

Schulleitungshandeln als Modell: das Führungshandeln von Schulleitung und Lehrkräften gestalten

ADOLF BARTZ

In allen Organisationen werden die Leitung – insbesondere die Leiterin oder der Leiter – und ihr Führungshandeln von den Mitarbeitenden beobachtet. Diese Beobachtungen werden in der Form von organisationsinternen Erzählungen und Mythen ausgetauscht und im kollektiven Gedächtnis verankert. Deshalb ist das Handeln der Leitung immer Modellhandeln: Was die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als Leitungshandeln wahrnehmen, und wie sie es deuten, das prägt die Werte und die (Arbeits-)Kultur der Organisation. Dies gilt wegen der Strukturhomologie von Führung (der Lehrkräfte) durch die Schulleitung und Führung (der Schülerinnen und Schüler) durch die Lehrkräfte für Schulen in besonderem Maß.

Inhaltsverzeichnis

- 1 **Basiswissen**
 - 1.1 Wie die Schulleitung handelt, prägt die Arbeits- und Anspruchskultur, und nicht das, was sie sagt
 - 1.2 Die Strukturhomologie des Führungshandelns der Schulleitung und des Führungshandelns der Lehrkräfte
 - 1.3 Was ist für die Lehrkräfte und was ist für die Schülerinnen und Schüler lernförderlich?
 - 1.4 Dem Erfolg auf der falschen Spur
 - 1.5 Selbstzweifel und Irritation: Was tun, wenn man nicht weiß, was zu tun ist?
 - 1.6 Schulleiterinnen und Schulleiter als Modell für die Lehrkräfte
- 2 **Weiterführende Literatur**
- 3 **Arbeitshilfen**
 - 3.1 Individuelle Förderung und Gesundheitsförderung bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern
 - 3.2 Die Strukturhomologie des Führungshandelns von Schulleitung und Lehrkräften
 - 3.3 Der Umgang mit Heterogenität im Kollegium
 - 3.4 Sich der eigenen Glaubwürdigkeit vergewissern

1 Basiswissen

1.1 Wie die Schulleitung handelt, prägt die Arbeits- und Anspruchskultur, und nicht das, was sie sagt

Tief greifendes und nachhaltiges Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass es mit (starken) Gefühlen verbunden ist. Wie die neuere Gehirnforschung zeigt, bedarf es einer Verankerung im limbischen System, damit Lernen als (lebens-)bedeutsam erfahren wird. Deshalb ist für die Modellwirkung von Schulleitung entscheidend, wie das Leitungshandeln von den Lehrkräften und den anderen Akteuren in der Schule erlebt und gedeutet wird. Sie wirkt

weniger durch das, was sie sagt, sondern durch das, was sie tut, und weniger durch das, was sie als Führungsgrundsätze deklariert hat, sondern dadurch, wie sie diese Grundsätze in ihrer Leitungspraxis lebt. Nur dann, wenn die Akteure in der Schule das Leitungshandeln als kohärent erfahren und das, was die Schulleitung sagt, wie sie handelt und was sie von den Lehrkräften und den anderen Akteuren in der Schule fordert, als passend und übereinstimmend erleben, wird Schulleitung glaubwürdig wirken. Diese Glaubwürdigkeit ist grundlegend für Bindung, Verlässlichkeit und emotionale Sicherheit als Grundlage für Offenheit, Vertrauen und Lernen.

Beispiel: Fordert die Schulleitung, dass die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler individuell fördern, werden sie nur dann die Verbindlichkeit dieser Forderung akzeptieren, wenn sie sich selbst von der Schulleitung individuell begleitet und gefördert erfahren. Wie die Schulleitung mit dem Personal umgeht, welches Interesse sie an ihrem Wohlergehen und ihrer Gesundheit hat, wie sie Stärken und Schwächen einschätzt und beim Unterrichtseinsatz und der Beauftragung mit außerunterrichtlichen Aufgaben berücksichtigt und wie sie Anerkennung und Wertschätzung vermittelt, prägt deshalb die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich entsprechend gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu verhalten und sie individuell zu fördern.



Arbeitshilfe 67 1401:
Individuelle Förderung und Gesundheitsförderung bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern

1.2 Die Strukturhomologie des Führungshandelns der Schulleitung und des Führungshandelns der Lehrkräfte

Im Unterschied zu den meisten anderen Organisationen – z. B. zu Wirtschaftsunternehmen – ist für die Schule charakteristisch, dass Führung nicht nur als Leitung der Organisation durch die Schulleitung von Bedeutung ist, sondern dass Führung (der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte) den Kern der Dienstleistung und damit den Organisationszweck der Schule bestimmt. „In einer Schule, in der Führungspersonal nur einsame Entscheidungen trifft und das Kollegium heillos zerstritten ist, wirkt die Propagierung kooperativen Lernens für Schüler unglaublich und wird nur wenig effektiv sein. Zahlreiche Untersuchungen, z. B. zur moralischen Erziehung von Schülerinnen und Schülern, aber auch allgemein aus der Schulforschung, zeigen den unübersehbaren Zusammenhang zwischen kommunikativer schulischer Alltagspraxis und dem Erwerb von Ziel- und Wertvorstellungen bei Schülern“ (Rosenbusch 2005, S. 11; vgl. S. 3 ff.: Grundlagen einer Organisationspädagogik).

Mit welcher Qualität, Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit die Schulleiterin oder der Schulleiter die Führung der Schule wahrnehmen, hat deshalb nicht nur – wie in anderen Organisationen – Bedeutung für die Motivation und Leistungsbereitschaft der Beschäftigten, sondern hat tief greifende Auswirkungen auf die Qualität und Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit der Schule insgesamt und damit darauf, ob und in welchem Maß die Schule ihren Auftrag zu Bildung, Erziehung und individueller Förderung (so z. B. § 1 SchulG NRW) erfüllt und die entsprechenden Ziele erreicht. Das heißt: In keiner anderen Organisation ist das Führungshandeln als Modellhandeln von so zentraler Bedeutung wie in der Schule (und in vergleichbaren Organisationen, deren Dienstleistung die Führung und die Förderung von (jungen) Menschen ist). Denn das Leitungshandeln und das pädagogische Handeln der Lehrkräfte sind in hohem Maß strukturhomolog, z. B.

- im Hinblick auf die Gesprächsführung, die Leitung von Besprechungen und von Gruppen oder die Leistungsbeurteilung;
- im Hinblick auf die Balance von Anforderung und Unterstützung, die Teilung von Verantwortung, die Rollenklarheit, Verbindlichkeit und Verlässlichkeit, Zielorientierung und Strukturierung von Abläufen und Arbeitsvorgängen, Ressourcen- oder Defizitorientierung beim Leistungsfeedback, den Umgang mit Regeln, Interventionen und

Sanktionen, Wertschätzung oder Abwertung und den Umgang mit Gruppendynamik.

Diese Strukturhomologie heißt allerdings nicht, dass das, was die Lehrkräfte als Schulleitungshandeln erleben und wie sie es deuten, von ihnen eins zu eins in ihr pädagogisches Handeln übersetzt wird. Lehnt z. B. eine Lehrkraft den Führungsstil der Schulleiterin oder des Schulleiters ab, so wird sie ihre Art von Führung der Schülerinnen und Schüler genau gegensätzlich zu der der Schulleitung gestalten. Wohl aber hat die Strukturhomologie zur Folge, dass das, was die Schulleitung von den Lehrkräften erwartet und fordert, unwirksam ist, wenn es dem alltäglich erlebten Leitungshandeln widerspricht und deshalb als unglaublich erfahren wird.

Wesentlich im Hinblick auf den Organisationszweck von Schule sind die folgenden, auf die Strukturhomologie bezogenen Fragen:

- Wie sorgt die Schulleitung für die Lernentwicklung und -förderung der Lehrkräfte und der Schule als Organisation?
- Wie sorgen die Lehrkräfte für die Lernentwicklung und -förderung der Schülerinnen und Schüler?



Arbeitshilfe 67 1402:

Die Strukturhomologie des Führungshandelns von Schulleitung und Lehrkräften

1.3 Was ist für die Lehrkräfte und was ist für die Schülerinnen und Schüler lernförderlich?

Was lernförderlich ist – und das heißt: was dem menschlichen Gehirn ermöglicht, sein Potenzial zu entwickeln und vielfältige Bahnungen und Verschaltungen zu entwickeln –, das ist auch förderlich für die Entwicklung des Personals und der Schule als Organisation. Dazu einige Hinweise und Anregungen:

Bindung und Autonomie

Grundbedingung menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens ist die Balance von Bindung, Beziehung, Vertrauen auf der einen und Autonomie auf der anderen Seite:

- Bindung bietet die emotionale Sicherheit, ohne die das Gehirn seine Fähigkeit zu Wahrnehmung, Neugier, Erfahrung und Wissen sowie zur Teilhabe und Gestaltung sozialer Beziehungen nicht entwickeln kann, weil es sich – wie in Angst- und Stresssituationen – auf die Sicherung des eigenen Überlebens konzentrieren müsste.

- Autonomie heißt sich zu lösen, sich neuen Herausforderungen zu stellen und sich als kompetent und selbstwirksam zu erfahren.

Sichere emotionale Bindungen sind auf diese Weise die Basis, um eigenes Wissen und eigene Fertigkeiten (als Vertrauen, dass man selbst etwas kann), eigene Bindungssicherheit (als Vertrauen, dass man andere hat, wenn man etwas selbst nicht kann, und dass das, was man selbst nicht kann, mit Anderen geht) und eine eigene innere Orientierung und eigene innere Leitbilder (als Vertrauen, das am Ende alles gut wird) zu entwickeln. Ein solches Vertrauen zu sich selbst, zu Anderen und zum Leben ermöglicht, die Welt als verstehbar und vorhersagbar, den Umgang mit der Welt als handhabbar und kontrollierbar und die Erfahrungen in diesem Umgang als bedeutsam und sinnhaft zu erleben.

Was als Balance von Bindung und Autonomie für Kinder und Jugendliche und für die Entwicklung ihres (Gehirn-)Potenzials gut ist, das ist ebenso für die Personalentwicklung von Lehrkräften gut: Sie brauchen emotionale Sicherheit, um den Mut zur Exploration, zum Experiment und zur Entwicklung und Erprobung guter (Unterrichts-)Praxis zu entwickeln und Fehler ohne die Gefahr der Beschämung riskieren zu können, und sie brauchen die Autonomie, um sich neuen Herausforderungen zu stellen und ihre pädagogische Arbeit eigenverantwortlich gestalten zu können.

Für die Bindung und die mit ihr gegebene emotionale Sicherheit ist Anerkennung grundlegend (Rosenbusch 2005, S. 23 ff.). Ob Anerkennung erfahren wird, hängt im Umgang mit Gruppen wesentlich davon ab, ob sich die Gruppenmitglieder fair behandelt fühlen. Diese Fairness soll rechtlich mit dem Grundsatz der Gleichbehandlung gewährleistet werden. Im Führungshandeln geht es aber um mehr:

- Ich werde als fair erlebt, wenn ich bei Leistungsanforderungen und bei der Leistungsbeurteilung die Stärken und Schwächen der (untergebenen) Personen berücksichtige und die Anforderungen und Erwartungen an ihre Potenziale differenziert so anpasse, dass sie der Stufe der für die Individuen nächstmöglichen Entwicklungszone entsprechen. Fairness kann deshalb erfordern, vom Grundsatz der Gleichbehandlung abzuweichen und für einen Ausgleich bei Benachteiligung, Behinderung und individuellen Schwächen zu sorgen. Im Umgang mit dem Personal bedeutet dies,

die Menschen mit ihren Stärken einzusetzen und die negativen Auswirkungen ihrer Schwächen so gut wie möglich zu minimieren; im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern heißt es, auf der Grundlage einer Förderdiagnose die Anforderungen und Aufgaben am individuellen Lernstand zu orientieren und für die persönliche (Weiter-)Entwicklung individuelle Förderpläne zu vereinbaren. Für die Schulleitung wie die Lehrkräfte ergibt sich daraus gleichermaßen die Anforderung, mit Heterogenität so umzugehen, dass alle – die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler – ihr Potenzial bestmöglich entwickeln können.

- Ich werde als fair erlebt, wenn ich meine Aufmerksamkeit, meine Zeit und meine Anerkennung grundsätzlich gleich verteile und Unterschiede bei der Zuwendung für alle nachvollziehbar sind, weil sie z. B. durch Unterschiede bei der Wahrnehmung von Aufgaben und Funktionen in der Schule oder in der Klasse begründet sind. Wenn aber der Eindruck entsteht, dass die Lehrkräfte im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und die Schulleitung im Umgang mit den Lehrkräften ihre Zuwendung nicht professionell, sondern nach persönlicher Sympathie verteilen und ihren „Lieblingen“ durch positive Beurteilungen, Aufgaben- und Ressourcenzuweisung Vorteile verschaffen, dann führt dies individuell zur Demotivierung bis hin zur Leistungsverweigerung und auf die Schule/die Klasse bezogen dazu, dass es keine gemeinsame und verbindliche Zielorientierung und Entwicklung gibt, sondern die Lerngruppe und das Kollegium in sich befehdende Fraktionen zerfallen.

Der Flow-Regelkreis und der Circulus vitiosus

Die organisationspädagogische Strukturhomologie dessen, was für das Lernen der Schülerinnen und Schüler, und dessen, was für die Lehrkräfte und die Qualität ihrer Arbeit gut ist, zeigt sich auch an den Auswirkungen, die Bindung und Autonomie für den Umgang mit Anforderungen und Belastungen haben. Gelingt es, auf der Basis emotionaler Sicherheit und psychosozialen Bestands sich selbst im Umgang mit Aufgaben und Problemen als kompetent zu erleben, so ergibt sich daraus der Flow-Kreislauf. Er lässt sich sowohl auf selbstverstärkendes Lernen wie auf selbstverstärkende Schul- und Unterrichtsentwicklung beziehen (s. Abb. 1).

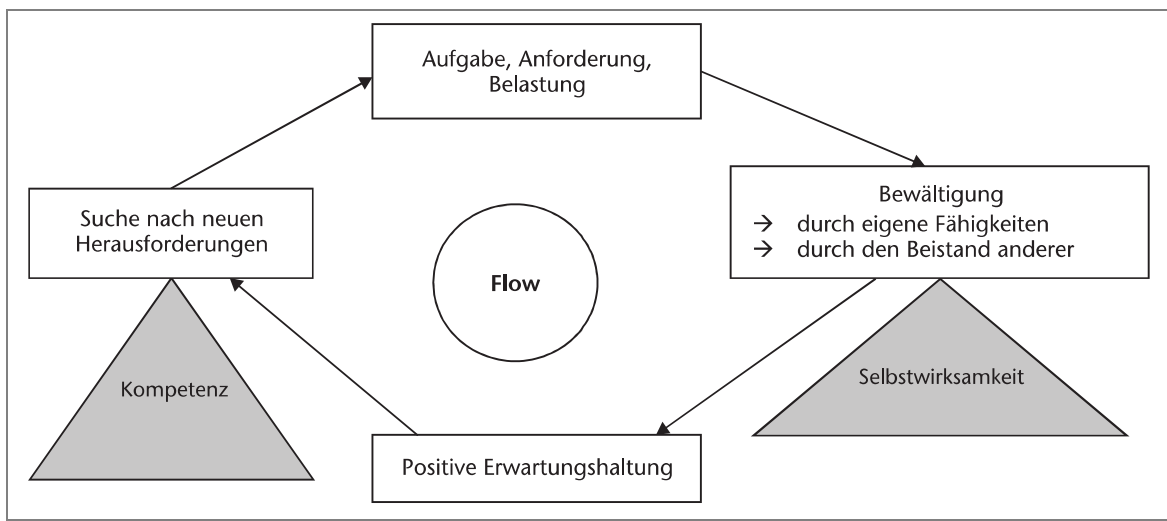


Abb. 1: Flow-Kreislauf

Wie der Flow-Kreislauf wirkt auch der Circulus vitiosus selbstverstärkend, nun aber mit negativer Wirkung, wie sie bei Schülerinnen und Schülern, die an Leistungsanforderungen scheitern, und bei

Lehrkräften, die z. B. an den Anforderungen von Innovations- und Entwicklungsprozessen in Schulen scheitern, beobachtet werden kann (s. Abb. 2).

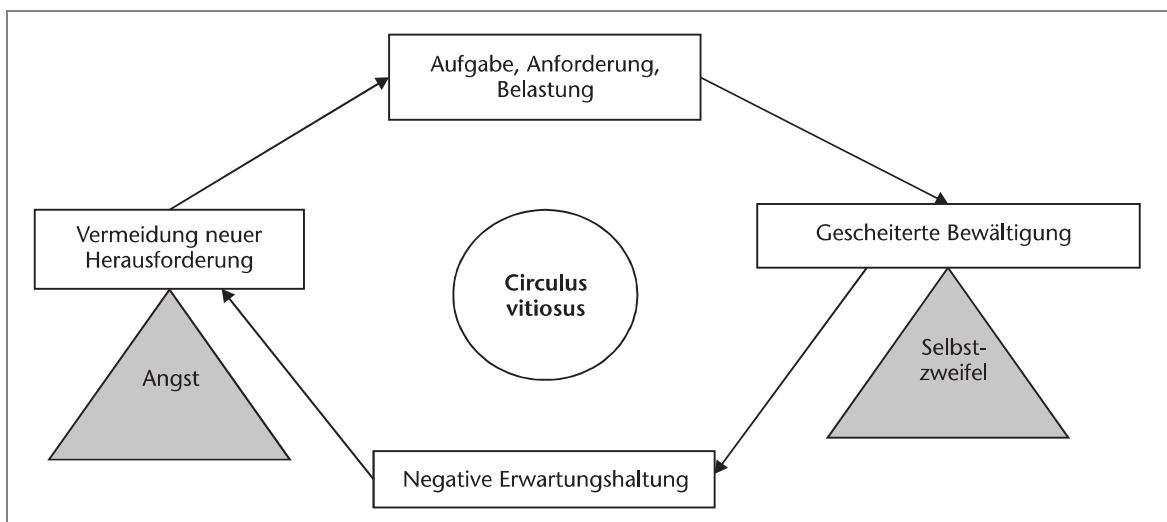



Abb. 2: Circulus vitiosus

Ob die pädagogische Arbeit, die Werte und die Arbeitskultur einer Schule durch einen Flow-Kreislauf oder durch den Circulus vitiosus bestimmt werden, hängt wesentlich von der Art und Weise der Führung ab: Wie die Schulleitung mit den Lehrkräften umgeht – ob ihnen Kompetenzerwartungen zugemutet und Kompetenzerfahrungen ermöglicht werden –, wirkt sich darauf aus, was die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern zutrauen und ermöglichen – oder eben auch nicht.

 **Arbeitshilfe 67 1403:**
Der Umgang mit Heterogenität im Kollegium

1.4 Dem Erfolg auf der falschen Spur

Wie für das Organ „Gehirn“ gilt für die Organisation „Schule“, dass der Flow-Kreislauf problematisch werden kann: Wenn er dazu führt, dass sich im Gehirn Bahnungen und Verschaltungen und in der Schule Handlungs- und Problemlösungsmuster ausprägen, die der bisherigen Erfolgsspur ent-

sprechen, und andere Verschaltungen und Lösungswege verkümmern, nimmt die Fähigkeit ab, mit Überraschungen und Irritationen durch neue Probleme umgehen zu können. Dann gibt es zwei Wege:

- „Der bequeme ist der, (...) auf dem man mit all seinen Fehlern und Beschränkheiten einfach immer so weiterzugehen versucht wie bisher. Leider wird dieser Weg mit der Zeit immer beschwerlicher, bis man irgendwann in dem immer dichter werdenden Gestrüpp all der vielen Probleme ste-

ckenbleibt, die man sich mit der eigenen Beschränktheit geschaffen hat“ (Hüther 2005, S. 120 f.).

- Der zweite, unbequemere Weg ist der, die bisherigen Lösungsroutinen aufzugeben und durch die Suche nach neuen Lösungswegen zu erweitern. Das setzt die Bereitschaft zum Selbstzweifel voraus und deshalb muss der Flow-Kreislauf entsprechend ergänzt werden (s. Abb. 3).

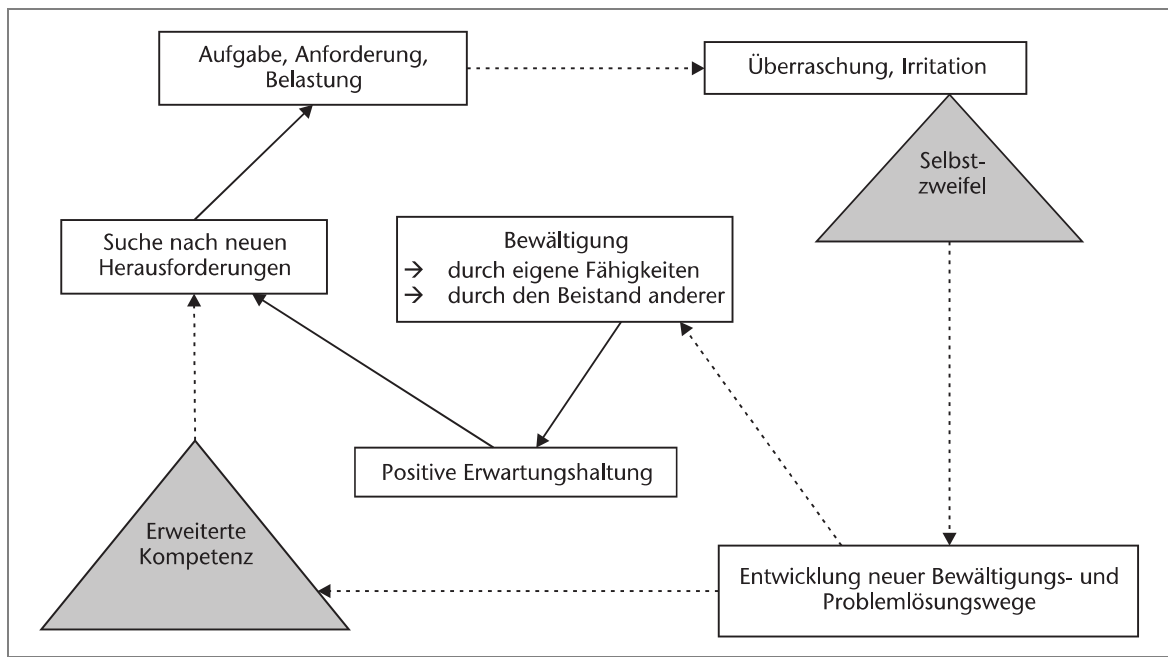


Abb. 3: Ergänzung des Flow-Kreislaufs

1.5 Selbstzweifel und Irritation: Was tun, wenn man nicht weiß, was zu tun ist?

Zum (Selbst-)Bild einer Führungskraft und zu den Erwartungen an eine Führungskraft gehört, alle Probleme im Griff zu haben. Dies führt bei Überraschungen und Irritationen dazu, auf bewährte Handlungs-, Entscheidungs- und Problemlösungsmuster zurückzugreifen, um sich nicht dem Vorwurf auszusetzen, man sei führungsschwach und habe nicht alles unter Kontrolle. In Situationen, die vom „Lost Leader Syndrome“ (Jentz/Murphy 2005) geprägt und die in Zeiten raschen Wandels von Organisationen und ihrer Umwelt immer häufiger zu beobachten sind, führt ein solches „Macher“-Verhalten zu gravierenden Fehlentscheidungen. Stattdessen sind Achtsamkeit und Behutsamkeit erforderlich – und das heißt, die eigene Verwirrung mit Anderen zu teilen und gemeinsam neue

Lösungen zu finden, statt vorschnell zu bewerten und zu entscheiden. Wenn z. B. das Schulgesetz fordert, Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, und die Schulleitung ratlos ist, wie dies umgesetzt werden kann, weil wesentliche Kompetenzen – etwa für die Lern- und Förderdiagnostik – im Kollegium nicht zur Verfügung stehen, dann ist es nicht sinnvoll, über Maßnahmen zu entscheiden und sie von den Lehrkräften zu fordern, sondern dann geht es darum, die eigene Verwirrung zuzugestehen und unter Beteiligung der Lehrkräfte nach Lösungen zu suchen, wie sich das Kollegium die Förderdiagnostik aneignen und wie sie dann auf dieser Grundlage weitere Schritte der Lernförderung gestalten kann.

Charakteristisch für das „Lost Leader Syndrome“ sind „Oh, No!“-Augenblicke, in denen man keinen Sinn mehr in dem sieht, was vor sich geht, und in denen grundlegende Deutungs- und Erklärungs-

muster infrage gestellt sind. So kann es z. B. Lehrkräften gehen, wenn sie mit Lernblockaden einzelner Schülerinnen und Schüler konfrontiert sind, die sie nicht verstehen und bei denen sie nicht wissen, wie mit ihnen umzugehen ist. Jentz und Murphy (2005) empfehlen in solchen Situationen die folgenden fünf Schritte:

1. Zugestehen, dass man verwirrt ist und keine Lösung weiß.
2. In einen Dialog mit Anderen treten und sie daran beteiligen, die Situation verstehen und Handlungsoptionen entwickeln zu können.
3. Die Interaktion strukturieren und klären, wie der Prozess gestaltet werden kann, um gemeinsam der neuen Situation Sinn zu geben und voranzuschreiten zu können.
4. Reflektierend zuhören, d. h. über das reflektieren, was Andere äußern, und in eigenen Worten widerspiegeln, was sie auszudrücken versuchten, sodass die anderen ihre Äußerungen bestätigen oder modifizieren können.
5. Die eigene Bemühung, der neuen Situation einen Sinn zu geben, gegenüber den Anderen offenlegen und die nächsten Schritte festlegen.

Ein solches Verfahren setzt voraus, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter Lehrkräfte an der Problembearbeitung beteiligt und die Verantwortung für die Problemlösung angemessen teilt (vgl. PraxisWissen Schulleitung Beitrag 10.31: Führen und Verantwortung teilen).

1.6 Schulleiterinnen und Schulleiter als Modell für die Lehrkräfte

Gerade indem ich als Schulleiterin oder Schulleiter bereit bin, die eigene Verwirrung und Unsicherheit zuzugestehen, statt sie durch vorschnelle Entscheidungen und Lösungen zu überdecken, und indem ich gleichzeitig ein Verfahren initiiere, wie gemeinschaftlich die Verwirrung geklärt und eine neue Situation verständlich und handhabbar gemacht werden kann, bin ich ein Modell für die Lehrkräfte: Ich ermutige sie, sich bei verwirrenden Situationen in ihrem Unterricht und in ihren Klassen mit ihrer Ratlosigkeit zu zeigen und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Wege zu erkunden, wie mit solchen Situationen umgegangen werden kann. Die eigene Konfusion zu zeigen, ist deshalb kein Zeichen von Führungsschwäche – auch wenn sie von anderen so gedeutet werden mag –, sondern ein Zeichen von Stärke, während umgekehrt ein Zeichen von Schwäche ist, sich in Situationen der Ratlosigkeit besonders handlungsstark zeigen zu

wollen. „Es gibt Menschen, die ‚Macher‘, die eine derartige Einschränkung ihrer Handlungsfreiheit nicht ertragen und (...) durch ihr einseitig zweckorientiertes Handeln nicht selten erheblichen Schaden anrichten“ (Hüther 2005, S. 114).

Kohärenz durch die Übereinstimmung von Sagen und Handeln und Authentizität auch in Situationen der Verwirrung und Ratlosigkeit sichern Glaubwürdigkeit. Sie ist die Grundlage für Vertrauen und Offenheit und damit für eine entwicklungs- und lernfähige Arbeitskultur an der Schule sowohl in der Beziehung von Schulleitung und Kollegium wie in der Kooperation der Lehrkräfte und schließlich – auf die Zieltätigkeit von Schule bezogen – im lernförderlichen Umgang der Lehrkräfte mit den Schülerinnen und Schülern.



Arbeitshilfe 67 14 04:

Sich der eigenen Glaubwürdigkeit vergewissern

2 Weiterführende Literatur

- Hüther, G.: Brainwash: Einführung in die Neurobiologie für Pädagogen, Therapeuten und Lehrer. DVD. Müllheim, Auditorium Netzwerk (Originalfassung einer Vorlesung in St. Gallen, März 2006), 2006
- Hüther, G.: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. 5. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2005

Hüther stellt auf der Grundlage der neueren Gehirnforschung dar, dass das Gehirn ein soziales Konstrukt ist: Was an Potenzial durch Nervenzellen und -enden genutzt wird und welches Gehirn mit welcher Leistungsfähigkeit ausgebildet wird, hängt von der Interaktion mit der Umwelt ab. Die Darstellung des Flow-Kreislaufs und des Circulus vitiosus sind seiner Vorlesung entnommen.

- Jentz, B. C./Murphy, J. T.: Embracing Confusion: What Leaders Do When They Don't Know What To Do. Phi Delta Kappan, 2005, www.pdkintl.org/kappan/k_v86/k0501jen.htm

Jentz und Murphy untersuchen das Handeln von Verantwortungsträgern in Situationen, die zu gewohnten Informationen und Deutungen nicht passen und in denen bewährte Handlungsmuster versagen.

- Rosenbusch, H. S.: Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns. München, Neuwied, Wolters Kluwer Deutschland, 2005

Rosenbusch geht in seinem grundlegenden Werk den folgenden Fragen nach: Welche pädagogischen Wirkungen haben Beschaffenheit und Bedingungen der Organisation Schule auf Einzelne oder Gruppen in der Schule? Wie muss die Organisation der Schule und das Handeln der Schulleitung gestaltet werden, um möglichst günstige Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit zu gewährleisten?

3 Arbeitshilfen

Folgende Arbeitshilfen finden Sie in unserem Online-Angebot unter www.praxiswissen-schulleitung.de

(in Klammern finden Sie die jeweilige Nummer der Arbeitshilfe):

- 3.1 Individuelle Förderung und Gesundheitsförderung bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern (Nr. 67 14 01)
- 3.2 Die Strukturhomologie des Führungshandelns von Schulleitung und Lehrkräften (Nr. 67 14 02)
- 3.3 Der Umgang mit Heterogenität im Kollegium (Nr. 67 14 03)
- 3.4 Sich der eigenen Glaubwürdigkeit vergewissern (Nr. 67 14 04) → *abgedruckt*

*Adolf Bartz,
Leiter des Couven-Gymnasiums, Aachen*



Arbeitshilfe 67 14 04: Sich der eigenen Glaubwürdigkeit vergewissern

Adolf Bartz, Schulleitungshandeln als Modell: das Führungshandeln von Schulleitung und Lehrkräften gestalten, 67.14

Sich der eigenen Glaubwürdigkeit vergewissern

Wenn ich mein Führungshandeln als Modell für das, was ich von den Lehrkräften im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern erwarte, glaubwürdig gestalten will, muss ich mich vergewissern, ob ich glaubwürdig wirke. Dazu kann ich das Instrument des Füh-

rungsfeedbacks (vgl. den Beitrag 10.17) nutzen und ich kann meine Glaubwürdigkeit selbst einschätzen oder im Schulleitungsteam überprüfen lassen. Dazu kann die folgende Checkliste genutzt werden.

Selbsteinschätzungsbogen	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich verwirkliche glaubwürdig folgende Haltungen, Werte und Normen:				
Ich orientiere die Lehrkräfte durch Zielvorgaben und Qualitätsansprüche und Sorge für Ziele, die subjektiv bedeutsam und sinnvoll erscheinen				
Ich stelle hohe und zugleich realistisch erreichbare Anforderungen an das Kollegium, an Lehrergruppen und einzelne Lehrkräfte				
Ich vermittele Anforderungen durch Vorgaben des Gesetzgebers und des Schulministeriums als Auftrag an die Lehrkräfte und als ihr Problem und ihre Aufgabe, sodass sie wissen, welche Anforderungen und Ziele sie erreichen sollen				
Ich berücksichtige bei Anforderungen die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit der einzelnen Lehrkräfte und akzeptiere, dass nicht alle Lehrkräfte die gleichen (guten) Leistungen erbringen können				
Ich mute den Lehrkräften hohe Anforderungen zu, und ich traue ihnen zugleich zu, die Anforderungen zu bewältigen				

Ich vertraue darauf, dass die Lehrkräfte so gut, wie es ihnen möglich ist, ihre pädagogische Arbeit leisten und die Ziele der Schule erreichen wollen				
Ich verbinde Vertrauen und Kontrolle und gestalte Kontrolle als Wertschätzung der pädagogischen Arbeit und ihrer Qualität				
Ich höre Kritik am Führungshandeln und Beschwerden durch Lehrkräfte an und nehme sie als Feedback ernst				
Ich Sorge für ein Klima der Angstfreiheit, in dem die Lehrkräfte Kritik und Bedenken offen und angemessen äußern können				
Ich begleite Lehrkräfte individuell und zeige Interesse an ihrer Arbeitszufriedenheit, ihrer Gesundheit und ihren Problemen				
Ich setze die Lehrkräfte mit ihren Stärken ein und versuche ihre Schwächen so gut wie möglich zu kompensieren				
Ich erkunde die Motivation und Interessen der Lehrkräfte und nutze sie für die Schul- und Unterrichtsentwicklung				
Ich stärke die Motivation und das Selbstvertrauen der Lehrkräfte durch Aktivierung, Erfolgserwartungen und die Vermittlung von Erfolgserlebnissen				
Ich handle verlässlich und sage nur zu, was ich gegenüber den Lehrkräften auch einhalten kann				
Ich erzwingen keinen Konsens unter Einsatz der hierarchischen Positionsmacht, sondern lasse Dissens im Kollegium und zwischen einzelnen Lehrkräften und der Schulleitung als unterschiedliche Sichtweisen zu; ich Sorge dafür, dass der Dissens geklärt und transparent gemacht wird				
Ich Sorge für Verbindlichkeit bei der Umsetzung von Aufträgen und Vereinbarungen				
Ich lasse Fehler zu und erwarte, dass die Lehrkräfte aus Fehlern lernen				
Ich stelle Lehrkräfte bei Fehlern und Schwächen nicht bloß und wirke einer Bloßstellung durch andere entgegen				
Ich handle den Lehrkräften gegenüber fair, verteile Zuwendung und Privilegien nicht nach Sympathie und Gunst und mache deutlich, wenn ich Lehrkräfte ungleich behandle (z. B. wegen unterschiedlicher Stärken und Schwächen oder unterschiedlicher Aufgaben und Verantwortlichkeiten)				
Ich gestalte die Interaktion mit den Lehrkräften reversibel, empathisch, authentisch, berechenbar und wertschätzend				
Ich biete bei Bedarf den Lehrkräften Unterstützung an, zwingen sie aber nicht auf				
Mein Schulleitungshandeln und die Gestaltung der Arbeitsprozesse zeichnen sich glaubwürdig aus durch:	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich Sorge für Regeln und klare Abläufe in der Schule				
Bei Regelverstößen interveniere ich rechtzeitig und setze – wenn erforderlich – Sanktionen durch				

Bei Problemen und Konflikten im Kollegium setze ich geeignete Problemlösungs- und Schlichtungsstrategien ein				
Ich gestalte die Schule und den Umgang mit dem Personal konfliktpräventiv				
Ich gestalte Konferenzen zielorientiert und strukturiert				
Ich sehe in Konferenzen Gruppenarbeitsphasen vor				
Ich ermögliche Arbeits- und Kooperationszusammenhänge der Lehrkräfte und steuere sie durch Aufträge				
Ich führe Schulentwicklungsvorhaben als Projekt durch und richte Projektgruppen ein				
Ich Sorge für die Dokumentation und den Austausch von Wissen (z. B. Unterrichtsmaterialien) im Kollegium				
Ich bearbeite Vorgänge/Anträge von Lehrkräften zügig und fristgerecht				
Ich beteilige die Lehrkräfte an den für sie bedeutsamen Entscheidungen und fordere dazu Beiträge an				
Ich beteilige die Lehrkräfte an der Verlaufssteuerung von Konferenzen und Schulentwicklung				
Ich unterstütze die Lehrkräfte gemäß ihrem individuell unterschiedlichen Bedarf und kläre dabei, zu welchen Gegenleistungen sie (z. B. durch die Nutzung der Unterstützung für die Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit) bereit sind				
Ich führe individuelle Beratungsgespräche mit den Lehrkräften				
Ich konfrontiere unangemessenes Lehrerverhalten durch Kritikgespräche				
Ich gebe den Lehrkräften ein Leistungsfeedback				
Ich beurteile die Leistung der Lehrkräfte unter Beachtung des Dienstrechts und Sorge für Transparenz der Anforderungen und Beurteilungskriterien				
Ich verbinde die Beurteilung mit den Perspektiven der Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen durch die Lehrkraft				
Ich hole nach einer Lehrerkonferenz Feedback durch die Lehrkräfte ein				
Ich hole Führungsfeedback durch Lehrkräfte und Eltern ein				



Individuelle Förderung und Gesundheitsförderung bei Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern

Haltungen und Einstellungen von Schulleitung und Lehrkräften

Die Personalentwicklung und -förderung der Lehrkräfte setzt wie die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler eine Haltung der Schulleitung bzw. der Lehrkräfte voraus, die durch folgende Faktoren bestimmt ist:

- Orientierung durch geklärte und vereinbarte Ziele, Werte und Regeln in der Schule
- Individuelle Wertschätzung und konstruktiver Umgang mit Heterogenität
- Orientierung an Ressourcen und Stärken und nicht an Defiziten
- Emotionale und soziale Stärkung der Betroffenen
- Berücksichtigung der volitionalen und motivationalen Grundlagen der individuellen Entwicklung und des Lernens sowie entsprechender Einstellungen, Haltungen und Wertvorstellungen
- Ermutigung durch Selbstwirksamkeitserfahrung und die Erfahrung, die Bedingungen für das eigene Leben beeinflussen und kontrollieren zu können
- Stärkung des Kohärenzsinns als eines überdauernden und dennoch dynamischen Gefühls des Vertrauens, dass
 - die Anforderungen aus der inneren und äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind (sog. Verstehbarkeit),
 - Ressourcen zur Verfügung stehen, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden (sog. Bewältigbarkeit),
 - diese Anforderungen als Herausforderungen Anstrengung und Engagement verdienen (sog. Sinnhaftigkeit)
- Förderung der Anstrengungsbereitschaft, um Hemmnisse und Widerstände überwinden und persönliche Entwicklungserfolge erleben zu können
- Vermeidung von Stresssituationen und Demotivierung, die das Lernen und die Entwicklung blockieren (vgl. Beitrag 73.31)
- Angebot und Ermöglichung von psychosozialen Beistand durch Schüler- und Lehrerkooperation

- Orientierung der Schulentwicklung an der individuellen (Gesundheits-)Förderung
- Individuelle Stärkung durch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer guten, gesunden und lern- und entwicklungsförderlichen Schule
- Teilung der Verantwortung für die individuelle Gesundheit, Entwicklung und das Lernen zwischen der Person mit Führungsverantwortung und den Betroffenen
- Glaubwürdigkeit durch Modellhandeln: Wenn Schulleiter/-innen ihren Lehrkräften und die Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern Gesundheit und Leistungsbereitschaft vermitteln wollen, müssen sie beides überzeugend leben.

Bausteine für eine gute gesunde Schule

Raum- und Zeitgestaltung:

- Lernraumgestaltung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Funktionen und Qualitätskriterien (z. B. ästhetische Gestaltung, Lärminderung, baubiologische Qualität)
- Zeitmanagement
- Rhythmisierung des Schultages
- Rhythmisierung innerhalb des Unterrichts

Teamentwicklung:

- Präsenzzeiten zur Unterstützung einer institutionalisierten Lehrerkooperation
- Konferenzkultur
- Gemeinsames Leitbild
- Öffnung von Schule für multiprofessionelle Kooperation und Unterstützung
- Fortbildungskonzept und Fortbildungsplanung

Schulklima:

- Partizipation und Kommunikation im Kollegium
- Partizipation und Kommunikation mit Eltern
- Erziehungs- und Verantwortungsgemeinschaft von Eltern und Schule
- Stärkung der sozialen Beziehung zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen
- Förderung von prosozialem Verhalten und Zivilcourage

- Klare Schul- und Klassenregeln und ihre konsequente Anwendung
- Außerunterrichtliche Begegnungen, z. B. bei schulinternen Festen und Feiern

Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung der Lehrkräfte:

- Mit Heterogenität konstruktiv umgehen – Vielfalt und Verschiedenheit wertschätzen – individuell fördern – Lehr- und Lernarrangements differenziert gestalten
- Phasen des Lernens und der Leistungsbewertung trennen
- Diagnosekompetenz erweitern

- Leistungsanforderungen und -bewertung transparent machen
- Feedbackregeln einführen
- Kompetenzen in Bezug auf Selbstorganisation, Stressmanagement und Teamfähigkeit entwickeln
- Für den Umgang mit berufsspezifischen Anforderungen und Belastungen professionelle Bewältigungsmuster entwickeln (vgl. Arbeitshilfe 73 31 04)

(Nach: Georg Israel (Geschäftsführer des OPUS-Schulnetzwerks in NRW), Gesundheitsförderung in der Schule, September 2005; zu weiterem Material vgl. www.opus-nrw.de)



Arbeitshilfe 67 1402: Die Strukturhomologie des Führungshandelns von Schulleitung und Lehrkräften

Adolf Bartz, Schulleitungshandeln als Modell: das Führungshandeln von Schulleitung und Lehrkräften gestalten, 67.14

Die Strukturhomologie des Führungshandelns von Schulleitung und Lehrkräften

Die folgende Tabelle soll die Strukturhomologie beispielhaft an zwei Bereichen deutlich machen:

- 1) Die Haltungen, Normen und Werte der Schulleitung und der Lehrkräfte
- 2) Das Handeln und die Gestaltung von Arbeits- und Lernprozessen durch die Schulleitung bzw. die Lehrkräfte

Die Tabelle kann der Selbstreflexion als Schulleiter/-in dienen: Ich prüfe mein Handeln, meine Haltungen, Normen und Werte gegenüber den Lehrkräften daran, ob es den Erwartungen entspricht, die ich an die Lehrkräfte stelle.

Haltungen, Werte und Normen der Schulleitung	Haltungen, Werte und Normen der Lehrkräfte
Die Lehrkräfte durch Zielvorgaben und Qualitätsansprüche orientieren und für Ziele sorgen, die subjektiv bedeutsam und sinnvoll erscheinen	Die Schülerinnen und Schüler durch Zielvorgaben und Qualitätsansprüche orientieren und für Ziele sorgen, die subjektiv bedeutsam und sinnvoll erscheinen
Hohe und zugleich realistisch erreichbare Anforderungen an das Kollegium, an Lehrergruppen und einzelne Lehrkräfte stellen	Hohe und zugleich realistisch erreichbare Anforderungen an die Klasse, Gruppen und einzelne Schülerinnen und Schüler stellen
Anforderungen durch Vorgaben des Gesetzgebers und des Schulministeriums als Auftrag an die Lehrkräfte und als ihr Problem und ihre Aufgabe vermitteln, sodass sie wissen, welche Anforderungen und Ziele sie erreichen sollen	Anforderungen durch Vorgaben der Lehrpläne und Bildungsstandards als Auftrag an die Schülerinnen und Schüler und als ihr Problem und ihre Aufgabe vermitteln, sodass sie wissen, welche Anforderungen und Ziele sie erreichen sollen
Bei Anforderungen die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit der einzelnen Lehrkräfte berücksichtigen und akzeptieren, dass nicht von allen Lehrkräften die gleichen (guten) Leistungen erwartet werden können	Bei Anforderungen die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und akzeptieren sowie in der Unterrichtsgestaltung umsetzen, dass nicht von allen Schülerinnen und Schülern die gleichen (guten) Leistungen erwartet werden können
Den Lehrkräften Anforderungen zumuten und zugleich zutrauen	Den Schülerinnen und Schülern Anforderungen zumuten und zugleich zutrauen
Darauf vertrauen, dass die Lehrkräfte so gut, wie es ihnen möglich ist, ihre pädagogische Arbeit leisten und die Ziele der Schule erreichen wollen	Darauf vertrauen, dass die Schülerinnen und Schüler so gut, wie es ihnen möglich ist, ihre Arbeit leisten und die Lernziele erreichen wollen
Vertrauen und Kontrolle verbinden und Kontrolle als Wertschätzung der pädagogischen Arbeit und ihrer Qualität gestalten	Vertrauen und Kontrolle verbinden und Kontrolle als Wertschätzung der Schülerleistungen und ihrer Qualität gestalten
Kritik am Führungshandeln und Beschwerden durch Lehrkräfte als Feedback anhören und ernst nehmen	Kritik am Unterricht und Lehrerverhalten und Beschwerden durch Schülerinnen und Schüler als Feedback anhören und ernst nehmen
Für ein Klima der Angstfreiheit sorgen, in dem Kritik und Bedenken offen und angemessen geäußert werden können	Für ein Klima der Angstfreiheit sorgen, in dem Kritik und Bedenken offen und angemessen geäußert werden können
Lehrkräfte individuell begleiten und Interesse an ihrer Arbeitszufriedenheit, ihrer Gesundheit und ihren Problemen zeigen	Schülerinnen und Schüler individuell begleiten und Interesse an ihrer Arbeitszufriedenheit, ihrer Gesundheit und ihren Problemen zeigen

Haltungen, Werte und Normen der Schulleitung	Haltungen, Werte und Normen der Lehrkräfte
Die Lehrkräfte mit ihren Stärken einsetzen und ihre Schwächen so gut wie möglich kompensieren	Die Stärken der Schülerinnen und Schüler nutzen und ihre Schwächen so gut wie möglich kompensieren
Die Motivationen und Interessen der Lehrkräfte erkunden und für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzen	Die Motivationen und Interessen der Schülerinnen und Schüler erkunden und für den Lernerfolg des einzelnen Schülers wie der Klasse insgesamt nutzen
Die Motivation und das Selbstvertrauen der Lehrkräfte durch Aktivierung, Erfolgserwartungen und die Vermittlung von Erfolgserlebnissen stärken	Die Motivation und das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler durch Aktivierung, Erfolgserwartungen und die Vermittlung von Erfolgserlebnissen stärken
Verlässlich handeln und nur zusagen, was die Schulleitung gegenüber den Lehrkräften auch einhalten kann	Verlässlich handeln und nur zusagen, was die Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern auch einhalten kann
Keinen Konsens unter Einsatz der hierarchischen Positionsmacht erzwingen, sondern Dissens im Kollegium und zwischen einzelnen Lehrkräften und der Schulleitung als unterschiedliche Sichtweisen zulassen und klären	Keinen Konsens unter Einsatz der professionellen Positionsmacht erzwingen, sondern Dissens in der Klasse und zwischen einzelnen Schülerinnen/Schülern und der Lehrkraft als unterschiedliche Sichtweisen zulassen und klären
Für Verbindlichkeit bei der Umsetzung von Aufträgen, der Bearbeitung von Aufgaben und der Einhaltung von Vereinbarungen sorgen	Für Verbindlichkeit bei der Umsetzung von Aufträgen, der Bearbeitung von Aufgaben und der Einhaltung von Vereinbarungen sorgen
Fehler zulassen und zugleich für das Lernen aus Fehlern sorgen, Lehrkräfte bei Fehlern und Schwächen nicht bloßstellen	Fehler zulassen und zugleich für das Lernen aus Fehlern sorgen, Schülerinnen und Schüler bei Fehlern und Schwächen nicht beschämen
Den Lehrkräften gegenüber fair handeln – Zuwendung und Privilegien nicht nach Sympathie und Gunst verteilen – Ungleichbehandlung (z. B. wegen unterschiedlicher Stärken und Schwächen, unterschiedlichen Aufgaben und Verantwortlichkeiten) transparent und nachvollziehbar machen	Den Schülerinnen und Schülern gegenüber fair handeln – Zuwendung und Privilegien nicht nach Sympathie und Gunst verteilen – Ungleichbehandlung (z. B. wegen unterschiedlicher Stärken und Schwächen, unterschiedlichen Aufgaben und Verantwortlichkeiten) transparent und nachvollziehbar machen
Die Interaktion mit den Lehrkräften reversibel, empathisch, authentisch, berechenbar und wertschätzend gestalten	Die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern reversibel, empathisch, authentisch, berechenbar und wertschätzend gestalten
Den Lehrkräften bei Bedarf Unterstützung anbieten, aber nicht aufzwingen	Den Schülerinnen und Schülern bei Bedarf Unterstützung anbieten, aber nicht aufzwingen
Für Regeln und klare Abläufe in der Schule sorgen	Für Regeln und klare Abläufe in der Klasse und im Unterricht sorgen
Bei Regelverstößen intervenieren und ggf. sanktionieren	Bei Regelverstößen intervenieren und ggf. sanktionieren
Bei Problemen und Konflikten im Kollegium geeignete Problemlösungs- und Schlichtungsstrategien einsetzen	Bei Problemen und Konflikten in der Klasse geeignete Problemlösungs- und Schlichtungsstrategien einsetzen
Die Schule und den Umgang mit dem Personal konfliktpräventiv gestalten	Die Klasse(n) und den Umgang mit den Schülerinnen und den Schülern konfliktpräventiv gestalten
Konferenzen zielorientiert und strukturiert gestalten	Den Unterricht zielorientiert und strukturiert gestalten
Gruppenarbeitsphasen in Konferenzen vorsehen	Gruppenarbeitsphasen im Unterricht vorsehen
Arbeits- und Kooperationszusammenhänge der Lehrkräfte ermöglichen und durch Aufträge steuern	Die Kooperation der Schülerinnen und Schüler durch Gruppenarbeitsphasen und kooperatives Lernen fördern und fördern

Haltungen, Werte und Normen der Schulleitung	Haltungen, Werte und Normen der Lehrkräfte
Schulentwicklungsvorhaben als Projekt durchführen und Projektgruppen einrichten	Unterrichtsvorhaben als Projekt durchführen und Projektgruppen einrichten
Für die Dokumentation und den Austausch von Wissen (z. B. Unterrichtsmaterialien) im Kollegium sorgen	Für die Dokumentation und den Austausch von Wissen (z. B. Hausarbeiten) in der Klasse sorgen
Vorgänge/Anträge von Lehrkräften zügig und fristgerecht bearbeiten und entscheiden	Vorgänge/Anträge von Schülerinnen/Schülern oder ihren Eltern zügig und fristgerecht bearbeiten und entscheiden
Die Lehrkräfte an für sie bedeutsamen Entscheidungen beteiligen und Beiträge dazu einfordern	Die Schülerinnen und Schüler altersangemessen an für sie bedeutsamen Entscheidungen beteiligen und Beiträge dazu einfordern
Die Lehrkräfte an der Verlaufssteuerung von Konferenzen und Schulentwicklung beteiligen	Die Schülerinnen und Schüler an der Verlaufssteuerung des Unterrichts beteiligen
Lehrkräfte gemäß ihrem individuell unterschiedlichen Bedarf unterstützen und dabei klären, zu welchen Gegenleistungen sie (z. B. durch die Nutzung der Unterstützung für die Verbesserung ihrer pädagogischen Arbeit) bereit sind	Schülerinnen und Schüler gemäß ihrem individuell unterschiedlichen Bedarf unterstützen und dabei klären, zu welchen Gegenleistungen sie (z. B. durch die Nutzung der Unterstützung für die Verbesserung ihrer Leistungen) bereit sind
Individuelle Beratungsgespräche mit den Lehrkräften führen	Individuelle Beratungsgespräche mit den Schülerinnen und Schülern führen
Unangemessenes Lehrerverhalten durch Kritikgespräche konfrontieren	Unangemessenes Schülerverhalten durch Kritikgespräche konfrontieren
Den Lehrkräften ein Leistungsfeedback geben	Den Schülerinnen und Schülern ein Leistungsfeedback geben
Die Leistung der Lehrkräfte unter Beachtung des Dienstrechts beurteilen und dabei <ul style="list-style-type: none"> – für Transparenz der Anforderungen und Beurteilungskriterien sorgen und – die Beurteilung mit den Perspektiven der Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen verbinden 	Die Leistung der Schülerinnen und Schüler unter Beachtung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften beurteilen und dabei <ul style="list-style-type: none"> – für Transparenz der Anforderungen und Beurteilungskriterien sorgen und – die Beurteilung mit den Perspektiven der Weiterentwicklung der fachlichen und methodischen Kompetenzen verbinden
Nach einer Lehrerkonferenz Feedback durch die Lehrkräfte einholen	Nach einer Unterrichtsstunde oder -sequenz Feedback durch die Schülerinnen und Schüler einholen
Führungsfeedback durch Lehrkräfte, Eltern und ggf. Schülerinnen und Schüler einholen	Leistungsfeedback durch die Schulleitung, die Kolleginnen und Kollegen, die Schülerinnen, Schüler und die Eltern einholen



Der Umgang mit Heterogenität im Kollegium

Mit Heterogenität umzugehen setzt voraus, dass ich als Schulleiter/-in nicht von allen Lehrkräften und dass ich als Lehrkraft nicht von allen Schülerinnen und Schülern gleich gute Leistungen erwarten kann. Deshalb muss ich die Anforderungen, Ansprüche und Erwartungen individuell unterschiedlich gestalten und dabei die Leistungsfähigkeit, die Belastbarkeit (unter Berücksichtigung der außerschulisch bedingten Belastungen) und die Motivationen und Interessen der Lehrkräfte bzw. der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.

Zur Orientierung für den Umgang mit Heterogenität im Lehrerkollegium ist es hilfreich, den Blick auf den Umgang mit schwerbehinderten Lehrkräften zu lenken, weil bei ihnen einsichtig ist, dass sie unterrichtlich nur eingeschränkt oder nur mit Unterstützung einsetzbar sind.

Das folgende Formblatt soll schwerbehinderten Lehrkräften dazu dienen, die eigene Leistungsfähigkeit und Einsetzbarkeit selbst einzuschätzen. Um es konkret an einer Schule einzusetzen, müssen der schulspezifische Unterrichtseinsatz und die schulspezifischen sonstigen Aufgaben durch die Schulleitung eingetragen werden (z. B. Jahrgangsstufen, Fächer, Sonderaufgaben). Bei den Unterstützungsleistungen kann die Schulleitung sich an die Integrationsämter wenden und die Unterstützung anfordern, auf die die Lehrkraft

nach dem Grad ihrer Schwerbehinderung gemäß Sozialgesetzbuch (SGB) IX § 81 und § 102 und Schwerbehinderten-Ausgleichsverordnung (SchwbAV) § 19 und 26 Anspruch hat (vgl. dazu www.schulministerium.nrw.de → Für Lehrerinnen und Lehrer → Im Kontext → Informationen der Hauptschwerbehindertenvertretung → Downloadangebot der Handreichungen → Hilfen im Arbeits- und Berufsleben für schwerbehinderte Lehrkräfte). Dabei sind zwei Grundsätze wichtig:

- Gibt eine schwerbehinderte Lehrkraft an, dass sie keine der Aufgaben bewältigen kann, muss sie sich darüber klar sein, dass dies die vorzeitige Pensionierung zur Folge hätte.
- Gibt eine schwerbehinderte Lehrkraft an, dass sie Aufgaben – ggf. mit Unterstützung – übernehmen kann, übernimmt sie dafür auch die Verantwortung. Die Schulleitung darf dann erwarten, dass sie diese Aufgaben zuverlässig und mit der erforderlichen Qualität wahrnimmt.

Das Formblatt kann zugleich als Orientierung und Klärungshilfe dafür nützlich sein, bei allen Lehrkräften die Selbsteinschätzung zur Grundlage für einen Unterrichts- und Arbeitseinsatz zu machen, der vorrangig die Stärken nutzt und so weit wie möglich die Schwächen meidet oder kompensiert.

Formblatt: Unterrichtseinsatz und sonstige Aufgaben schwerbehinderter Lehrkräfte

Ich kann

Unterrichtseinsatz		Sonstige Aufgaben
Klassen/Jahrgangsstufen	Fächer	Z.B. Vertretung, Pausenaufsicht, Sonderaufgaben

Ich kann mit Unterstützung

Unterrichtseinsatz		Art der Unterstützung
Klassen/Jahrgangsstufen	Fächer	Z.B. Stundenplan, Pausen, technische Hilfsmittel
Sonstige Aufgaben		Art der Unterstützung
Z.B. Vertretung, Pausenaufsicht, Sonderaufgaben		Z. B. Stundenplan, Pausen, technische Hilfsmittel

Ich kann nicht

Unterrichtseinsatz		Sonstige Aufgaben
Klassen/Jahrgangsstufen	Fächer	Z.B. Vertretung, Pausenaufsicht, Sonderaufgaben

Ort, Datum

Unterschrift