eichborn, 1997.
- Lave, J.*: Cognition in Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Lave, J./Wenger, E.*: Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Luhmann, N.*: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2002.
- MacBeath, J./Moos, L.*: Leadership for Learning. Vortrag beim 17. International Congress for School Effectiveness and Improvement vom 6.–9. Jänner 2004 in Rotterdam.
- Roth, G.*: Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2001.

- Schulze, G.:* Die Beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Wien: Carl Hanser, 2003.
- Ullrich, D./Zenger, J./Smallwood, N.:* Ergebnisorientierte Unternehmensführung. Von der Zielformulierung zu messbaren Erfolgen. Frankfurt/M.: Campus, 2000.
- Wenger, E.:* Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Willke, H.:* Systemtheorie III: Steuerungstheorie. Stuttgart: G. Fischer, 1995.

Zu den Autoren: Prof. Dr. Wilfried SCHLEY, Dip.-Psych., Ordinarius an der Universität Zürich, Mitbegründer und Wissenschaftlicher Leiter des IOS, Institut für Organisationsentwicklung und Systemberatung in Hamburg, Leiter des Studienbereichs I „Beratung, Therapie und Förderung“ am Institut für Sonderpädagogik und Leiter der Leadership Academy am bm:bwk.

Prof. Dr. phil. Michael SCHRATZ, Leiter des Institutes für LehrerInnenbildung und Schulforschung an der Universität Innsbruck. Unterrichtstätigkeit im In- und Ausland, Lehrbuchautor für den Unterricht an verschiedenen Schultypen. Mitarbeit in internationalen Arbeitsgruppen und Kommissionen (Europarat, CIDREE, Europäische Union). Mitherausgeber mehrerer pädagogischer Zeitschriften. *Arbeitsschwerpunkte:* Didaktik und Curriculum, Schulmanagement und Schulentwicklung, Qualitätssicherung und Evaluation, Management und Leadership.