

**MAS THESIS**

# **Und täglich grüssen Lösungen...**

Entwicklungschancen für die  
Schulkultur durch den  
systemisch-lösungsorientierten Ansatz

**Verfasserin:  
Fabienne Schöb**

**Begleitet von:  
Prof. Dr. Martina Hörmann**

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW  
Hochschule für Soziale Arbeit, Olten  
MAS Systemisch-lösungsorientierte Kurzzeitberatung und -therapie

Chur, Mai 2013

## Abstract

Im Zuge der pluralen Gesellschaft haben sich die Ansprüche an die Schule als obligatorisches soziales Lernfeld verändert. Neue Orientierungsmuster sind gefragt, welche die Subjektorientierung sowie das Zugeständnis von und die Befähigung zur Selbstbestimmung als schulische Handlungsprinzipien berücksichtigen. Hier bietet der systemisch-lösungsorientierte Ansatz Anknüpfungspunkte für die Schulkulturentwicklung.

Das Denken und Handeln von Lernenden wie Lehrenden sowie die strukturellen Ordnungselemente einer Schule (z.B. Leitbild, Schulprogramm oder Konzept) lassen in den einzelnen Schulen eine je spezifische Schulkultur entstehen. Wie aber findet der systemisch-lösungsorientierte Ansatz Einzug in die Volksschulen? Die Schulentwicklungsprozesse selbst sowie die Haltung der Schulleitung sind für die nachhaltige Umsetzung des Ansatzes deutlich wichtiger als das formale Ergebnis erarbeiteter Ordnungselemente. Lehrpersonen müssen sich hierfür ein Rollenverständnis als Lernbegleitung aneignen, was sich wiederum auf die Schulkultur auswirkt. Dies bedingt eine Reflexion der eigenen Haltung, des Verhaltens der schulischen Akteurinnen und Akteure untereinander sowie der Wirkung der Organisationsstrukturen auf diese Interaktionen.

## Danksagung

Ich danke allen, die mich bei der Entstehung und Fertigstellung dieser MAS Thesis unterstützt haben, besonders Prof. Dr. Martina Hörmann, Denise Ernst und Simone Ott, die mir in den Kolloquiumsgesprächen hilfreiche Anregungen gegeben haben. Herzlich danken möchte ich auch der aufmerksamen Lektorin Rahel Müller, deren Rückmeldungen sehr wertvoll waren sowie Xaver Zimmermann für die grafische Gestaltung dieser Arbeit. Ein besonderer Dank geht an Christian Tinner für die motivierende Begleitung und inhaltliche Unterstützung.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>6</b>
1.1 Ausgangslage und Motivation	6
1.2 Fragestellungen, leitende Annahmen und Zielsetzung	8
1.3 Methodisches Vorgehen	9
1.4 Aufbau der Arbeit	10
<b>2. Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz – ein Überblick</b>	<b>11</b>
2.1 Herkunft und Entstehung des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes	11
2.2 Lösungsorientierung – Annäherung an den Begriff	12
2.3 Leitsätze im systemisch-lösungsorientierten Ansatz	13
2.4 Grundannahmen, Haltung und ethische Prinzipien	14
2.5 Allgemeine systemisch-lösungsorientierte Interventionen	17
2.6 Spezifische Interventionen	18
<b>3. Schulkultur in der Volksschule</b>	<b>19</b>
3.1 Definition Volksschule	19
3.2 Schulentwicklung	21
3.3 Ordnungselemente: Leitbild, Konzept und Schulprogramm	23
3.4 Schulkultur - Annäherung an den Begriff	25
3.5 Ebenen und Manifestationsformen von Schulkultur	27
3.6 Bedeutung von Schulkultur für die Schulentwicklung	29
3.7 Möglichkeiten der Entwicklung und Gestaltung von Schulkultur	31
3.7.1 Leitbild als Element der Schulkulturentwicklung	32
3.7.2 Personelle Einflussgrößen für die Entwicklung von Schulkultur	33
<b>4. Verankerung von systemisch-lösungsorientierten Prinzipien in der Schulkultur</b>	<b>35</b>
4.1 Anknüpfungspunkte für den systemisch-lösungsorientierten Ansatz	35
4.1.1 Schulentwicklungsprozesse aus systemisch-lösungsorientierter Sicht	36
4.1.2 Erfolgsfaktoren für Schulentwicklungsprozesse	37
4.2 Gestaltung der Schulkultur im Blickwinkel der Lösungsorientierung	38
4.2.1 Systemisch-lösungsorientierter Ansatz in der Schule - Begünstigende strukturelle Faktoren	39
4.2.2 Systemisch-lösungsorientierter Ansatz in der Schule - Begünstigende personelle Faktoren	40
4.3 Systemisch-lösungsorientierte Prinzipien und ihre Eignung für schulische Leitbilder	43
4.4 Umsetzungsbeispiele systemisch-lösungsorientierter Ordnungselemente	44
4.5 Chancen und Grenzen des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes im Kontext Schulkultur	46

<b>5. Schlussfolgerungen</b>	<b>49</b>
5.1 Überprüfung der Fragestellungen und der leitenden Annahmen	49
5.2 Empfehlungen für die Praxis	52
5.3 Ausblick	55
<b>Literatur- und Quellenverzeichnis</b>	<b>56</b>
<b>Internetquellenverzeichnis</b>	<b>63</b>
<b>Anhang</b>	<b>64</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	
Tabelle 1: Manifestationsformen von Schulkultur	29
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	
Abbildung 1: Zirkularität menschlicher Verhaltensweisen	11
Abbildung 2: Bildungssystem Schweiz – Obligatorische Schule	20
Abbildung 3: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung	22
Abbildung 4: Die drei Ebenen der Unternehmenskultur	28

## 1. Einleitung

Die Schule ist nicht nur Ort der Wissensvermittlung und Aneignung, sie ist auch ein Ort des Zusammenlebens. Lernen und Leben in der Schule stehen unter wechselseitiger Beeinflussung und prägen die Schule als Lebensraum. Durch die jeweiligen Menschen, Lernende wie Lehrende sowie die Strukturen einer Schule entsteht eine jeweils eigene Schulkultur. Moderne schulische Ordnungselemente wie Leitbilder, Konzepte und Schulprogramme wirken sich unter anderem auf vielfältige Weise auf Schulkultur aus.

Schulkultur äussert sich im Alltagshandeln von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, in der Unterrichts- und Beziehungsgestaltung, in der Kommunikation im Kollegium und mit dem Umfeld, in Strukturen für die Mitgestaltung und Mitsprache sowie in der Art, wie die Schule als soziales System geführt wird. Themen wie zwischenmenschliche Probleme, Motivation oder Lernerfolge im Besonderen stehen unter anderem mit der jeweiligen Schulkultur in Zusammenhang. Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz bietet insbesondere im Bereich Kommunikation und Konfliktlösung Anknüpfungspunkte, die für die Entwicklung von Schulkultur interessant sein können. In dieser MAS Thesis wird untersucht, wie Schulkultur sich entwickeln kann und inwiefern der systemisch-lösungsorientierte Ansatz etwas dazu beitragen kann.

Nach dem einleitenden Kapitel wird im zweiten Kapitel der systemisch-lösungsorientierte Ansatz erläutert und im dritten Kapitel erfolgen Erläuterungen zur Volksschule, die Aufschlüsselung des Begriffes Schulkultur sowie eine Skizzierung einiger wesentlicher schulischer Ordnungselemente. Im vierten Kapitel findet eine Verknüpfung dieser Themen statt und es wird exemplarisch gezeigt, inwiefern der systemisch-lösungsorientierte Ansatz für die Entwicklung von Schulkultur eine Bedeutung haben kann. Das fünfte Kapitel umfasst die Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Praxis.

### 1.1 Ausgangslage und Motivation

Es fällt auf, dass in manchen Schulen mehr, in anderen weniger Probleme im zwischenmenschlichen Bereich auftauchen, dass Lehrpersonen an manchen Schulen mehr, an anderen weniger motiviert sind, dass sie hier mehr, dort weniger frustriert sind.

Dies liegt nicht allein am Schultyp oder am Einzugsgebiet der Schülerinnen und Schüler, und es liegt nicht allein an den einzelnen Lehrpersonen oder der Schulleitung. Lern- und Lehrprozesse in der Schule werden wesentlich durch ein anregendes Schulklima und vielfältiges Schulleben sowie durch die Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes gefördert. Die Schule ist Lern- und Lebensraum, in dem auch Formen des sozialen Umgangs, der Partizipation und des geregelten Zusammenlebens erfahren und gelernt werden. Der Begriff Schulkultur bezieht sich auf die Schule als Lebensraum. Es kann also die These aufge-

stellt werden, dass Themen wie zwischenmenschliche Probleme, Motivation oder Lernerfolge im Besonderen mit der jeweiligen Schulkultur in Zusammenhang stehen.

Prägende Faktoren einer Schulkultur liegen im Bereich Schulführung, in den gemeinsam gelebten Werten, in den Freiräumen für Entwicklung und Handlungsspielräume der einzelnen Personen und im Zusammenwirken der Lehrpersonen zum Besten ihrer Schülerinnen und Schüler. Dazu gehört auch die Einbeziehung der «Außenwelt» in das pädagogische Handeln, also der Eltern und dem kulturellen Umfeld, der Freizeitinteressen der Schülerinnen und Schüler und die Berücksichtigung der naheliegenden sozialen Aufgaben der Schule. Es ist folglich von Interesse, was Schulkultur ausmacht und wie sie in einer Schule beeinflusst werden kann.

Durch die plurale und die zunehmend individualisierte Gesellschaft haben sich die Ansprüche an die Schule als einziges soziales Lernfeld welche für alle Individuen unserer Gesellschaft obligatorisch ist, verändert. Entsprechend fordern neue Bildungsgesetze in der Schweiz heterogene Klassengefüge mit weniger Ausgrenzung nach der Maxime Integration vor Separation. Damit verbunden sind neue soziale Orientierungsmuster gefragt, welche eine starke Subjektorientierung<sup>1</sup>, sowie das Zugeständnis von und die Befähigung zur Selbstbestimmung als schulische Handlungsprinzipien berücksichtigen.

Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz bietet hier einige Anknüpfungspunkte, die bezüglich Entwicklung von Schulkultur, die diesen Anforderungen gerecht wird, förderlich sein können. Zu den Merkmalen einer lösungsorientierten Grundhaltung gehören Wertschätzung, Offenheit, Akzeptanz sowie Empowerment, im Sinne von Personen zur selbständigen Lösung zu befähigen. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern systemisch-lösungsorientierte Prinzipien in den Elementen der Schulkultur verankert werden können, um die Schulentwicklung entsprechend zu beeinflussen.

Die Einflussfaktoren einer guten Schulkultur sind aufgrund ihrer Positionierung und ihrer Aufgaben auch für die Schulsozialarbeit interessant. Es gibt einerseits die Mikroebene der Fallarbeit mit den Beteiligten einer Schule, z.B. mit Eltern, Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen oder Schulleitungen. In diesem Bereich ist es einer systemisch-lösungsorientierten Beratungsperson möglich, entsprechende Ideen einzubringen und die positiven Auswirkungen dieser Haltung zu erleben. Um allerdings die Kultur einer ganzen Schule nachhaltig zu prägen, ist dies vermutlich ein Tropfen auf den heißen Stein. Daher erscheint es wichtig, andererseits auch auf der Mesoebene der Schulentwicklung Ansätze der systemisch-lösungsorientierten Haltung einbringen zu können.

---

1 Subjektorientierung zielt darauf, das Individuum in seiner reflexiven Auseinandersetzung mit Absichten, Begründungen, impliziten Werthaltungen, Handlungsmöglichkeiten und Normenbezügen zu verstehen und zu unterstützen (<http://www.uni-bamberg.de/?id=32685>).

## 1.2 Fragestellungen, leitende Annahmen und Zielsetzung

Aus der geschilderten Ausgangslage lassen sich folgende Fragestellungen ableiten. Die Hauptfrage lautet:

Inwiefern kann der systemisch-lösungsorientierte Ansatz zur Entwicklung von Schulkultur in der Volksschule beitragen?

Die Hauptfrage lässt sich unterteilen in zwei Unterfragestellungen:

1. Welche strukturellen und personellen Einflussgrößen begünstigen die Umsetzung systemisch-lösungsorientierter Ideen in einer Schule?

2. In welchen Elementen der Schulkultur kann der systemisch-lösungsorientierte Ansatz verankert werden? Wie kann dies geschehen?

Die Verankerung von systemisch-lösungsorientierten Ansätzen hat im Bereich der Tagesschulen und Schulheime bereits ansatzweise stattgefunden. Die Auswirkungen auf die Schulkultur sowie die einzelnen Menschen werden als positiv beschrieben (vgl. Anhang 1 und 4). Wie in sozialpädagogischen Schulstrukturen oder privaten Tagesschulen könnte die Einbindung von systemisch-lösungsorientierten Ideen auch für die öffentliche Schule eine Möglichkeit sein, Schulkultur zu entwickeln und zu verändern, um mit den integrativen Herausforderungen umgehen zu können. Es geht also um eine sinnvolle Verbindung des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes und der Kultur in der Bildungsinstitution Schule. Die Erarbeitung der vorliegenden MAS Thesis gründet auf drei leitenden Annahmen, die am Ende der Arbeit überprüft werden. Die Annahmen lauten:

- a) Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz bietet Anknüpfungspunkte, die förderlich für die Schulkultur sind.
- b) Die Implementierung von systemisch-lösungsorientierten Prinzipien auf der strukturellen Ebene einer Schule beeinflusst die Schulkultur positiv.
- c) Wenn sich das Feld entwickelt, entwickelt sich auch der Fall: Veränderungen in den Schulstrukturen bewirken Veränderungen bei den Menschen, die sich darin bewegen, weil Strukturen handlungsleitend sind.

Diese Überlegungen sind nötig, um mögliche Chancen einer systemisch-lösungsorientiert geprägten Schulkultur aufzuzeigen und fundiert zu begründen. Die Beantwortung der Unterfragestellungen und die Erörterung der leitenden Annahmen führen folglich zur umfassenden Beantwortung der Hauptfragestellung.

Diese MAS Thesis verfolgt zwei Ziele. Einerseits soll sie Volksschulen anhand von Beispielen anregen im Rahmen der Schulentwicklung systemisch-lösungsorientierte Prinzipien zu berücksichtigen und allenfalls zu adaptieren. Andererseits soll sie aufzeigen, welche strukturellen und personellen Voraussetzungen dafür wichtig sind und inwiefern systemisch-lösungsorientierte Ideen die Schulkultur beeinflussen können.

### 1.3 Methodisches Vorgehen

Die Kontexte, in denen in und mit der Schule gearbeitet wird, sind sehr unterschiedlich. Es ist daher nicht möglich, konkrete und einheitliche Empfehlungen abzugeben. Vielmehr soll diese Arbeit Akteurinnen und Akteuren in der Volksschule helfen, mit der Verankerung von systemisch-lösungsorientierten Elementen Instrumente zu erhalten, welche zur Entwicklung von Schulkultur beitragen können. Erkenntnisse zu diesem Ergebnis sollen in der Literatur und in Adaptionen aus anderen Schulformen, in denen bereits mit systemisch-lösungsorientierten Ideen gearbeitet wird, gefunden werden.

Das methodische Vorgehen dieser theoretischen Arbeit umfasste in einem ersten Schritt das Einlesen in die Fachliteratur zu den Themen Volksschule, Bildung, Schulkultur, Schulentwicklung, Organisationsentwicklung und systemisch-lösungsorientierter Ansatz. Für diese einzelnen Themen bezeichnend war, dass sich sehr viele Bücher und Herausgeberwerke finden liessen, jedoch kaum Literatur, welche sowohl den Bereich Schulentwicklung wie auch Lösungsorientierung betraf. In der vertieften Recherche wurde zur Beschreibung von Details weiterführende Literatur beigezogen, wie beispielsweise zu den Themen Erziehung, Pädagogik, Schulführung, Management, Empowerment, Ressourcenorientierung und Systemtheorie.

In Form einer Dokumentenanalyse wurden drei bestehende systemisch-lösungsorientierte Ordnungselemente von sonderpädagogischen Institutionen und Privatschulen mit Tagesstrukturen untersucht: das Konzept der Tagesschule Birke in Mettmenstetten, das Leitbild des Schul- und Wohnzentrum Schachen (SWZ) in Luzern sowie das Leitbild der integrierten Tagesschule Winterthur (itw). Diese Analyse dient zur beispielhaften Veranschaulichung der theoretischen Erläuterungen und gibt erste Hinweise für die praktischen Empfehlungen. Ergänzend dazu wurden zwei explorative Gespräche mit Schulleitungen von systemisch-lösungsorientiert arbeitenden Tagesschulen geführt. Dabei wurden die Umsetzung von Leitbildern und Konzepten, Gelingensbedingungen für die Einführung von Elementen des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes sowie deren Einfluss auf die Schulkultur thematisiert.

## 1.4 Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Masterarbeit wird der systemisch-lösungsorientierte Ansatz eingeführt. Die Herkunft sowie im Besonderen die systemisch-lösungsorientierten Prinzipien und die entsprechende Grundhaltung werden erläutert. Diese bilden einen Schwerpunkt für das Thema dieser MAS Thesis.

Im zweiten Teil der Masterarbeit wird der Begriff Volksschule erläutert und beschrieben, was unter Schulkultur verstanden wird. Als ein Element der Schulkultur wird auf das Leitbild genauer eingegangen. In diesem Kapitel werden Theorien und Handlungsansätze zusammengetragen, die in Bezug auf die Entwicklung einer systemisch-lösungsorientiert ausgerichteten Schule vielversprechend erscheinen.

Aufbauend auf den Erklärungen in den beiden vorangehenden Kapiteln wird im dritten und letzten Teil herausgearbeitet, inwiefern die systemisch-lösungsorientierte Sicht- und Arbeitsweise für die Schulkulturentwicklung genutzt werden kann. Zur Verknüpfung der Theorien aus dem Bereich der Schulkultur und dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie systemisch-lösungsorientierte Prinzipien für schulische Leitbilder adaptiert werden könnten. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse über bestehende systemisch-lösungsorientierte Ordnungselemente bilden dabei eine exemplarische Ergänzung. Sie zeigen beispielhaft wie systemisch-lösungsorientierte Prinzipien auf der Ebene der Schulentwicklung implementiert werden können. Auszüge aus den explorativen Gesprächen mit Schulleitungen geben erste Hinweise auf die Umsetzung von systemisch-lösungsorientierten Ordnungselementen in der Praxis. Die gesammelten Erkenntnisse werden dann im Kapitel 4.5 Chancen und Grenzen des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes im Kontext Schule zusammengefasst. In den Schlussfolgerungen werden die Fragestellungen beantwortet, die leitenden Annahmen geprüft und Empfehlungen für die Praxis abgeleitet.

Die Masterarbeit richtet sich in erster Linie an Fachpersonen der Volksschule, die sich mit dem Thema Schulkultur auseinandersetzen. Im Besonderen soll sie Schulsozialarbeitende, Schulleitungen sowie Schulbehörden ansprechen.

## 2. Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz – ein Überblick

Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz ist eine Therapieform, welche in der praktischen Arbeit mit Klientinnen und Klienten von Insoo Kim Berg und Steve de Shazer in den Vereinigten Staaten entwickelt wurde. In diesem Kapitel wird die Entstehung des Ansatzes sowie der Begriff Lösungsorientierung erläutert, die Bedeutung der zugrundeliegenden Haltung und deren Prinzipien erklärt sowie auf die Grundannahmen näher eingegangen. Abschliessend werden methodische Grundlagen und Interventionsformen kurz beschrieben.

### 2.1 Herkunft und Entstehung des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes

Mitte des 20. Jahrhunderts begannen die ersten Pioniere den Blickwinkel zu öffnen und den Fokus der Aufmerksamkeit weg vom einzelnen Objekt hin zur Beobachtung von Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Systemen zu verschieben. Dieses erweiterte Verständnis von menschlichen Problemen begründete die ganzheitliche, systemische Perspektive des Menschen als beziehungsorientiertes Wesen. Neben diesen Erkenntnissen beeinflussten auch die Überzeugungen von Milton Erickson (1901-1980) die systemische Bewegung stark. Er betonte die Einzigartigkeit einer Person und die unerschöpfliche Ressource des Unbewussten als Kraft zur Selbstheilung.

Die Grundannahmen der systemischen Therapie beruhen neben der Kybernetik und der Zirkularität insbesondere auf dem Konstruktivismus (vgl. Bamberger 2005: 8). Kybernetik wird in zwei Ordnungen geteilt: Die erste Ordnung geht von der Möglichkeit zielgerichteter Beeinflussung eines Systems durch Aussenstehende aus, während die zweite Ordnung auf dem radikalen Konstruktivismus beruht (vgl. Schmidt/Vierzigmann 2006: 219). Diese kritisiert den objektiven Standpunkt eines Therapeuten ausserhalb des Systems, da durch den Einbezug der beratenden Person in das Gespräch diese selbst zum Teil der konstruierten Wirklichkeit des Systems wird (ebd. 221). Die Zirkularität beschreibt einen Kreislauf, der zwischen verschiedenen Verhaltensweisen unterschiedlicher Personen besteht, wobei die Auswirkungen eines Verhaltens jeweils Ursachen für das andere Verhalten sind:

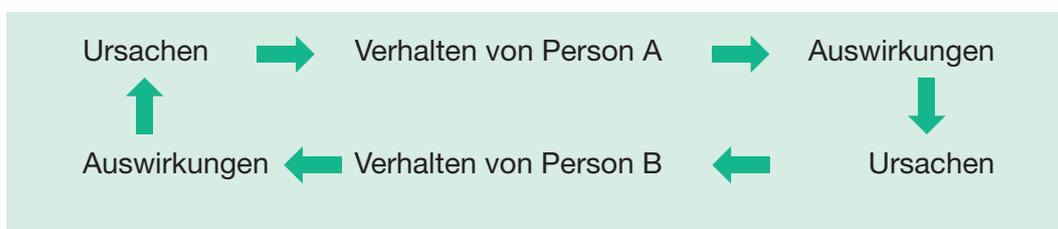


Abb.1: Zirkularität menschlicher Verhaltensweisen (vgl. Bamberger 2005: 11)

Die Theorie des Konstruktivismus besagt, dass es nicht möglich ist, eine allgemeingültige Wirklichkeit zu definieren und jeder Mensch aufgrund seiner Erfahrungen, Lebensumstände,

und Stimmungen eine eigene Wirklichkeit entwickelt und demnach nicht objektiv beobachten kann (vgl. Bamberger 2005: 11-15).

Aus diesem Ansatz der systemischen Therapie entwickelte sich die Idee der Lösungsorientierung. Anfangs der 1980er Jahre entwickelten Insoo Kim Berg und Steve de Shazer zusammen mit anderen die lösungsfokussierte Therapie am Brief Family Therapy Center in Milwaukee in den Vereinigten Staaten (vgl. Bamberger 2005: 16f). Sie analysierten im Laufe der Jahre etliche Videoaufnahmen von Therapiegesprächen und erkannten durch diese genauen Beobachtungen, dass jeder Klient, jede Klientin eine eigene Wirklichkeit konstruiert und eigene Schlüsse aus diesen zieht und diese in der Folge das Denken über Probleme und Lösungen bestimmen. Diese Erkenntnis bildete die Grundlage für das lösungsorientierte Therapiemodell, das lehrt, wie Lösungen durch die Klienten selbst entwickelt werden statt durch die beratende Person und damit wieder etwas mehr das Individuum ins Zentrum stellt.

## 2.2 Lösungsorientierung – Annäherung an den Begriff

Das Konzept der lösungsorientierten Beratung baut auf dem systemischen Ansatz auf und umfasst darüber hinaus eigene spezifische Elemente und Ansichten. Lösungsorientierung geht beispielsweise von der Annahme aus, dass Probleme und Lösungen gesellschaftlich konstruiert und somit veränderbar und vom sozialen Kontext abhängig sind (vgl. Steiner/Berg 2009: 25). Kennzeichnend für die Lösungsorientierung sind auch die Sichtweise über Beratungsprozesse selbst sowie die Gestaltung der Kommunikation mit Klientinnen und Klienten.

Eines der wichtigsten lösungsorientierten Elemente bildet die Ansicht über den Zusammenhang von Problem und Lösung. Die Begründer des lösungsorientierten Ansatzes sind der Meinung, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen einem Problem und der Lösung gibt (vgl. ebd.). Entgegen traditioneller Vorstellungen ist es im Sinne der Lösungsorientierung daher nicht notwendig, nach der Ursache eines Problems zu suchen und sie zu kennen (vgl. Geiling 2002: 77-81). Der Fokus in der lösungsorientierten Beratung richtet sich konsequent auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lösungen sowie auf nutzbare Ressourcen für die Zielerreichung. Im Sinne der Lösungsorientierung werden hypothetische Visionen entwickelt, in denen das Problem nicht mehr enthalten sein wird oder Probleme werden als Stärken angesehen, indem sie umgedeutet werden (vgl. ebd.). Deutlich weisen Insoo Kim Berg und Steve de Shazer auch darauf hin, dass praktisch jedes Problem bereits einen Ansatz einer Lösung in sich trägt (vgl. Steiner/Berg 2009: 24). Dieser manifestiert sich als Moment der Ausnahme vom Problem und muss als Ressource genutzt und verstärkt werden. Es lohnt sich daher, sich sorgfältig mit der Situation auseinander zu setzen und diese Momente zu erkennen.

Lösungsorientiert arbeitende Therapeutinnen und Therapeuten akzeptieren die Hierarchie im therapeutischen Setting, interpretieren diese jedoch eher als egalitär und von demokratischer Natur statt autoritär (vgl. de Shazer/Dolan 2011: 26). Dem Gegenüber wird folglich eine hohe Kompetenz bei der Lösung eigener Probleme zugestanden.

Hier findet sich einer der Kritikpunkte an der Idee der Lösungsorientierung: die starke Zentrierung auf das Individuum und dessen Ressourcen zur Lösungsfindung und eine damit verbundene Vernachlässigung von strukturellen Einflussfaktoren (vgl. Geiling 2002: 77-93). Gerade für den Schulkontext mit seinen komplexen Beziehungskonstellationen und den systemischen Chancen Probleme sowohl zu produzieren wie auch zu bearbeiten, berücksichtigt eine stringent lösungsorientierte Vorgehensweise nur einen Teil der Möglichkeiten. Eine Verträglichkeitsanalyse von Lösungen aus verschiedenen Blickwinkeln ist besonders bei abweichenden Zieldefinitionen angemessen (vgl. ebd.). Die Volksschule mit ihren klar vorgegebenen Zielen und den unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren mit sehr heterogenen Zielen kann vom systemischen Blick folglich profitieren. Um dieser systemischen Perspektive und somit auch der geschichtlichen Herkunft Ausdruck zu verleihen, wird in dieser Arbeit explizit der Begriff systemisch-lösungsorientiert verwendet.

Diese Eigenheiten des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes drücken sich in den Interventionstechniken und insbesondere in der Haltung von Menschen aus, die sich an diesem Ansatz orientieren. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Debatte um die Begrifflichkeiten Beratung und Therapie für das Thema dieser MAS Thesis nicht relevant ist und deswegen nicht näher darauf eingegangen wird. Die beiden Begriffe werden entsprechend der verwendeten Quelle oder synonym verwendet.

### 2.3 Leitsätze im systemisch-lösungsorientierten Ansatz

Das Konzept der systemisch-lösungsorientierten Therapie basiert nicht auf einer bestimmten Theorie, sondern entwickelte sich auf einer pragmatischen Ebene (vgl. De Shazer/Dolan 2011: 22). Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz geht davon aus, dass man funktionierendes Verhalten verstärken und intensivieren und entsprechend unerwünschtes, nicht funktionierendes Verhalten durch anderes Verhalten ersetzen kann. Folgende leitende Sätze sind wegweisend (vgl. Steiner 2011: 13-14):

1. Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon. Wenn es nicht funktioniert, mach etwas anderes.
2. Kleine Schritte können zu grossen Veränderungen führen.
3. Die Lösung ist nicht unbedingt direkt mit dem Problem verbunden.
4. Kein Problem ist permanent in gleichem Ausmass vorhanden: es gibt immer Ausnahmen, die genutzt werden können. Ausnahmen deuten auf Lösungen hin.

5. Die Beschreibung und die Sprache, die wir für das Problem benutzen, sind anders als die, die man benötigt, um die Lösung zu beschreiben.
6. Die Zukunft ist konstruier- und verhandelbar.
7. «If it's not broken, don't fix it». Wenn etwas als intakt wahrgenommen wird, soll die beratende Person es nicht zu reparieren versuchen.
8. Jeder Mensch hat Ressourcen um in seinem Leben positive Veränderungen zu erwirken.

Das Milwaukee-Modell beschreibt zum einen ein methodisches Vorgehen. In der Anwendung dieser Leitsätze wird jedoch deutlich, dass dieses Modell für die erfolgreiche Umsetzung eine ganz bestimmte innere Haltung voraussetzt.

## 2.4 Grundannahmen, Haltung und ethische Prinzipien

Die persönliche Haltung in der systemisch-lösungsorientierten Arbeit hat eine grosse Bedeutung. Das Menschenbild im systemisch-lösungsorientierten Denken ist vom Konstruktivismus geprägt. Es wird folglich davon ausgegangen, dass es keine allgemeingültige Wirklichkeit für alle Menschen gibt. Darum spricht man von Annahmen, die das Denken und Handeln von systemisch-lösungsorientierten Beratungspersonen leiten. Erst durch die innere Überzeugung, die den Prinzipien des Ansatzes entspricht, ist es möglich übereinstimmend zu handeln. Walter und Peller (vgl. Walter/Peller 2004: 27), ehemalige Mitglieder der Milwaukee-Gruppe, formulierten zwölf handlungsleitende Grundannahmen, die deutlich machen, dass die systemisch-lösungsorientierte Arbeit nicht auf der simplen Anwendung von Gesprächstechniken beruht, sondern die innere Haltung in den Mittelpunkt stellt. Diese Annahmen lauten (vgl. ebd.: 27ff):

### 1. Annahme: Vorteile eines positiven Fokus

Die Ausrichtung auf das Positive, die Lösung und die Zukunft erleichtert eine Veränderung. Walter und Peller (ebd.: 28) formulieren es so: «Wenn wir uns in Konversationen mit KlientInnen darauf einlassen, was sie tun, was funktioniert oder was sie tun werden, formen die KlientInnen mentale Repräsentationen von sich selbst, wie sie das Problem lösen.» Der positive Fokus unterstützt ausserdem den Beziehungsaufbau und hilft an bisherige Erfolge zu erinnern, anhand derer es möglich wird, zukünftige Lösungen zu konstruieren.

### 2. Annahme: Ausnahmen verweisen auf Lösungen

Zeiten, in denen ein Problem weniger oder nicht auftritt, können oft nicht mehr gut wahrgenommen werden. Das gemeinsame Suchen und Entdecken von Ausnahmen hilft, den oft problemzentrierten Blick auf die Ausnahmen zu lenken und bildet die Grundlage für die Konstruktion von Lösungen. Ausnahmen sind Momente minimaler Entlastung und selbst die schwierigsten Probleme haben solche Momente (vgl. Steiner/Berg 2009: 25f).

### **3. Annahme: Nichts ist immer dasselbe – Veränderung tritt immer auf**

Diese Annahme weist darauf hin, dass es nicht hilfreich ist, Situationen oder Verhalten in stabilisierender Weise zu betrachten und zu beurteilen. Unsere Sprache und insbesondere das Verb ‹sein› begünstigt unveränderliche Zuschreibungen und lineare Annahmen. Die Auffassung, dass Verhalten befristet und veränderbar ist, erlaubt Personen und deren Situationen auch anders wahrzunehmen und nicht auf die Problemschiene zu entgleisen. Unterstützend sind hierfür beispielsweise Verben wie: zeigen, werden, handeln oder scheinen.

### **4. Annahme: Kleine Änderungen sind notwendig**

Kleine Änderungen sind erste notwendige Erfolge und ziehen weitere oder grössere Änderungen nach sich. Kleine Erfolge geben ein Erlebnis von Selbstkompetenz und verschaffen Zugang zu Ressourcen, um weitere Erfolge im Sinne von Lösungen zu finden. Walter und Peller (2004: 36) führen aus: «Viele Fälle können einfacher aussehen, wenn man erkennt, dass Menschen bei jedem Problem meist immer dieselbe Lösung ausprobieren. Indem eine kleine Änderung bei den versuchten Lösungen eingeführt wird, können sich Klienten und Klientinnen in einigen anderen Situationen gleichzeitig verändern.» Für Fachpersonen kann es ebenfalls entlastend sein, nicht mit der komplexen Problemlage operieren zu müssen, sondern kleine, umsetzbare nächste Schritte ins Auge zu fassen.

### **5. Annahme: Kooperieren ist unvermeidlich**

Diese Annahme geht davon aus, dass Ratsuchende immer kooperativ sind. Ihr Verhalten und ihre Äusserungen zeigen, wie sie über mögliche Veränderungen denken. Ratsuchende handeln so, wie es ihrer Ansicht nach am Besten für sie ist. Deswegen müssen sie beim Wort genommen werden. Auch Widerstand ist eine Form der Kooperation. Wenn Ratsuchende nicht auf erarbeitete Lösungen eingehen, bedeutet das nicht, dass die Person nicht will, sondern, dass sie nicht kann, weil z.B. das Tempo oder der Zeitpunkt nicht passt. Dieses Denken erfordert Flexibilität, Sensibilität und Achtung sowie Vertrauen in das Gegenüber, dass dieses sein Problem lösen will (vgl. ebd.: 38).

### **6. Annahme: Menschen haben Ressourcen**

Dieser Grundsatz besagt, dass Menschen alles haben, was sie benötigen, um ihre Probleme zu lösen. Wenn der Zugang zu diesen Ressourcen verschüttet ist, ist es die Aufgabe der beratenden Person zusammen mit dem Klienten oder der Klientin in einen Prozess zu gehen, der es möglich macht, auf diese Ressourcen zurückzugreifen. Es sind allein die Ressourcen des Klienten, der Klientin, die Entwicklung und Veränderung ermöglichen (vgl. Bamberger 2005: 298).

### **7. Annahme: Bedeutung und Erfahrung sind interaktional konstruiert**

Bedeutung und Erfahrung konstruiert ein Mensch aufgrund seiner Wahrnehmungen. Dieser Prozess geschieht interaktiv, also zwischen einem Individuum und dessen Erfahrungen wie auch in Interaktionen zwischen Menschen (vgl. Walter/Peller 2004: 44). Bedeutung ist folglich relativ und lässt sich nicht von der Erfahrung der Person, welche eine Bedeutung zuschreibt, trennen.

### **8. Annahme: Rekursivität – Handlungen und Beschreibungen sind zirkulär**

Zwischen Beschreibungen von Problemen und Zielen und den entsprechenden Handlungen bestehen zirkuläre Beziehungen, die in rekursiver Weise aufeinander einwirken (Walter/Peller 2004: 44). Wird beispielsweise das Verhalten eines Kindes als negativ eingestuft, folgt darauf eher eine Strafe als eine Belohnung. Das zieht ein bestimmtes Verhalten des Kindes nach sich, was wiederum als Rückmeldung für den Erfolg der Strafe dient. Eine andere Einordnung des Verhalten des Kindes, würde eine andere Handlung der Eltern und wiederum eine andere Reaktion des Kindes ergeben.

### **9. Annahme: Die Bedeutung liegt in der Reaktion**

Diese Annahme weist darauf hin, dass es entscheidend ist, dass Botschaften vom Empfänger gedeutet werden. «Es kommt nicht darauf an, was der Lehrer sagt, sondern was der Schüler hört.» (Zen-Weisheit, zit. nach Baeschlin/Baeschlin 2001: 15). Die Verantwortung für eine klare Kommunikation liegt bei den Beratenden, d.h. es ist an ihnen, ihre Fragen und Aussagen anders zu formulieren (vgl. Walter/Peller 2004: 45). Dies erfordert auch eine Haltung des Nicht-Urteilens auf Seiten der Beratenden.

### **10. Annahme: Die Ratsuchenden sind die Expertinnen/Experten – Die Position des Nichtwissens**

Diese Annahme verdeutlicht, dass im systemisch-lösungsorientierten Ansatz die Verantwortung auf der Seite der Ratsuchenden ist: Sie sind Expertinnen und Experten für ihr Leben und für das, was sie ändern und woran sie arbeiten wollen. Beratende machen zwar Vorschläge, die Hauptaufgabe besteht jedoch darin, den Ratsuchenden zu helfen, ihre eigenen Ziele so konkret wie möglich zu definieren. Die Fachpersonen nehmen eine Haltung des Nichtwissens ein, in dem sie Situationen nicht aufgrund des eigenen Bezugsrahmens (z.B. eigene Erfahrungen, Standpunkte, Fachwissen) bewerten, sondern versuchen diesen weitgehend beiseite zu stellen.

### **11. Annahme: Ganzheitlichkeit – Jede Änderung beeinflusst künftige Interaktionen**

Die systemisch-lösungsorientierte Denkweise fokussiert den zirkulären Prozess und mögliche Handlungsformen in einer Situation. Unter dem systemischen Blickwinkel wird angenommen, dass jede Veränderung an irgendeinem Punkt die folgenden Interaktionen verändert. Da Änderungen auf der einen Seite Handlungen auf der anderen Seite bewirken, ist es nicht unbedingt nötig, dass alle an einem Problem beteiligten Personen an der Lösungsfindung teilnehmen (vgl. Kapitel 2.1).

### **12. Annahme: Mitgliedschaft in einer Behandlungsgruppe – ein gemeinsames Ziel**

Im Sinne der Vollständigkeit wird dieser Punkt hier ebenfalls aufgeführt, auch wenn das therapeutische Setting für die vorliegende Arbeit nicht relevant ist. Zur Behandlungsgruppe gehören nach der systemisch-lösungsorientierten Auffassung alle, die ein gemeinsames Ziel teilen und den Wunsch ausdrücken, etwas zu tun, damit es eintritt (vgl. Walter/Peller 2004: 50).

Diese Grundannahmen vermitteln eine spezifische Art zu denken, zu sprechen und miteinander umzugehen. Walter und Peller (2004) beschreiben deren Relevanz folgendermassen:

Ohne diese zwölf Grundannahmen wären unsere Handlungen nur eine Sammlung von Techniken und wir könnten zu Maschinen werden, die Aufgaben und Anregungen ausspucken. (...) Immer wenn wir in unserer Arbeit festsitzen, können wir diese Grundannahmen benutzen, um über Lösungskonstruktion nachzudenken, um wieder weitergehen zu können. (Walter/Peller 2004: 27)

Diese Grundannahmen sind folglich der Kern des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes. Auf ihnen bauen sämtliche Interventionen in der systemisch-lösungsorientierten Arbeit auf.

## 2.5 Allgemeine systemisch-lösungsorientierte Interventionen

De Shazer und Dolan (vgl. 2011: 27) halten fest, dass systemisch-lösungsorientierte Interventionen auf einer positiven, kollegialen und auf eine Lösung gerichtete Grundeinstellung beruhen. Diese respektvolle und optimistische Haltung der beratenden Person bildet den wichtigsten Aspekt und ermöglicht die generelle Annahme, dass Menschen starke Resilienzen besitzen und diese für Veränderungen nutzen können (vgl. ebd.). Von zentraler Bedeutung ist auch die Überzeugung, dass die meisten Menschen die Stärke, Klugheit und Erfahrung haben, um Veränderungen zustande zu bringen (vgl. ebd.). Wie schon in den vorangehenden Kapiteln erläutert, wird Widerstand als Schutzmechanismus oder Wunsch gesehen, behutsam vorzugehen oder als Reaktion auf eine Unangemessenheit der beratenden Person. Alle diese Annahmen sind Voraussetzung für die eher kollegiale als hierarchiebetonte Beziehung zwischen ratsuchender und beratender Person, die somit eher auf Kooperation statt Konfrontation beruht (vgl. ebd.).

Die Intervention der *Suche nach früheren Lösungen* stammt aus der Erkenntnis, dass die meisten Ratsuchenden bisher schon viele, wenn vielleicht auch ganz andere Probleme gelöst haben (vgl. ebd.). Entscheidend ist, dass ein Problem, wenn auch nur vorübergehend, schon mal gelöst wurde.

Selbst wenn Ratsuchende zuvor keine anzustrebenden Lösungen gefunden haben, können sie in vergangenen Situationen oft Momente erkennen, in denen es Ausnahmen in Bezug auf ihr Problem gab. Die Intervention *Suche nach Ausnahmen* hat den Fokus auf das, was anstelle des Problems geschieht, auch wenn dies unabsichtlich oder unverständlich ist (vgl. ebd.). *Fragen statt Direktiven oder Deutungen* sind das primäre Kommunikationswerkzeug im systemisch-lösungsorientierten Ansatz (vgl. ebd.: 28). Interpretationen wie auch direkte Konfrontationen werden nach Möglichkeit vermieden.

*Auf die Gegenwart und Zukunft gerichtete Fragen anstelle von Fragen, welche die Vergangenheit fokussieren* spiegeln die Grundüberzeugung, dass es für die Problemlösung förderlich ist, sich auf das zu konzentrieren, was bereits funktioniert und darauf, wie man sich das Leben vorstellt (vgl. ebd.).

Mit *Lob, Komplimenten und Anerkennung* dafür, was bisher unternommen wurde und der Würdigung, wie schwierig die Probleme sind, werden Ratsuchende zur Veränderung ermutigt (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird ausgedrückt, dass zugehört wurde und Interesse am Gegenüber vorliegt.

Eine weitere Intervention sind *sanfte Anstösse zu Handlungen, die schon funktioniert haben*. Wenn durch Komplimente und Anerkennung, Entdeckung früherer Lösungen und Ausnahmen ein sicherer Rahmen geschaffen wurde, regt die beratende Person dazu an, bisher erfolgreiche Handlungen fortzusetzen oder Veränderungen in Form eines Experiments auszuprobieren (vgl. ebd.: 29). Veränderungsideen und entsprechende Aufgaben sollen dabei vom Ratsuchenden selbst entwickelt werden und auf früheren Lösungen oder Ausnahmen beruhen.

## 2.6 Spezifische Interventionen

Auf Grundlage dieser allgemeinen Interventionen und der erläuterten Prinzipien entstanden eine Reihe systemisch-lösungsorientierter Fragetechniken. Hierzu gehören, Skalierungsfragen, Bewältigungsfragen, das Formulieren des Ziels als Lösung, die Konstruktion von Lösungen und Ausnahmen, der Fokus auf die Fortschritte, Experimente und Hausaufgaben, der Perspektivenwechsel sowie die bekannte Wunderfrage (vgl. de Shazer/Dolan 2011: 29-40). Diese und weitere spezifische Fragetechniken sind hauptsächlich für die Anwendung im Bereich Beratung interessant. In der vorliegenden MAS Thesis geht es in erster Linie um die innere Haltung des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes und deren Auswirkung auf das Verhalten von Menschen im Kontext Schule. Deswegen wird auf die einzelnen Beratungsmethoden an dieser Stelle nicht näher eingegangen.

Mit institutionellen Fragestellungen haben sich die Begründer des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes nicht direkt beschäftigt. In den letzten Jahren wurden jedoch vereinzelte Werke herausgegeben, die sich mit lösungsorientierter Organisationsentwicklung und -beratung beschäftigen (vgl. Bentner 2007, Radatz/Kowanitsch 2009). Diese Bemühungen den systemisch-lösungsorientierten Ansatz für die Arbeit mit und in Organisationen zu adaptieren geben auch Anhaltspunkte für die Schule.

### 3. Schulkultur in der Volksschule

Die schweizerische Volksschule umfasst unterschiedlichste kantonale Bildungssysteme und zahlreiche Einzelschulen mit ihren spezifischen und lokalen Eigenheiten. Nur wenige grundsätzliche Bestimmungen gelten für die gesamte Volksschule. Daraus entsteht eine bunte Vielfalt an Einzelschulen, die sich unter anderem auch durch ihre Schulkultur von anderen unterscheiden. Schulkultur als Rahmenbedingung für Lehren und Lernen ist eine wichtige Voraussetzung für das emotionale und physische Wohlbefinden aller an der Schule Beteiligten. Im Bereich der Schulentwicklung hat die Arbeit an der Schulkultur folglich einen hohen Stellenwert. Nachfolgend wird das Bildungswesen in der Schweiz erläutert, die Bedeutung von Schulentwicklung wird beschrieben und es wird näher auf entsprechende Ordnungselemente eingegangen. In Anschluss findet eine Annäherung an den Begriff Schulkultur sowie deren Manifestierungen statt und setzt diesen in Zusammenhang mit Schulentwicklung. Abschliessend werden Möglichkeiten der Entwicklung und Gestaltung von Schulkultur aufgezeigt.

#### 3.1 Definition Volksschule

In der Schweiz ist das Bildungswesen von der Vorschule (Kindergarten) bis zur Tertiärstufe (höhere Berufsbildung und Hochschulen) eine Staatsaufgabe. Es gelten einige wichtige, gesamtschweizerische Vorgaben beispielsweise in Bezug auf Schuleintrittsalter und der obligatorischen Schulzeit (vgl. <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>). Eine Ausweitung dieser Vorgaben erfolgt in den nächsten Jahren in Form eines neuen Staatsvertrages der EDK zur Harmonisierung der obligatorischen Schule. Die Verantwortung für das Bildungswesen obliegt den 26 Kantonen. Alle Kantone bieten ein bis zwei Jahre unentgeltlichen Vorschulunterricht, der in fünfzehn Kantonen bereits obligatorisch ist. Im 6. Altersjahr erfolgt der Eintritt in die obligatorische Schule, welche neun Schuljahre umfasst. Die ersten fünf bis sechs Jahre in der Primarschule widmen sich den Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen und der Einführung in die Grundlagen anderer Fächer. Die anschliessende Sekundarstufe I dient dem Erwerb einer grundlegenden Allgemeinbildung und der Vorbereitung auf weiterführende Schulen oder das Berufsleben. Die Schülerinnen und Schüler werden in Leistungsgruppen von Fachlehrkräften unterrichtet (vgl. ebd.).

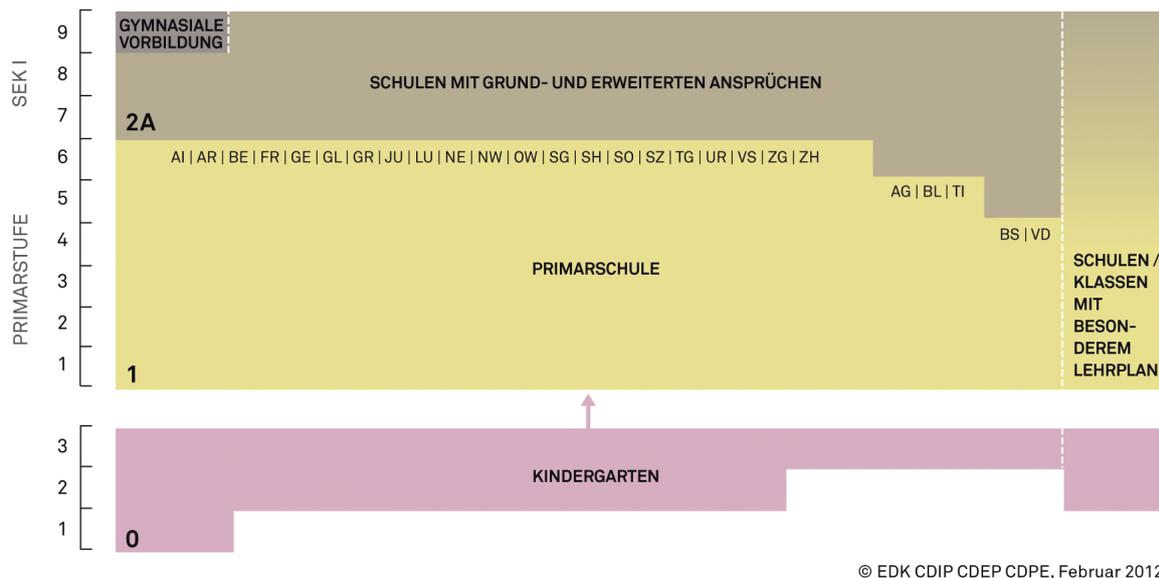


Abb. 2: Das Bildungssystem Schweiz - Obligatorische Schule (EDK, CDIP, CDEP, CDPE 2012) ([http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik\\_bildung\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/bildungssystem/grafik_bildung_d.pdf))

Die föderale und dezentrale Organisation im Bereich der Vorschule und der obligatorischen Schule ermöglicht einen angemessenen Umgang mit den kulturellen Unterschieden in einem mehrsprachigen Land und seinen regional geprägten Schultraditionen (vgl. Abb. 2). Die kantonale Volksschule definiert demnach die Mindeststandards und Kernkompetenzen in fachlichen, persönlichen, sozialen und methodischen Bereichen, die von den Lernenden erreicht werden sollen. Die jeweiligen Gemeinden organisieren den Schulbetrieb, weshalb eine starke lokale Verankerung mit individuell angepassten Lösungen möglich ist. Im nachobligatorischen Bereich (Gymnasien, Berufsbildung und Hochschulen) sind Bund und Kantone Partner in der Verantwortung für das öffentliche Bildungswesen (vgl. <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>). Die vorliegende Arbeit konzentriert sich nur auf die obligatorische Schulzeit, weswegen an dieser Stelle auf die nachobligatorische Bildung nicht weiter eingegangen wird.

Die meisten Schülerinnen und Schüler (95%) in der Schweiz absolvieren den Kindergarten und die obligatorische Schule in der öffentlichen Schule ihrer Wohngemeinde, während 5% eine Privatschule besuchen (vgl. ebd.). Die öffentliche integrative Volksschule erfüllt folglich eine wichtige Integrationsfunktion: Kinder mit sozial, sprachlich und kulturell unterschiedlichem Hintergrund besuchen dieselbe Schule. Diese zunehmende Vielfalt in den Klassen erfordert einen adäquaten Umgang mit Heterogenität und bedingt entsprechende Schulstrukturen sowie intensive Weiterbildung der Lehrpersonen und Schulleitungen.

Aus der institutionellen Sichtweise wird die Schule als ein dauerhaftes soziales Gebilde zur Erreichung des gemeinsamen Ziels Bildung und Erziehung verstanden (vgl. Capaul/Seitz 2011: 181). In der Fachliteratur herrscht Einigkeit darüber, dass Schulen unter den Begriff soziale Organisation zu subsumieren sind (vgl. Rolf 1998; Bonsen 2002; Staehle 1995). Die

Schule ist folglich eine Organisation, die entsprechende Denk- und Handlungsmuster und eine eigene Kultur mit ihren Werten und Normen entwickelt, die den einzelnen Organisationsmitgliedern einen tieferen Sinn für ihr Handeln gibt. Eine von allen getragene Schulkultur, ein gemeinsames Leitbild, ein Konsens über den Bildungsauftrag und ein gemeinsames Grundverständnis zu Bildungs- und Erziehungsfragen sowie zur zwischenmenschlichen Begegnung zwischen schulischen Akteurinnen und Akteuren bildet das Fundament (vgl. Capaul/Seitz 2011: 181).

### 3.2 Schulentwicklung

Schulentwicklung wird seit Beginn der 1990er Jahre als Begriff für die bewusste, systematische Entwicklung und die soziale wie pädagogische Veränderung einzelner Schulen gebraucht (vgl. Tillmann 2011: 43). Das Konzept der Organisationsentwicklung und damit das Organisationslernen bilden dabei die Grundlage (vgl. Dalin 1999: 324). Organisationsentwicklung wird als langfristiger, die ganze Organisation umfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess verstanden, der auf dem Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und Erfahrung in Problemlösungs- und Erneuerungsprozessen beruht: «Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst, wobei der Leitung eine zentrale Bedeutung zukommt und nicht selten Prozessberater von aussen hinzugezogen werden.» (French/Bell 1990 zit. nach Rolff 2007: 24)

Um eine Organisation wie eine Schule von innen heraus weiterzuentwickeln, müssen entsprechende Strukturen geschaffen werden. Schulentwicklung umschreibt folglich einen Prozess, bei dem Strategien entwickelt und empfohlen werden, durch die die Beteiligten ihre Schule in ausgewählten Bereichen verbessern, allenfalls auch unter Beizug von externen Experten. Eine solche Schulentwicklung umfasst die drei Felder Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung (vgl. Tillmann 2011: 43).

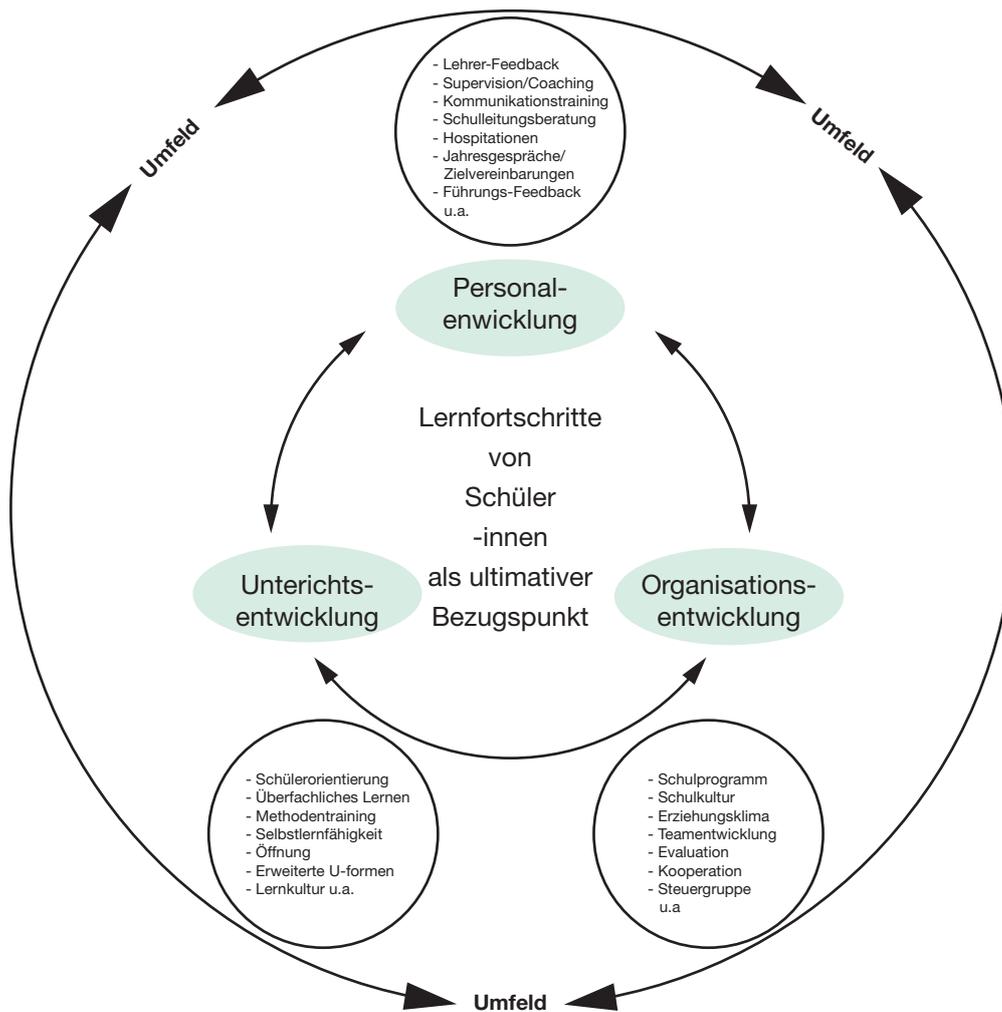


Abb. 3 : Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolf 2003: 8)

Das Ziel dieses komplexen Prozesses (vgl. Abb. 3) beschreibt folgende Definition umfassend:

Ziel der Schulentwicklung ist es, mittels einer regelmässigen Analyse einer Schule und gezielten Innovationen einen angestrebten neuen Zustand einer Schule zu erreichen. Schulentwicklung ist also ein langer, kontinuierlicher, dynamischer und planmässiger Analyse-, Problemlöse-, Innovations- und Lernprozess, der von der Lehrerschaft einer Schule getragen wird. Deshalb wird auch von Potenzialentwicklung einer Schule gesprochen, d.h. die Lehrpersonen schaffen langfristig günstige Voraussetzungen, damit die Schule die von der Bildungspolitik vorgegebenen (Leistungsauftrag oder Leistungsvereinbarung) und im Rahmen der Autonomie selbst entwickelten Ziele (Leitbild/Schulprogramm) effizient erreicht. (Dubs zit. nach Capaul/Seitz 2005: 122)

Die Schuleffektivitätsforschung hebt «shared vision» also die Bedeutung der gemeinsamen Zielbestimmung und Zielerreichung für den Erfolg und die Qualität einer Schule hervor (Capaul/Seitz 2011:137). Interessant ist dabei, dass auffällig effektive Schulen ein hohes Mass

an Übereinstimmung im Verhalten der Lehrpersonen ausweisen (vgl. ebd.). Sie besitzen und leben laut Strittmatter gemeinsame Leitideen über das Lernen und das Zusammenleben in der Schule (Strittmatter 1996 zit. in Capaul/Seitz 2011: 137). Eine solche möglichst hohe Übereinstimmung in den Haltungen und Werten erfordert gemeinsame Grundlagen, an denen sich Lehrpersonen wie auch Schüler und Schülerinnen orientieren können.

Schulentwicklungsprozesse sind auch als Aufbau und Veränderung von Organisationsstrukturen für «neues Handeln» der schulischen Akteurinnen und Akteure zu verstehen (Altrichter/Helm 2011: 21): Erstens werden im Entwicklungsprozess selbst Strukturen aufgebaut (z.B. Steuergruppen, Partizipation in der Entscheidungsfindung, Fortbildungen). Zweitens müssen durch Schulentwicklung erreichte Neuerungen durch entsprechende Strukturen (z.B. Konzepte) institutionalisiert werden (vgl. ebd.). Schulentwicklung erfordert also Strukturbildung und ist gleichzeitig immer auch Kulturwandel: «Kultur betrifft Werte (...), Engagement und Leidenschaft, Commitment, Haltungen und Stimmungen, Empowerment und damit tief sitzende Grundorientierungen» (Bonsen/Bos/Rolff 2008: 33).

Die Pflege einer gemeinsamen Kultur und gemeinsamer Werte bilden den Grundstein für eine «lernende Schule», in der Menschen lernen zu kooperieren und an gemeinsamen Zielen zu arbeiten (Altrichter/Helm 2011: 21). Das Handeln und Lernen der Organisationsmitglieder wird folglich durch lernförderliche Strukturen unterstützt und herausgefordert. Aus einer etablierten sozialen Lernwelt können Innovationen entstehen: «Veränderungen werden nur dann dauerhaft in den Arbeitsalltag der Schule übernommen, wenn sie Teil des selbstverständlichen Handlungsrepertoires der Lehrerinnen und Lehrer und der schulischen Kultur werden» (Bonsen et al. 2008: 23).

Die zahlreichen Interaktionen zwischen allen Menschen in einer Schule lassen sich jedoch nur bedingt formalisieren, denn innerhalb der eher oberflächlichen formalen Strukturen finden vielfältige Interaktionen zwischen Beteiligten statt, welche sich unter informellen Aspekten der Schulkultur manifestieren (vgl. Capaul/Seitz 2011: 210). Schulentwicklung umfasst daher sowohl die formale wie auch die informelle Organisation einer Schule. Durch die Ansprache von Werten und Interaktionen der beteiligten Akteure wird bei Schulentwicklungsprozessen rasch ins informelle System gewechselt. Mit der Legitimation einer Intervention, beispielsweise für die Erarbeitung eines Leitbildes, beginnen Schulentwicklungsprozesse in der Regel jedoch im formalen Bereich.

### **3.3 Ordnungselemente: Leitbild, Konzept und Schulprogramm**

Seit einiger Zeit wird in Zusammenhang mit Schulentwicklung die Bedeutung von Visionen und Leitbildern hervorgehoben und gefordert, diese mithilfe von Schulprogrammen, Konzepten und detaillierten Aktionsplänen umzusetzen. In Anlehnung an die betriebswirtschaftliche

Managementliteratur wird bei der Schulentwicklungsarbeit häufig zwischen einer normativen, einer strategischen und einer operativen Ebene der Schulführung unterschieden (vgl. Capaul/Seitz 2011: 128). Die normative Ebene beinhaltet primär die Erarbeitung eines Leitbildes, welches gemeinsame Ziel- und Wertvorstellungen der Schule festhält und Grundlage für schulisches Handeln ist. Ein wirkungsvolles Leitbild soll zukunftsgerichtet und erreichbar und zugleich komplex und praktikabel sein und darin enthaltene anspruchsvolle Zielsetzungen sollen in ergänzenden Papieren (z.B. Schulprogramm) operationalisierbar sein (vgl. ebd.: 139). Weiter wird gefordert, dass ein Leitbild konkret und möglichst konsensfähig ist sowie veränderbar und ansprechend, um den vielfältigen Entwicklungen Rechnung zu tragen (vgl. ebd.). Diesen Ansprüchen gerecht werden zu können, scheint herausfordernd zu sein.

Das Schulprogramm ist Ausdruck der strategischen Schulführung. Es konkretisiert das Leitbild und beinhaltet eine klare Formulierung der strategischen Ziele sowie die notwendigen Ressourcen und Verfahren, die zu deren Erreichung notwendig sind (vgl. Capaul/Seitz 2011: 129). Es trägt dazu bei, das Handeln längerfristig auf die Ziele aus dem Leitbild auszurichten und diese umzusetzen (vgl. ebd.: 148). Das Schulprogramm enthält also in der Regel das Schulleitbild mit den allgemeinen Zielen und Prinzipien sowie einen konkreten Entwicklungsplan, in dem zu den kurz- und mittelfristigen Zielen entsprechende Massnahmen festgehalten sind.

Neben den Elementen Leitbild und Schulprogramm weist Frey (vgl. 2010: 86) in diesem Zusammenhang auf ein partizipatives Schulkonzept hin, welches eine Schulkultur unterstützen soll, die wesentliche Erfahrungen für Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Schulkonzept und Schulprogramm unterscheiden sich dadurch, dass ein Schulprogramm die konzeptuelle Gestaltung der Schule ausformuliert und ergänzend auch Perspektiven zur Weiterentwicklung und Umsetzung von pädagogischen Vorhaben enthält (vgl. Holtappels 2011: 135). Dies setzt voraus, dass Schulprogramme mit Entwicklungswirkung ein pädagogisches Konzept brauchen, welches Reflexionen über Unterricht, Erziehung und Schulorganisation enthält (ebd.). Um konkret und verbindlich zu wirken, haben Schulprogramme oft eine schriftliche Form.

Schulprogramme sind also Texte, in denen die jeweiligen Schulen ihre gemeinsam geteilten Werte, Ziele und Massnahmen gegen aussen darlegen (vgl. Hosenfeld/Gross Ophoff/Bittins 2006: 39). Ausserdem ist das Schulprogramm auch eine zeitlich begrenzte Vereinbarung, die als Orientierungshilfe für pädagogisches Handeln nach innen wirksam wird (vgl. Schratz/Iby/Radnitzky 2000: 11). Unter den schulischen Ordnungselementen kann von Schulprogrammen am ehesten ein Einfluss auf Schulkultur erwartet werden, da dieser Einfluss zugleich auch normativ bestimmt ist (vgl. Holtappels 2004a: 18f).

Im Mittelpunkt der operativen Schulführung stehen die ausführlichen, meist jährlichen Aktionspläne, welche das Schulprogramm und dessen Umsetzung im Detail konkretisieren. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die normative und strategische Ebene der Schulent-

wicklung, weil auf dieser handlungsleitende Strukturen für die langfristige Entwicklung von Schulkultur angesiedelt werden können.

Über Schulprogramme wird bereits seit den 1980er Jahren diskutiert und vielerorts wurde deren Einführung wissenschaftlich begleitet (vgl. Holtappels 2004a). Deshalb liegen inzwischen einige qualitativ-empirische Befunde vor, die festhalten, dass die Arbeit am Schulprogramm zu einer verstärkten und als konstruktiv bewerteten Kommunikation zwischen den Beteiligten einer Schule führt, in der auch Eltern sowie Schüler und Schülerinnen teilweise in die Diskussion über die Weiterentwicklung der Schule eingebunden werden. Ausserdem sind Auswirkungen auf die Beziehungskultur und die Organisationskultur erkennbar (vgl. Fuchs 2009: 375). Entsprechend der qualitativen Unterschiede der Schulprogramme sind auch die beobachteten Wirkungen sehr heterogen, so hängt die Verbesserung der schulischen Kommunikationskultur insbesondere davon ab, wie offen die Beteiligten gegenüber der Einführung des neuen Ordnungselements sind (vgl. ebd.). Folglich kommt es kaum zu einer Verhaltensänderung, wenn diese Offenheit fehlt und Schulprogramme lediglich als Zweckdienung bestimmter Vorgaben umgesetzt werden. Eine Weiterentwicklung der Schulkultur findet somit nicht statt. Ebenso verhält es sich mit Vorgaben bezüglich der Evaluation von Schulprogrammen, auch wenn diese aus dem organisationskulturellen Blickwinkel betrachtet nicht unwesentlich sind (vgl. Arnold/Bastian/Reh 2004, Holtappels 2004b). Hinter einer möglichen Verpflichtung Schulprogramme zu erstellen, diese weiterzuentwickeln und die Zielerreichung zu überprüfen, steckt auch die Idee, dass Schulen analog der Marktwirtschaft um Lernende werben und untereinander konkurrieren sollen (vgl. Bellmann 2006: 489f). Ein solcher Wettbewerb zwischen einzelnen öffentlichen Schulen impliziert natürlich, dass es unter den Schulen neben Gewinnern auch Verlierer geben wird. Bisher gibt es laut Fuchs (vgl. 2009: 374) jedoch keine angemessenen Elemente zur Unterstützung möglicher Verlierer im schulischen Wettbewerb. Dies wiederum wird für den Aspekt der Schulkultur vermutlich Konsequenzen haben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Leitbild- und Schulprogrammentwicklung sehr aufwändige Prozesse sind. Auch Holtappels (vgl. 2011: 135) weist darauf hin, dass schulentwicklungsrelevante Wirkungen nicht allein über das erarbeitete Schriftstück erzielbar sind, sondern der Diskussions-, Planungs- und Erarbeitungsprozess des Kollegiums viel mehr Bedeutung hat.

### **3.4 Schulkultur - Annäherung an den Begriff**

Schule ist seit jeher mehr als ein Ort blosser Wissensvermittlung. Die Schule ist auch ein Lebensraum, in dem Leben gelernt und nicht zuletzt ein bestimmter Habitus erlernt wird (vgl. Göhlich 2007: 104). Im Laufe der Zeit wurde dieser Tatsache unterschiedliche Bedeutung beigemessen, was sich im Wandel der Begriffe von Schulleben über Schülerkultur und

Schulklima bis hin zur Schulkultur ausdrückt. Göhlich beschreibt dazu eindrücklich die Klosterschulen im Mittelalter, welche Schul- und Lebenspraxis vereinten, die strikte Trennung des Schul- und Lebensraumes in der Reformationszeit bis hin zu den reformpädagogischen Konzeptionen um 1900 (vgl. ebd.: 105). Mit dem darauffolgenden Konzept «Schulleben» soll der fehlenden Gestaltung von Schule als Lebenswelt entgegengetreten und so die Funktionalität der Schule gewährleistet werden (ebd.). Verschiedene Ideologien werden verankert und bestimmte Normen, Werte und Haltungen vermittelt, sei dies beispielsweise in konfessionellen Schulen oder später auch im Nationalsozialismus. Es stellt sich hier zum einen die Frage, wie eine solch starke Prägung auftreten konnte und wie sie funktionierte. Zum anderen, wie dann die Grundsätze einer pluralen und demokratischen Gesellschaft in der Schule in Erscheinung treten konnten. Den sozialistisch orientierten Reformpädagogen in den Lebensgemeinschaftsschulen ging es verständlicherweise um andere Werte als den bürgerlichen. Unter dem Demokratisierungsdruck Anfang der 1970er Jahre erschien mit «Schülerkultur» erstmals der Kulturbegriff im schultheoretischen Diskurs, während kurze Zeit später der umfassendere Begriff «Schulklima» entstand. In den 1990er Jahren werden diese älteren Termini vom Begriff «Schulkultur» abgelöst, der den Fokus bald auf die Mikrowelt der einzelnen Schulen und deren Eigendynamik setzte (ebd.: 106-108).

Laut Esslinger-Hinz (2010: 13) eignet sich der Begriff Kultur, «[...] um auf den Geist einer Schule zu verweisen und damit auf etwas, das schwer fassbar, schwer definierbar und noch schwerer operationalisierbar erscheint.» Es stellt sich daher die Frage, wie die Komplexität dieses Begriffes erfasst, verständlich gemacht und für die vorliegende Arbeit verwendbar gemacht werden kann. Der Versuch einer Eingrenzung macht deutlich, dass sich der Begriff Schulkultur einer knappen und aussagekräftigen Definition entzieht: auch in einschlägigen Nachschlagewerken (vgl. Tippelt/Tenorth 2007, Böhm 2005) findet sich zu Schulkultur kein Eintrag.

Schulkultur hat einen kulturtheoretischen Kontext. Bereits die Definition von Kultur ist schwierig und hängt mit sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen einer Epoche zusammen. Kroeber und Kluckhohn (1952) präsentierten bereits 1952 in ihrer Analyse 164 Definitionen zum Kulturbegriff. Das Wort Kultur lässt sich in nahezu allen Bereichen, in denen Menschen miteinander interagieren, verwenden, ohne dass damit etwas Falsches oder Präzises gesagt wäre (vgl. Neubauer 2003: 15). Der in Bezug auf Schulkultur verwendete Kulturbegriff wird aus der Ethnologie sowie der Kulturanthropologie übernommen und beinhaltet Werte- und Denkmuster, die Art und Weise ihrer Vermittlung sowie habitualisierte Interaktionsmuster (vgl. Göhlich 2007: 109). Laut Göhlich sind für die Verwendung des Kulturbegriffs in der Schule zwei historische Ereignisse relevant. Einerseits haben Anthropologen wie Bateson und Geertz in Studien darauf hingewiesen, dass ihre erprobten Herangehensweisen in fremden Institutionen und Ländern auch auf bekanntem Terrain angewendet werden können und dass andererseits diese Übertragung im Bereich der Wirtschaft mit unternehmerischem Erfolg verbunden wurde (vgl. ebd.). Ausserdem haben in den 1980er Jahren Deal, Kennedy und andere

(vgl. Schreyögg 1998: 440) gezeigt, dass die Orientierungsmuster in erfolgreichen Unternehmen völlig anders waren, als in weniger erfolgreichen. Damit hielt die Übertragung des Kultur-Ansatzes mittels «corporate identity»<sup>2</sup> auch Einzug in andere gesellschaftliche Bereiche. Beschreibungen von Schulkultur enthalten häufig normative Bewertungen, die in einen Zusammenhang mit Schulqualität und Schulentwicklung gebracht werden. Schulqualität und Schulkultur wurden teilweise sogar synonym verwendet (vgl. Hejj 1997: 116f). Vor allem im Bereich der Schulqualitätsforschung wurde die «gute Schule» einer Schule mit Schulkultur gleichgestellt (Holtappels 1995: 11f und 16f). Die normative Färbung des Schulkulturbegriffs haben insbesondere Helsper, Böhme, Kramer und Lingkost herausgearbeitet (vgl. Helsper et al. 2001: 18). Diese Ausrichtung des Schulkulturbegriffs vernachlässigt jedoch den Aspekt, dass jede einzelne Schule über eigene Normen und Werte verfügt. Esslinger-Hinz (vgl. 2010: 16) und andere Autoren (vgl. Beck/Bentner 1997) betonen deshalb, dass jede Schule Schulkultur habe und Schulkultur somit etwas Spezifisches und nicht Normatives ist.

Wird die Vielfalt an unterschiedlichen Bedeutungszuweisungen einmal ausser Acht gelassen, korrespondieren die Meinungen darüber, dass sich Schulkultur auf Inhalte und Methoden und vor allem auf Kommunikation und Aktivitäten beziehen kann, sprich das Handeln der an der Schule beteiligten Akteurinnen und Akteure und ihren Umgang miteinander sowie die normative Bestimmung dieses Handelns und Umgangs durch geteilte Werte und informelle Regeln (vgl. Helsper 2008: 63f). Auch Seitz und Capaul definieren Schulkultur in diesem Sinne: «Neben Strukturen bilden gemeinsame Überzeugungen, Erwartungen sowie Wissensbestände und Erfahrungen über wichtige Ereignisse, die nirgends festgeschrieben sind, eine ordnungstiftende Kraft, welche in ihrer Gesamtheit als Schulkultur verstanden werden kann. Diese Schulkultur (...) bildet den Bezugsrahmen für das Alltagshandeln in einer Schule» (Seitz/Capaul 2005: 230f).

Diese Erkenntnisse lenken das Interesse auf die Manifestationsformen und Elemente von Schulkultur und bilden die Grundlage für die Beurteilung der Entwicklung von Schulkultur.

### 3.5 Ebenen und Manifestationsformen von Schulkultur

Zentrale Aspekte des im vorangegangenen Kapitel erläuterten Verständnisses von Schulkultur sind die pädagogisch-didaktische Kultur, die Beziehungskultur und die Organisationskultur einer Schule (vgl. Chott 1997; Holtappels 1995: 12ff). Der Begriff Schulkultur zeigt sich in einer sehr heterogenen Bestimmung und Verwendung und würde durch konkrete Eingrenzung zwar an Unschärfe verlieren, aber ebenso auf wesentliche Teilaspekte verzichten (vgl. Fuchs 2009: 371).

<sup>2</sup> Corporate Identity ist die Summe der spezifischen Merkmale eines Unternehmens, die die Unternehmenskultur prägen (vgl. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/corporate-identity.html>)

Um den Manifestationsformen von Schulkultur dennoch näher zu kommen, bietet sich die zahlreiche Literatur aus dem Bereich der betriebswirtschaftlichen Organisationskultur an. Tatsächlich weist die Institution Schule in Bezug auf Kultur viele Parallelen zu Unternehmen auf. Der Professor Edgar H. Schein ist eine Koryphäe in der Organisationsentwicklung und Organisationspsychologie. Er proklamiert in seinen Veröffentlichungen subtilere Konzepte der Kulturarbeit und warnt vor der allzu vereinfachten Vorstellungen, Kultur als Rituale oder «eben unsere Art zu arbeiten» zu bezeichnen (Schein 2010: 31). Das sind lediglich Manifestationen von Kultur, die nicht mit der Kultur selbst verwechselt werden dürfen. Laut Schein hat Kultur drei Ebenen und gerade die tieferen Ebenen sind jene, die man aufdecken und steuern sollte (ebd.).

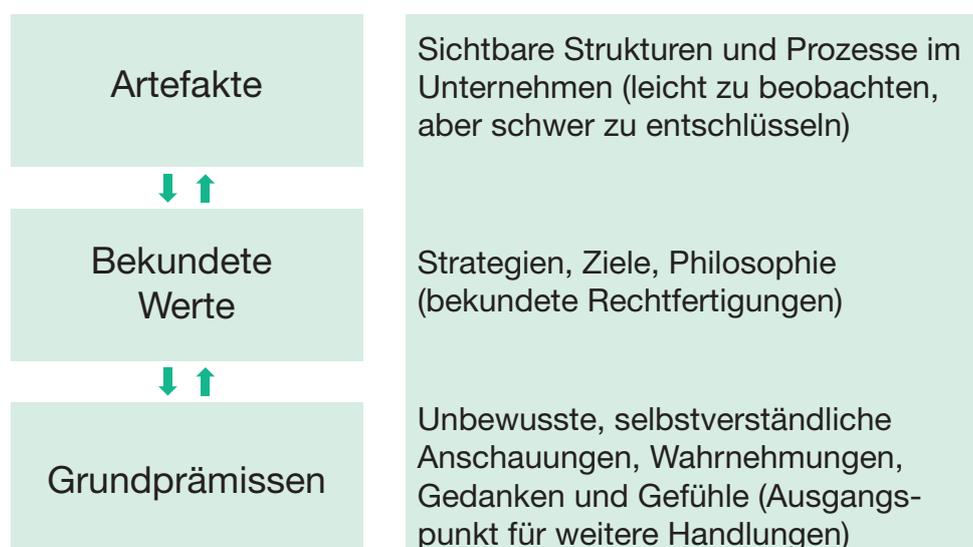


Abb. 4: Die drei Ebenen der Unternehmenskultur (Schein 2010:31)

Die Ebene der Artefakte ist sicht- und spürbar, in einer Schule äussert sie sich beispielsweise in der Architektur des Schulhauses, der Spiel- und Pausenflächen, den Klassenräumen, dem Lehrerzimmer sowie dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen untereinander sowie Fremden gegenüber. Auch wenn das alles sehr präsent ist, kann man nicht erkennen, weshalb sich die jeweiligen Personen so verhalten und warum die Räumlichkeiten und Plätze so aufgebaut sind. Es ist also erforderlich mit den beobachteten Personen zu sprechen und dies führt zur nächsten Ebene (vgl. Schein 2010: 32). Hier erfährt man als erstes die öffentlich vertretenen Werte der Schule und so verschieden die Schulen auch sein mögen, sie werden öffentlich sehr ähnliche Werte propagieren (vgl. ebd.: 33). Trotz völlig verschiedener Artefakte vertreten Volksschulen folglich gegen aussen paradoxerweise identische Werte. Die daraus entstehenden Widersprüche zeigen, dass das offene Verhalten von einer tieferen Denk- und Wahrnehmungsebene gesteuert wird. Wenn Schulkultur verstanden werden will, muss entschlüsselt werden, was auf der tieferen dritten Ebene vor sich geht (vgl. ebd.: 34). Die historische Betrachtung auf dieser Ebene umfasst die Werte, Überzeugungen und Annahmen der bedeutendsten Gründungspersonen oder Schulleitungen, die eine Schu-

le geprägt und erfolgreich gemacht haben. Die Grundannahmen dieser prägenden Personen ziehen andere Menschen mit denselben Überzeugungen an. Diese Überzeugungen äussern sich in deren Verhalten und mit der Zeit entstehen auf diese Weise allgemeingültige Werte (vgl. ebd.: 35). Diese Werte sind folglich die Essenz der Schulkultur und Ergebnis eines gemeinsamen Lernprozesses. Will man Schulkulturen wirklich verstehen, müssen die Annahmen aufgespürt werden, die nach wie vor wirksam aber den Menschen in einer Schule nicht mehr bewusst sind, weil sie selbstverständlich wurden (vgl. ebd.).

Esslinger-Hinz definiert in Anlehnung an Sourisseaux (vgl. 1994: 10) wie folgt: «Schulkultur manifestiert sich an einer Schule über geltende Normen und Werte, über das Verhalten der Organisationsmitglieder, deren Emotionen sowie durch die materiellen und strukturellen Manifestationen, die hier Objektvariationen genannt werden. Diese Bereiche sind miteinander verzahnt» (Esslinger-Hinz 2010: 16).

Aufgrund dieser Definition können folgende Ausdrucksformen von Schulkultur ausgemacht werden:

<b>Manifestationsformen von Schulkultur</b>			
<b>Kognitionen</b>	<b>Verhalten</b>	<b>Emotionen</b>	<b>Objektvariationen</b>
- Werte und Normen, Deutungsmuster	- Verhaltensmuster, Interaktionsstrukturen	- Gefühle	- Schulordnungen
- Formulierten Regeln	- Redeweisen	- Atmosphäre	- Raumstrukturen
- Erwartungen	- Rituale, Bräuche,	- Stimmung	- Zeitstrukturen
- Überzeugungen	Tradition		- Ausstattung
- Einschätzungen			- Gegenstände
			- Stile
			- Symbole

Tab. 1: Manifestationsformen von Schulkultur (vgl. Esslinger-Hinz 2010: 16)

Diese nicht hierarchisch angeordnete Verzahnung von materiellen und strukturellen Manifestationen (Objektvariationen), Verhaltensweisen, Kognitionen und Emotionen begründet die Kultur einer Schule (vgl. Esslinger-Hinz 2010: 16f). Abschliessend kann gesagt werden, dass es bei Schulkultur demnach nicht um Quantität, sprich ob eine Schule viel oder wenig Kultur hat und auch nicht um Qualität geht, also ob eine Schule gute oder schlechte Kulturen ausbildet (vgl. ebd.: 16).

### 3.6 Bedeutung von Schulkultur für die Schulentwicklung

Mit der Hinwendung vom Systemdenken auf der Makroebene (Schulstruktur und -verwaltung) zum Fokus auf die einzelnen Schulen gegen Ende der 1980er Jahre wurde das Konzept der Schulentwicklung bedeutsam und der Diskurs um den Begriff Schulqualität eröffnet, in

deren Zentrum die Frage «Was ist eine gute Schule?» stand (Tillmann 2011: 45). Seit Beginn der 1990er Jahre wird der Begriff Schulentwicklung als Handlungskonzept für die bewusste und systematische Entwicklung von Schulen gebraucht. In dieser Zeit sind zahlreiche vor allem praxisorientierte Publikationen von Autorinnen und Autoren erschienen, die selbst in der Beratung von Schulentwicklungsprozessen tätig sind (vgl. ebd.: 42). Neben einer Vielzahl von Konzepten, die sich an soziologischen Theorien der Organisationsentwicklung bedienen, gibt es auch solche mit systemtheoretischem, konstruktivistischem Hintergrund oder basierend auf sozialpsychologischen Konzepten und Beratungstheorien (vgl. Bohl 2009: 554; Rolff 1998: 315). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schulentwicklung ein langer Prozess ist, der nach wie vor wenig theoretisch erforscht ist (vgl. Tillmann 2011: 43f). Im aktuellen Diskurs um die Schulqualität wird Schulentwicklung um Zielangaben ergänzt. Qualitätsbeschreibungen werden dabei so präzisiert, dass sie mit empirischen Elementen erfassbar sind (vgl. ebd.: 45). Somit ist die Kategorie Schulqualität geeignet, um Schulentwicklungsprozesse in eine wünschenswerte Richtung zu verweisen.

In Anlehnung an Erkenntnisse aus der Betriebswirtschaft hat Cheong Cheng (vgl. 1993: 95) die Bedeutung der Kultur für Schulen analysiert. Dabei hat er unter anderem festgestellt, dass Unterschiede in der Schulkultur auf drei Ebenen Auswirkungen haben (ebd.: 99f):

1. Organisation – Führungsstil der Schulleitung, Organisationsstrukturen und soziale Interaktionen
2. Haltungen der Lehrkräfte – Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte
3. Schuleffektivität – die von den Beteiligten wahrgenommene Effektivität der ganzen Schule

Schulkultur und Schulqualität manifestieren sich in denselben drei Bereichen und es erstaunt somit nicht, dass die Ergebnisse dieser Analyse die Bedeutung der Schulkultur für die Schulqualität insgesamt bestätigen. Eine gute Schulkultur trägt folglich dazu bei, dass sich alle Beteiligten aktiv und konstruktiv für die Schulentwicklung einsetzen und an den gemeinsamen Zielen arbeiten. Auch für Deal und Peterson (vgl. 2009: 12-14) hat eine positive Schulkultur diesbezüglich grundlegende Funktionen und Auswirkungen: Sie fördert die Zielerreichung, verbessert die Kollegialität und Kommunikation, fördert Innovationen, fördert Arbeitsmotivation und Identifikation mit der Schule und unterstützt Schulentwicklungsprozesse. Capaul und Seitz (vgl. 2011: 228) weisen darauf hin, dass Schulkultur auch negativ beeinflussen kann und es daher entscheidend ist, in welche Richtung die Schulkultur wirkt. Im Schulalltag spürt man rasch, wie Schulkultur wirkt und dennoch ist es für die Schulleitung sehr schwierig herauszufinden, was wirklich die Schulkultur ausmacht und wie sie ganz konkret positiv gestaltet werden kann (ebd.).

### 3.7 Möglichkeiten der Entwicklung und Gestaltung von Schulkultur

Die Interventionsmöglichkeiten in schulische Kulturen sind bislang kaum erforscht. Bezüglich der gezielten Beeinflussbarkeit von Kulturen im Allgemeinen gibt es verschiedene Positionen und theoretische Konzepte. Diese fallen in der Fachliteratur stark verallgemeinernd aus und umfassen sowohl Kulturen von Betrieben, Schulen, Religionsgruppen oder Nationen. Esslinger-Hinz kritisiert in ihrer Untersuchung diese Verallgemeinerung der gesellschaftstheoretischen Entwürfe dahingehend, «(...) dass die Komplexität eines Systems eben auch eine Variable darstellt, die das Veränderungspotential einer Kultur moderiert» (2010: 27). Die Einschätzungen zur Veränderung von Kulturen innerhalb der soziologisch orientierten Literatur und der Literatur der Organisationsentwicklung sind auffallend unterschiedlich. So geht beispielsweise Luhmann (vgl. 2000: 334) von wenig Gestaltbarkeit aus. Esslinger-Hinz (vgl. 2010: 27) stellt fest, dass vor allem die Verhältnisbestimmung von Struktur und Handeln bei diesen grossen gesellschaftstheoretischen Entwürfen die Positionierung hinsichtlich der Einschätzung von sozialem Wandel produziert. Liegt der Fokus auf den strukturellen Gegebenheiten, wird ein Wandlungspotential höchstens in einer Umgestaltung gesehen, die den Erhalt des bestehenden Systems sichert. Den Menschen wird hierbei kein Wandlungspotential beigemessen (vgl. ebd.). In stärker akteursorientierten Ansätzen werden hingegen die Menschen als Motor für Veränderungen gesehen und deren Handlungslogiken aufgeschlüsselt. Innerhalb der Managementliteratur sind die Einschätzungen ebenfalls optimistisch, sodass hier immer neue Strategien und Methoden zur Kulturentwicklung in Unternehmen vorgestellt werden und die Grundidee der kulturellen Steuerung auch auf die Schule übertragen wird (vgl. Jones/Bouncken 2008).

Kulturen sind ständig im Wandel und zeigen gleichzeitig ein hohes Mass an Stabilität. Kleinen Erschütterungen, Trends, Innovationen sowie «pädagogischen Moden» hält die Kultur einer Schule stand (Pieler 2003: 156). Laut Esslinger-Hinz (vgl. 2010: 27) ist das ein Phänomen, welches die Implementationsforschung belegt hat und die Lehrpersonen sowie die Bildungspolitik intensiv beschäftigt. Andererseits ist Stabilität für jede Organisation überlebenswichtig und Voraussetzung dafür, dass Qualität erhalten und optimiert werden kann. Darüber hinaus bieten in einer Schule geteilte Normen und Werte Verhaltenssicherheit und bringen mehr Effektivität in der Arbeit (vgl. ebd.).

Auch wenn sich die Sinnhaftigkeit von Kulturwandel unter dem Vorzeichen der Qualitätsentwicklung von Schulen begründen lässt, so stellt sich die Frage, ob sich Schulkulturen überhaupt gezielt gestalten und wandeln lassen (vgl. ebd.: 27f). Das Konzept von Schulentwicklung setzt implizit voraus, dass die einzelne Schule auch nachhaltig veränderbar ist. Unter Berücksichtigung der Bedeutung der Stabilität und der unbewussten Werte und Normen wird deutlich, dass deren Infragestellung Widerstände hervorruft, weil an grundsätzlichen Handlungsrouninen und verinnerlichten Strukturen gerüttelt wird.

Schein (vgl. 2010: 36) weist mit seinen Ebenen der Kultur darauf hin, dass Kultur deshalb so stabil und schwer zu verändern ist, weil sie zum einen das angesammelte Wissen und Empfinden einer Gruppe repräsentiert. Zum anderen erklärt das Modell der Ebenen, dass die wichtigsten Bestandteile der Kultur eben unsichtbar sind (vgl. Kapitel 3.5). Es wird auch deutlich, dass es keine richtige oder falsche, gute oder schlechte Kultur gibt, es sei denn im Verhältnis zu den Zielen einer Schule und den Möglichkeiten und Grenzen des schulischen Umfeldes (vgl. Schein 2010: 36).

Änderungen einer Kultur sind demnach schwierig und langwierig. Seitz und Capaul (vgl. 2005: 232) beschreiben diese sichtbaren Strukturen als die Spitze eines Eisberges während die tiefgründigen, schwierig zu beeinflussenden Kulturen darunter verborgen liegen. Kulturentwicklung ist auch ein länger dauernder Prozess, der es erfordert, verschiedene notwendige Massnahmen über einen längeren Zeitraum zu verfolgen (vgl. Frey 2010: 86).

Wie kann es folglich gelingen, die Erarbeitung schulischer Ordnungselemente für die Erreichung einer optimalen Lernumgebung und einer diesbezüglich förderlichen Schulkultur zu nutzen? Die bisherigen theoretischen Ausführungen haben gezeigt, dass mit den vorliegenden empirischen Befunden noch keineswegs ein deutliches Bild zu den Wirkungen dieser Elemente gezeichnet wurde (vgl. Maag Merki/Emmerich 2011: 164).

### **3.7.1 Leitbild als Element der Schulkulturentwicklung**

Ein Leitbild soll verschiedene Funktionen erfüllen. Capaul und Seitz (vgl. 2011: 138) fassen diese wie folgt zusammen: Zielfunktion, Identifikations-, Anregungs- und Motivationsfunktion, Koordinationsfunktion, Schutzfunktion, Evaluationsfunktion, Legitimationsfunktion und Orientierungsfunktion. Um diese Funktionen zu erfüllen, ist es laut Capaul und Seitz (vgl. ebd.: 139) unerlässlich, dass das Schulleitbild bestimmten Anforderungen genügt und sich bereits der Entwicklungsprozess an diesen Anforderungen ausrichtet (vgl. Kapitel 3.3). Um diesen komplexen Anforderungen entsprechen zu können, ist ein strukturiertes Vorgehen notwendig.

Ausgangspunkt der Entwicklung eines Leitbildes ist die Reflexion über den Schulalltag und die Schulentwicklung (vgl. ebd.: 141). Ein nächster logischer Schritt ist die systematische Erfassung der Ausgangslage, also eine Analyse der Entwicklungen im Umfeld der Schule und der Anliegen und Interessen der Anspruchsgruppen (vgl. Kapitel 4.1.1). Hier zeigt sich, dass jede Schule über einen eigenen Charakter verfügt und diesen auch wahren soll (vgl. ebd.: 137).

Laut Holtappels (vgl. 2011: 146) entstehen vermutlich erst dann wirksame Elemente für die Schulentwicklung, wenn in der Entwicklungsarbeit selbst und im Endprodukt Zielkriterien und Zielorientierung, systematische Entwicklungsarbeit und konzeptionelle Fundierung erkennbar werden und die Umsetzung die Gestaltung von Lernkultur ebenso erreicht wie interne schulorganisatorische Strukturen. Offenbar wird die Wirksamkeit schulinterner Entwicklungs-

elemente erst durch die Ausrichtung einer förderlichen Organisationskultur und einer «Infrastruktur der Innovation» durch Steuergruppen und innovationsorientiertem Leitungshandeln sichergestellt (ebd.). Frey (2010: 89) hält ebenfalls fest, dass sich solche Elemente nicht «von oben» dekretieren lassen, vielmehr sollen sie im Einverständnis aller Beteiligten «von oben» initiiert und begleitet werden und sich zugleich «von unten» entwickeln.

Es ist folglich von Bedeutung, auslösende Momente für solche Entwicklungsprozesse zu erkennen. Mögliche Auslöser in einer Schule können akute Probleme und Herausforderungen, die den Leidensdruck erhöhen (z.B. sinkende Schülerzahlen, Konkurrenz, Disziplin- und Lernprobleme, Gewalt), Impulse von aussen (Schulbehörden, Fortbildungen, Auslandsaufenthalte, Erfahrungsaustausch, Beratung etc.), personelle Veränderungen, veränderte Rahmenbedingungen (z.B. Lehrplanneuerungen, Änderungen in Fächern, Ausbildung, Arbeitszeit, bauliche Veränderungen) oder auch laufende Projekte und Initiativen von einzelnen Lehrpersonen, Schüler und Schülerinnen oder Teams sein, die einen Schneeball-Effekt erzeugen können (vgl. Schratz/Iby/Radnitzky 2000: 17).

Letztendlich weisen diese Aussagen stark auf die Bedeutung von personellen Einflussgrößen hin, die Schulkulturentwicklung erst möglich machen.

### **3.7.2 Personelle Einflussgrößen für die Entwicklung von Schulkultur**

Kultur leitet unser Verhalten und unsere Grundhaltung und sie ist das Resultat eines komplexen Gruppenlernprozesses. Kultur entwickelt sich, indem bestimmtes Verhalten wiederholt zum Erfolg führt und für gut befunden wird (vgl. Capozzi 2010: 175).

In der Fachliteratur wird in Bezug auf kulturprägende Faktoren einhellig auf die Bedeutung von Personen hingewiesen, die über Macht verfügen (vgl. Esslinger-Hinz 2010: 35). Killus und Horstkemper (vgl. 2009: 377) halten fest, dass erfolgreiche Veränderungsprozesse an einer Schule wesentlich davon abhängen, dass bestimmte Aufgaben wie Vernetzung verschiedener Akteure, Organisation von Erfahrungsaustausch, Abstimmen der Entwicklungsschwerpunkte oder Ermöglichung von Fortbildung von der Schulleitung entweder selbst übernommen oder aber explizit unterstützt werden. Demnach kommt der Rolle der Schulleitung in Entwicklungsprozessen eine hohe Bedeutung zu. Sie ist verantwortlich für die hinreichende Kommunikation von Zielen sowie für die Herstellung von tragfähigen Kooperationen im Kollegium. Für die institutionelle Verankerung von Innovation und nachhaltige Veränderungen ist es förderlich, wenn die Schulleitung für vielfältige Kommunikations- und Kooperationsgelegenheiten sorgt, den Prozess befürwortend begleitet und nach aussen vertritt (vgl. ebd.).

Im Organisationsklimainstrument für Schweizer Schulen (OKICH) werden bei den Indikatoren für das Schulklima bei den Schulleitungsfaktoren Offenheit und Vertrauen, Schulentwicklung, Glaubwürdigkeit und Sozialkompetenz erwähnt (vgl. Bessoth 2003). Zu den Faktoren auf Seite der Lehrpersonen gehören Interesse an der Schule, berufliches Engagement, Gemein-

schaft der Lehrpersonen und das Kooperationsverhalten (vgl. ebd.). Diese Indikatoren spielen auch für die Entwicklung von Schulkultur eine wichtige Rolle.

Weil Schulkultur ein vielschichtiges Phänomen ist, lassen sich Veränderungen nicht erzwingen und mit klaren Schritten produzieren. Die Kultur einer Organisation ist also stark von der Führungsperson abhängig und dennoch auch durch eine gute Führung nicht einfach «herstellbar», wenn auch der Führungsstil und die Persönlichkeit der Führungsperson die Schulkultur nachhaltig beeinflusst (Wicki/Bürgisser 2008: 151). Dubs zweifelt deshalb zu Recht an:

[...] wenn das Organisationsklima und die Kultur einer Schule schlecht sind, liegen häufig Mängel in der Schule, insbesondere bei der Leadership der Schulleitung vor. Ob unter solchen Umständen die Schulleitung in der Lage ist, diese [...] Strategien, die eine gewisse Offenheit im Lehrkörper verlangen, einzusetzen, muss sorgfältig bedacht werden. (Dubs 2005: 125)

Es hat auch mit informellen Hierarchien und Regeln zu tun, die oft weitaus mächtiger sind als offizielle Bestimmungen. So ist es möglich, dass auch die besten Vorschläge von Schulleitungen einfach nicht durchdringen (vgl. Hubrig/Herrmann 2012: 38).

## 4. Verankerung von systemisch-lösungsorientierten Prinzipien in der Schulkultur

Für die Kultur der Umgangsformen und das Lernen in der Schule ist es nicht unbedeutend, ob die betreffende Schule auf Ordnung und Disziplin bedacht ist oder beispielsweise auf selbständiges Lernen und Projektarbeit. Im Hinblick auf die Veränderungen auf unterschiedlichen Ebenen, die durch Schulentwicklungsprozesse in den Einzelschulen entstehen, sind neue Ansätze gefragt. Systemisch-lösungsorientiertes Denken hat in Therapie und Beratung einen festen Platz gefunden. In der Pädagogik findet diese Orientierung in den letzten Jahren mehr und mehr Resonanz (vgl. Herrmann 2012: 144). Eine konstruktivistisch-lösungsorientiert ausgelegte Pädagogik kann als prozessorientiertes interaktives Geschehen beschrieben werden zwischen Lehrperson und Schüler oder Schülerin (vgl. ebd.: 146). Systemisch-lösungsorientiertes Denken hat somit Auswirkungen auf die Rollendefinitionen sowie auf das praktische pädagogische Handeln von Lehrpersonen und Schulen generell wie auch auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern und somit auf die Schulkultur. Besonderes Interesse gilt den personellen und strukturellen Gelingensbedingungen wie der systemisch-lösungsorientierte Ansatz in Einzelschulen umgesetzt werden kann.

### 4.1 Anknüpfungspunkte für den systemisch-lösungsorientierten Ansatz

Die plurale und individualisierte Gesellschaft bedingt neue kommunikative und soziale Orientierungsmuster. Zwar genießen Kinder und Jugendliche von heute deutlich grössere Freiheiten, sie sind aber gleichermassen von erheblich grösserem Druck belastet, ihre eigene Biografie zu gestalten und die dafür richtigen Schritte zum richtigen Zeitpunkt zu tun (vgl. Kilb 2009b: 145). Für schulische Handlungsprinzipien bedeutet das einerseits eine starke Subjektorientierung, das Respektieren von und vor allem das Befähigen zu Autonomie und Selbstbestimmung. Andererseits gerät gerade dadurch das Arrangement der Subjekte unter- und miteinander stärker in den Fokus sozialpädagogischen Handelns (vgl. ebd.). Die Schule ist das einzige, für alle nachwachsenden Mitglieder unserer Gesellschaft obligatorische grössere soziale Lernfeld, in dem diese neue Subjektstellung des Einzelnen im sozialen Kontext mit anderen unter fachlicher Anleitung neu ausbalanciert werden kann und gestaltbar erscheint (vgl. ebd.). Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, bietet die systemisch-lösungsorientierte Arbeitsweise verschiedene Anknüpfungspunkte.

Die pädagogische Grundlagenliteratur der letzten Jahre nennt Erziehungswirklichkeit als Gegenstandsbereich der Pädagogik (vgl. Hobmair 2008: 13f). Aus dem konstruktivistischen Blickwinkel kann Erziehung als prozessorientiertes interaktives Geschehen zwischen Lehrperson und Schüler oder Schülerin beschrieben werden, wobei beide gleichzeitig Lernende und Lehrende sind (vgl. Herrmann 2012: 145f). Erziehung ist folglich eine gemeinsame Kreation von Wirklichkeit unter dem Aspekt des gemeinsamen Lernens. Diese Herangehens-

weise setzt deutlich andere Rollendefinitionen der Menschen voraus und prägt sämtliche Interaktionskreisläufe im System Schule. Laut Herrmann (vgl. ebd.: 146) sieht eine solche systemisch-lösungsorientierte Pädagogik bei allen individuellen Stärken und Schwächen eines Individuums neue Möglichkeiten zum Lernen und somit zum Wachstum. Dabei spielen die Variablen Potentialorientierung (Kernkompetenz von Lehrperson und Schule), Prozessorientierung (Prozesswissen bei der Entwicklung und Realisierung des Angebotes) und Ergebnisorientierung (Fähigkeit aus dem Potential und dem Prozesswissen ein nutzenstiftendes Produkt zu entwickeln) eine Rolle (vgl. ebd.: 147).

Die schultheoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Schule als Sozialraum befindet sich noch in den Anfängen. Einige handlungsleitende Grundsätze sozialraumorientierter Arbeit greifen dabei systemisch-lösungsorientierte Ideen auf: Ressourcenorientierung, Prävention, systemischer Blickwinkel, Aktivieren und Unterstützen von Selbstorganisation, zielgruppenübergreifendes Handeln sowie die Orientierung an den Interessen und Themen von Kindern und Jugendlichen (vgl. Friedrich 2009: 86). Wagt man die Umsetzung dieser Denk- und Arbeitsweise in der Schule, eröffnen sich Lösungsansätze, die aktuellen Herausforderungen der Schule entgegenwirken könnten (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf die zeitgemässe inklusive Schule<sup>3</sup> ist beispielsweise eine Schulkultur gefragt, welche die Gemeinschaft und damit die gegenseitige Verantwortung in allen Bereichen fördert und unterstützt (vgl. Wilhem/Eggertsdóttir/Marinósson 2006: 113). Die soziale Interaktion steht im Mittelpunkt und damit verbunden das gemeinsame Lernen, die Stärkung des Selbstbildes und der persönlichen Verantwortung (vgl. ebd.: 114f). Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz bietet insbesondere in diesen Bereichen ein grosses Potential, da er die Selbstverantwortung stärkt sowie auf den vorhandenen Ressourcen aufbaut.

#### **4.1.1 Schulentwicklungsprozesse aus systemisch-lösungsorientierter Sicht**

Das Arbeiten an der Schule macht nur Sinn, wenn es durchschlägt auf das Arbeiten in der Schule (vgl. Palmowski 2007: 193). Demnach sollen bereits die Entwicklungsprozesse von Schulkultur und entsprechenden Ordnungselementen nach Möglichkeit systemisch-lösungsorientiert gestaltet sein. Schulen, die sich systemisch-lösungsorientiert, sprich systemisch und konstruktivistisch, orientieren, betreiben ihren Entwicklungsprozess «von innen» (ebd.: 194). Beispielsweise gehen solche Schulen davon aus, dass benötigte Lösungen und Veränderungsmöglichkeiten im Schulsystem selbst vorhanden sind.

Es gibt eine Vielzahl von Modellen, mit denen das Management eines Unternehmens lernt, blinde Flecken zu sehen und auf der Führungsprozessebene Innovationen zu ermöglichen. Um eine Grösse kommt man in dieser Vielfalt jedoch nicht herum: Peter F. Drucker hat mit

---

<sup>3</sup> Inklusion bezeichnet die Vision einer gemeinsamen Schule, die alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig ihrer körperlichen, geistigen, emotionalen und sozialen Entwicklung; unabhängig ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihres religiösen Hintergrunds oder ihrer familiären Situation – in ihren Unterricht aufnimmt.

seiner Stiftung das Werkzeug «Self-Assessment Tool» (2008) entwickelt. Dieses beinhaltet fünf sokratische Fragen, mit denen Non-Profit-Organisationen lernen, sich zu entwickeln und zu verändern (Weber 2009: 324):

- Wozu gibt es uns, was ist unser Auftrag?
- Für wen bieten wir etwas an?
- Was bietet die Leistung unseren Nutzern?
- Was wollen wir bewirken?
- Wie erzielen wir die beabsichtigte Wirkung?

Wenn sich Schulen diese Fragen stellen und sie sich mit ihnen auseinandersetzen, können sie ihr Tun tief greifend verändern und bilden somit die Grundlage für eine Standortbestimmung (vgl. Weber 2009: 324). Dieses Tool weist einige Parallelen zum systemisch-lösungsorientiertem Denken auf, denn Peter Drucker plädiert seit Jahren, dass man als Führungskraft wie auch in pädagogischen Situationen weniger auf die Defizite und Schwächen achten und stattdessen das Hauptaugenmerk auf die Stärken richten soll (vgl. ebd.: 326). Insbesondere Schulleitungen als Managerinnen und Manager von Schulen haben die Aufgabe, die Kommunikation dahingehend zu lenken. Dies verlangt Ausdauer, Selbstreflexion und die unermüdliche Bereitschaft, nach blinden Flecken zu suchen und laufend an seinen Methoden zu feilen (vgl. ebd.).

#### **4.1.2 Erfolgsfaktoren für Schulentwicklungsprozesse**

Fullan (1999: 25) beschrieb treffend: «Systeme verändern sich nicht von allein, sie werden von Menschen verändert.» Und Veränderungen lassen sich demnach nicht erzwingen, sie verlaufen nicht linear und stecken voller Überraschungen (vgl. ebd.). Nach diesem systemischen Verständnis vom Umgang mit Veränderungen ist es bedeutsam, dass alle Lehrpersonen sich «[...] für den Aufbau einer Organisation verantwortlich fühlen» (ebd.: 75). Einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren ist somit die Ermöglichung von Beteiligung am Veränderungsprozess.

Damit Schulentwicklungsarbeit von allen Schulseitigen getragen wird und Veränderungen möglich werden, müssen möglichst alle in den Entstehungsprozess einbezogen werden (vgl. Capaul/Seitz 2011: 164). Mit diesem Hinweis auf die Partizipation aller Beteiligten wird deutlich, dass dieser Prozess weder von der Schulleitung «top down» implementiert werden darf, noch rein von unten sprich «bottom up» erfolgen soll. Es empfiehlt sich daher die Einsetzung eines Projektteams, das den Entwicklungsprozess steuert, vorantreibt und regelmässig andere Beteiligte wie z.B. Lehrpersonen in die Entwicklungsarbeit einbezieht (vgl. ebd.).

Folgende Handlungsempfehlungen für Schulentwicklungsprozesse lassen sich daraus ableiten (vgl. ebd.: 164f):

- Die Wahl des Zeitpunktes für die Leitbild- oder Schulprogrammentwicklung ist entscheidend und muss auf andere Prozesse abgestimmt sein.
- Für den Prozess soll ein situativ begründbares Bedürfnis vorhanden sein.
- Transparenz über das Ziel des Prozesses hilft die nötige Akzeptanz aufzubauen. Die Lehrpersonen müssen systematisch und langsam vorbereitet werden. Dies und eine gut vorbereitete erfolgreiche Startveranstaltung helfen Widerstände zu verhindern.
- Entwicklungsprozesse sind sinnvollerweise mit anregenden schulinternen Fortbildungen zu verbinden.
- Die Steuerung von Entwicklungsprozessen muss gewährleisten, dass die Lehrpersonen am Ende noch Kraft für die Umsetzung haben.
- Ziel der Erarbeitung ist der Prozess und nicht die Papierproduktion. Hier gilt «weniger ist mehr».
- Schulentwicklungsziele und die vorhandenen Ressourcen müssen im Einklang sein.
- Schulleitungspersonen sollten vorausblicken, Entwicklungen antizipieren und in leistbare Projekte umwandeln.

Unter Berücksichtigung dieser Aspekte stehen die Chancen für einen erfolgreichen Schulentwicklungsprozess gut. Eine Erarbeitung eines Konzeptes, eines Leitbildes oder eines Schulprogramms unter diesen Voraussetzungen ist mit systemisch-lösungsorientiertem Denken und Handeln gut vereinbar und beinhaltet bereits wichtige Ansätze, welche die Schulkultur nachhaltig beeinflussen können, wie z.B. Bedürfnisorientierung, Partizipationsgedanken oder Transparenz.

## 4.2 Gestaltung der Schulkultur im Blickwinkel der Lösungsorientierung

Die Möglichkeiten Schulkulturen zu beeinflussen, wurden bislang kaum erforscht und gründen mehrheitlich auf Annahmen (vgl. Esslinger-Hinz 2010: 26). Bei der Implementation von Innovationen braucht es Veränderungen auf mehreren Ebenen, damit diese nachhaltig an einer Schule wirken können (vgl. ebd.: 43). Diese Auffassung stimmt mit den bereits erwähnten Manifestationsformen schulischer Kultur überein.

Zu den Faktoren, die eine Schulkultur prägen gehört zunächst die Funktion der Schule (vgl. Esslinger-Hinz 2010: 34f). Die Schule als Einrichtung der Gesellschaft muss einen gesellschaftlichen Auftrag in einem beschränkten Spielraum umsetzen. Wie Schulen den Erziehungs- und Bildungsauftrag auslegen und ausführen, äussert sich auch in der Sicht der Schülerinnen und Schüler. Die Umwelt einer Schule, z.B. der technische Entwicklungsstand, die Ökonomie, die Gemeinde- oder Stadtentwicklung und die politische Entwicklung stehen

ebenfalls in Zusammenhang zur schulischen Kultur. Ein weiterer Faktor ist die Organisationsgeschichte, die sich in den Manifestationsformen widerspiegelt und sich über einen längeren Zeitraum hin etabliert haben. Schliesslich wird in der Fachliteratur auch auf die Bedeutung von Personen hingewiesen, die über Macht und Einfluss verfügen. In erster Linie sind dies Schulleitungen oder auch einzelne Lehrpersonen, die einen starken Einfluss auf die Kultur einer Schule ausüben (vgl. ebd.).

Esslinger-Hinz (vgl. 2010: 323) kommt aus den Ergebnissen ihrer Untersuchungen zur Schulkultur zur Hypothese, dass «Innovationen, die sinnvoll erscheinen, die aber keine Ankerpunkte in einer Kultur haben, nur dann implementiert werden können, wenn diese geschaffen werden. Hierzu ist die Suche und Selbstversicherung nach Anknüpfungspunkten wichtig. Diese kann durch Formen externer Beratung bzw. Kulturreflexionen erreicht werden.» Es gilt dabei mitzudenken, dass Kultur die Entwicklungsspielräume einer Schule prägt und Kultur vermutlich schwer, aber dennoch beeinflussbar ist.

Ausgehend von den Kriterien von Bessoth und Weibel (2003) bieten folgende Themen Anknüpfungspunkte für die Arbeit an Schulkultur:

- Identität der Schule: Leitbild, gemeinsame pädagogische Haltungen entwickeln, Identifikation der Schule über Stärken und selbst gewählte und gesetzte Schwerpunkte
- Zusammenarbeit: Bewusste Gestaltung und attraktive Formen der Zusammenarbeit, gut geleitete Sitzungen, gemeinsame Vorbereitung, fachlicher Austausch, offene und sorgfältige Kommunikation und Feedback-Kultur.
- Gemeinschaftsgefühl: Gemeinsame Veranstaltungen, Rituale, Feiern, Projekte
- Sorgfältige und engagierte Führungsarbeit, welche wahrnimmt, was die Lehrpersonen beschäftigt und entsprechende Themen aufgreift und Impulse gibt.

Einige strukturelle und personelle Faktoren begünstigen die Umsetzung dieser Punkte und ermöglichen so die Entwicklung von Schulkultur.

#### **4.2.1 Systemisch-lösungsorientierter Ansatz in der Schule – Begünstigende strukturelle Faktoren**

Um sich der stets drohenden Gefahr der Wahrnehmungsverzerrung und Problemverstrickung bewusst entziehen zu können dient es, den Blick aus einer Meta-Ebene einzunehmen. Herrmann (vgl. 2012: 149) verweist hierfür auf die Feedback-Schleifen in Form von kollegialer Fallarbeit oder externer (z.B. systemisch-lösungsorientierter) Supervision, die strukturell als Unterstützungsangebote für die Lehrpersonen verankert sein sollen. Neben dieser Reflexion der Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf andere, gilt es umgekehrt zu berücksichtigen, welche Wirkungen die Organisationsstrukturen auf die Interaktionen haben.

Die Ressourcenorientierung ist im systemisch-lösungsorientierten Ansatz zentral. Dabei geht der Blick nicht auf vorliegende oder zu erwartende Defizite bei Einzelnen oder Gruppen, sondern auf deren Potenziale und Stärken. Im systemischen Verständnis können Ressourcen individuelle Potentiale, aber auch verwandtschaftliche, nachbarschaftliche oder cliquenbezogene Netzwerke und Stützsysteme sein, die von schulischen Akteurinnen und Akteuren zu aktivieren wären (vgl. Klib 2009a: 139). Im Hinblick auf die Kernaufgaben einer Schule ist diese Betrachtungsweise eine Herausforderung. Die Leistung von Schülerinnen und Schülern beispielsweise werden an allgemeingültigen vorgegebenen Lernzielen gemessen, was eine gewisse Defizitorientierung unvermeidlich macht. Wie können diese beiden Pole in der Schule nun vereint werden? Anhaltspunkte lassen sich in kritischen Berichten zur Ressourcenorientierung finden. Diese betonen, dass auch die Ressourcenorientierung unvermeidlich Bezug auf Defizite nimmt, in dem sie Ressourcen verfügbar machen will, die (noch) nicht genutzt oder besser genutzt werden könnten (vgl. Bohmeyer 2011: 382). Die Orientierung an den Ressourcen ist laut kritischen Stimmen nur eine andere positive Beschreibung von Defiziten (vgl. ebd.). Der entscheidende Unterschied liegt darin, dass Defizite gemeinhin als subjektive Unzulänglichkeiten in Bezug auf die Abweichung von einer Norm verstanden werden, die Person also an und für sich als defizitär wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Durch das Anknüpfen an vorhandenen, wenn auch verschütteten Ressourcen ist ein differenzierter Blick im Sinne einer Perspektivenerweiterung möglich (vgl. ebd.: 380). Insofern kommt es mit der Ressourcenorientierung nicht wirklich zu einem umfassenden Paradigmenwechsel in der Schule. Es gleicht eher einem kleinen aber wirkungsvollen Unterschied.

Laut Kilb (vgl. Klib 2009a: 139) liegt der zu erwartende Effekt der Ressourcenorientierung in der Wertschätzung eines Verhaltensaspektes, der sozial nutzbar erscheint. Schülerinnen und Schüler erleben sich durch diese Art von Unterstützung selbst als federführend bei der Problembewältigung, was wiederum Ressourcen generiert. Um die Ressourcen und die damit verbundenen Effekte zu fördern, braucht es entsprechende schulische Strukturen. Konzeptionen und Ansätze in der Schule sollten daher den parallel zur schulischen Bildung verlaufenden Prozess des sozialen Lernens stets berücksichtigen und als Handlungs- und Strukturmaxime betrachten. Die Handlungsmaxime der Ressourcenorientierung ist sowohl als individuelle Lernorientierung als auch als strukturelles Lernmuster für Klassen, Gruppen und die schulische Community geeignet (vgl. ebd.).

#### **4.2.2 Systemisch-lösungsorientierter Ansatz in der Schule – Begünstigende personelle Faktoren**

Studien zur Schulentwicklung betonen die Relevanz der Schulleitungen, besonders in Bezug auf angestrebte kontinuierliche Verbesserungsprozesse in den einzelnen Schulen. Schulleitung wird als wesentliches Bindeglied bei schuleigenen Innovationsbemühungen gesehen. Sie ist bedeutsam für alle Phasen des Schulentwicklungsprozesses und gilt als verantwortlich dafür, dass bei Verbesserungsprozessen der Blick auf die gesamte Schule gerichtet bleibt und eine sinnvolle Koordination von Einzelaktivitäten gesichert wird (vgl. Huber 1999).

Schulleiterinnen und Schulleiter sind Schlüsselfiguren mit dem Vermögen, Schulentwicklungsprozesse in ihren Schulen entscheidend voranzubringen oder genauso auch zu blockieren. Huber beschreibt sie als zentrale «Change Agents», die die Verantwortung für den Veränderungsprozess einer einzelnen Schule tragen (Huber 2011: 78f). Auch aus systemisch-lösungsorientierter Sicht verdeutlicht dieser Begriff die bedeutende Position von Schulleitungen in Bezug auf umfassende Schulentwicklungsprozesse gut.

Heinrich (vgl. 2011: 91) definiert im Hinblick auf das Vorurteil der Lehrkraft als Lehrkraft als Einzelkämpfer und Einzelkämpferin Kooperation als wesentliches Merkmal einer Professionalisierungschance durch Schulentwicklung. Es gibt folglich ein Spannungsfeld zwischen Autonomie und Kooperation. Er führt weiter aus, dass Kooperationsformen als wichtiger Indikator von Schulentwicklungsbemühungen zu sehen sind (vgl. ebd.: 93). Aus diesem Blickwinkel ist es möglich, dass durch Initiativen der Schulentwicklung und ihrer Forderung nach Kooperation in den Einzelschulen ein Veränderungsdruck auf das bisherige Rollenverständnis von Lehrpersonen einwirkt. Dies erfordert letztendlich ein neues, modernes Berufsverständnis der Lehrpersonen:

Die nicht zu umgehende Mitarbeit in einem Unterrichtsentwicklungsteam, die Verpflichtung, sich mit Kolleg(innen) bezüglich der Qualität von Unterricht aber auch zu fachübergreifenden Aspekten des Unterrichts abzustimmen, die Notwendigkeit, den eigenen Unterricht zu evaluieren und dabei auch Schülerfeedback einzuholen, der Anspruch, mit Eltern in einer nicht-defensiven Weise zu kommunizieren – kurz: die Verstärkung kommunikativer und reflexiver Komponenten der Berufsausübung – bringen einen potentiellen Rollenwechsel mit sich. Sie bringen die Beteiligten in die exponierte Rolle von Lernenden. (Bastian/Combe/Reh 2002: 432)

Dieses Rollenverständnis wirkt sich folglich auch auf die Schulkultur aus und bildet das Fundament für weiterführende systemisch-lösungsorientierte Ansätze in der Schulkulturentwicklung.

Die Aufgabe systemisch-lösungsorientierter Pädagoginnen und Pädagogen liegt darin, die Auswirkungen ihres eigenen Verhaltens auf andere sowie die Wirkungen der Organisationsstrukturen auf Interaktionen immer wieder von einer Metaebene aus zu reflektieren (vgl. Herrmann 2012: 147). Herrmann verweist auf die Verantwortung der jeweiligen Interaktionspartner und differenziert verschiedene Punkte als Vorschlag für die Konstruktion eines Regelwerkes innerhalb der Schule (vgl. ebd.: 148).

Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie wirtschaftliche Akteure werden in der Fachliteratur der Schulentwicklung zumeist stiefmütterlich als passive Objekte behandelt (vgl. Langer 2011: 104-106). Denn sofern diese Parteien sich an Schulentwicklung beteiligen, werden sie Massnahmen vorschlagen und Ziele verfolgen, die ihrer Handlungslogik respektive ihren Interessen entsprechen. Um unvorhergesehene Nachwirkungen zu verhindern, plädiert Langer (vgl. ebd.:

106) dafür, zumindest zu überlegen, wie diese heterogenen Logiken sinnvoll in einen zielgerichteten Schulentwicklungsprozess einzubeziehen sind. Diese Aussagen können auch für Schulkulturarbeit geltend gemacht werden. Auch hier empfehlen sich der Einbezug und die Partizipation aller Betroffenen entsprechend der Idee des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes. Laut Hedtke-Becker (vgl. 2009: 146) eignet sich der Empowerment-Ansatz hervorragend als Grundhaltung und Arbeitsprinzip für die pädagogische Arbeit von Lehrpersonen in der Schule. Empowerment im Sinne von Selbstbefähigung meint einen Prozess, «[...] in dem Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen [...]» (Keupp 1996: 164).

Wie der strukturelle Gedanke der Ressourcenorientierung geht das Menschenbild im Empowerment weg vom Defizitblick. Empowerment nimmt davon Abstand, lebensgeschichtliche Entwürfe an einer Norm zu messen und Kategorien der Dysfunktionalität in den Vordergrund zu stellen, weg von den Schattenseiten einer Person und ihrer Biografie. Der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin wird verstanden als kompetenter Mitgestalter, kompetente Mitgestalterin der eigenen Biografie und des eigenen Lernprozesses (vgl. Hedtke-Becker 2009: 146). Zu den begünstigenden personellen Voraussetzungen gehört somit, dass Lehrpersonen Vertrauen in die Stärken der jungen Menschen setzen und ihnen die Möglichkeit geben, schmerzhaftere Lebensereignisse und -belastungen zu verarbeiten, daraus auch Kraft zu gewinnen und Ressourcen für die persönliche Weiterentwicklung zu nutzen.

Auf der Individualebene in der Klassengemeinschaft kann Empowerment durch Aufspüren und Vernetzen von Alltagsressourcen der Einzelnen stattfinden, z.B. in Form von biografischem Arbeiten, das den Schwerpunkt auf die Lebensbewältigung der Schülerinnen und Schüler legt. Ziel ist, dass verschüttete Ressourcen aufgefunden und nutzbar gemacht werden und der Mut für Lebensveränderungen gestärkt wird. Dieses Vorgehen ist eng mit der Copingstrategie aus dem lösungsorientierten Ansatz verwandt. Auf der Ebene der sozialen Netzwerke in der Schule geht es um die Förderung von Unterstützung in Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft und Peergroup im Sinne der Bündelung individueller Stärken. Durch Einbezug von Eltern kann z.B. ein positives Klima für Kinder und Jugendliche entstehen, indem sie sich aufgehoben und angesprochen fühlen, mitzugestalten (vgl. ebd.: 147).

Schulleitungen können über eine systemisch-lösungsorientierte Haltung verfügen, auch ohne diesen Ansatz zu kennen. Verschiedene Eigenschaften und Fähigkeiten einer Führungspersönlichkeit können die Lösungsorientierung bewusst oder unbewusst fördern. In der Managementliteratur (vgl. Malik 2006) finden sich viele Parallelen zum systemisch-lösungsorientierten Ansatz:

- Systemisches, ganzheitliches und vernetztes Denken
- Positives Denken

- Win-Win-Denken
- Partizipativer Führungsstil
- Kommunikation (Pacing, Sprache des Gegenübers sprechen)
- Zuhören können (Perspektivenwechsel)
- Wertschätzung (Lob für Vertrauen, Selbstsicherheit und Motivation)
- Stärken nutzen (ressourcenorientierte Führung)

Diese Führungsprinzipien begünstigen die Implementation des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes in der Schule durch die Schulleitung.

Basis für diese strukturellen und personellen Prozesse bilden das Bemühen um eine lösungs- und ressourcenorientierte Kultur und partizipative, transparente Entscheidungsstrukturen, die im Leitbild einer Schule verankert und als Schulkultur wahrgenommen werden.

### 4.3 Systemisch-lösungsorientierte Prinzipien und ihre Eignung für schulische Leitbilder

Ergänzend zu den strukturellen und personellen Faktoren, welche eine Schulkultur beeinflussen und die Einführung von systemisch-lösungsorientiertem Denken und Handeln begünstigen können, wird an dieser Stelle detailliert auf das Leitbild eingegangen. Unter der Annahme, dass Schulkultur schwierig aber dennoch zu beeinflussen ist, bildet das Leitbild einer Schule im strukturellen und kulturellen Bereich eine Möglichkeit für die Verankerung des systemisch-lösungsorientierten Blickwinkels.

Die systemisch-lösungsorientierten Grundannahmen bilden das Fundament für die Entwicklung einer entsprechenden Grundhaltung (vgl. Kapitel 2.4). Demnach erscheint es sinnvoll, diese Grundannahmen aus dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz in schulischen Leitbildern zu verankern. Nachstehend wird vorgeschlagen, wie systemisch-lösungsorientierte Prinzipien in schulischen Leitbildern verankert werden können:

- Die Überzeugung, dass ein positiver Fokus darauf, was bereits gelingt und wo Ausnahmen zu finden sind, Vorteile bringt.
- Die Auffassung, dass problematisches Verhalten befristet und veränderbar ist.
- Das Bestreben, den Blick offen zu halten für neue Möglichkeiten, Ideen und Lösungen.
- Die Ansicht, dass auch Widerstand eine Form der Kooperation ist.
- Die Auffassung, dass Menschen die notwendigen Ressourcen haben, sich zu entwickeln und ihr Leben sinnvoll zu gestalten.
- Das Erkenntnis, dass sowohl Beschreibungen wie auch Handlungen eine zirkuläre Beziehung haben.

- Das Verständnis, dass jeder Mensch Experte/Expertin für sein/ihr Leben ist und für das, woran er/sie arbeiten will.
- Die Überzeugung, dass weder Gruppen noch Individuen Quellen von Problemen oder Schwierigkeiten sind und das Problem einfach das Problem selbst ist.

Weitere Prinzipien wie Neutralität, Haltung des Nichtwissens, Kooperation und Achtsamkeit sind etwas weniger spezifisch für schulische Leitbilder geeignet, können aber ebenfalls berücksichtigt werden. Wie bereits erwähnt, besitzt jede Schule ihre individuellen Ausprägungen und eine spezifische Schulkultur. Auch wenn sich viele Prinzipien eignen, geht es folglich nicht darum diese Fülle für alle Schulen zu adaptieren. Diese Vorschläge bilden vielmehr einen Fundus, woraus jede Schule passende Aspekte auswählt, sie in eigener Formulierung konkretisiert und in das Leitbild integriert. Inwiefern die genannten Leitsätze in Ordnungselemente bestehender systemisch-lösungsorientiert arbeitenden Schulen Einzug gefunden haben, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

#### 4.4 Umsetzungsbeispiele systemisch-lösungsorientierter Ordnungselemente

Im Bereich von privaten Tagesschulen und sonderpädagogischen Institutionen in der Schweiz ist der systemisch-lösungsorientierte Ansatz bereits seit Ende der 1990er Jahre populär. Das Team eines kleinen Oberstufenschulheims im Raum Winterthur hat als eine der ersten Schulen damit begonnen, den therapeutischen Ansatz für ihre private Tagesschule zu adaptieren.

##### **Integrierte Tagesschule Winterthur (itw)**

Die integrierte Tagesschule Winterthur (itw) folgt dem Grundsatz, dass nur eigenmotiviertes Lernen nachhaltig ist und versucht, diesen eigenen Antrieb mit dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz zu wecken und zu pflegen. Sie nimmt in ihrer Philosophie konkret Bezug auf die Lösungsorientierung als Grundpfeiler ihrer Haltung und verweist im Leitbild auf Steve deShazer und Insoo Kim Berg (vgl. Anhang 1):

- Stärken, Fähigkeiten und Dinge, die gelingen, stehen bei uns im Mittelpunkt.
- Wir sind überzeugt, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Stärken und Fähigkeiten Menschen faszinierend schnell und nachhaltig weiter bringt, sei es in der Schule oder im Alltag.
- Nicht die Probleme und die Spekulation über deren Ursachen stehen bei uns im Vordergrund, sondern die Suche nach möglichen Lösungen und erreichbaren Zielen.

Die Integrierte Tagesschule Winterthur legt grossen Wert auf die permanente Weiterbildung des ganzen Teams und unterstützt individuelle Weiterbildungsbedürfnisse sowohl zeitlich als auch finanziell. In der täglichen Praxis der Schule wird mit lösungsorientierten Tools gearbeitet (vgl. Anhang 1).

### **Tagesschule Birke in Mettmenstetten**

Die Tagesschule Birke hat sich 2005 für eine Ausrichtung der pädagogischen Grundhaltung nach dem lösungsorientierten Ansatz ausgesprochen und ein entsprechendes Leitbild verfasst. Dieses enthält lediglich den Satz «Wir arbeiten systemisch-lösungsorientiert». Für die Definition von lösungsorientierten Eckpunkten, in denen sich alle Mitarbeitenden der Tagesschule Birke bewegen sollen, wurde ein Konzept für die Einführung und Umsetzung des lösungsorientierten Ansatzes erstellt (vgl. Anhang 2 und 4). Es enthält sieben pädagogische Grundannahmen, die der Orientierung dienen:

1. Probleme sind Herausforderungen, die jeder Mensch auf seine persönliche Art zu bewältigen versucht.
2. Wir gehen davon aus, dass alle Menschen ihrem Leben einen positiven Sinn geben wollen und dass die nötigen Ressourcen dazu vorhanden sind. In eigener Sache sind wir alle kundig und kompetent.
3. Es ist hilfreich und nützlich, dem Gegenüber sorgfältig zuzuhören und ernst zu nehmen, was er/sie sagt.
4. Wenn du dich am Gelingen und an den nächsten kleinen Schritten orientierst, findest du eher einen Weg.
5. Nichts ist immer gleich, Ausnahmen deuten auf Lösungen hin.
6. Menschen beeinflussen sich gegenseitig. Sie kooperieren und entwickeln sich eher und leichter in einem Umfeld, das ihre Stärken und Fähigkeiten unterstützt.
7. Jede Reaktion ist eine Form von Kooperation, Widerstand auch.

Die Tagesschule Birke stützt sich auf drei Hauptfragen ab: Was will das Kind? Was kann das Kind tun? Was ist der nächste Schritt? Darüber hinaus sind Interventionen wie das Einzelgespräch, das Klärungsgespräch oder das Standortgespräch unter Einbezug der Kinder fest eingeplant. Auf der strukturellen Ebene gibt es für alle Mitarbeitenden lösungsorientierte Pflichtlektüren sowie zwei interne Weiterbildungsangebote pro Schuljahr zum Thema Lösungsorientierung.

### **Schul- und Wohnzentrum Schachen (SWZ) Luzern**

Das Schul- und Wohnzentrum Schachen (SWZ) in Luzern hat die Lösungsorientierung nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg explizit in ihrem Leitbild erwähnt. Das Leitbild des SWZ umfasst folgende Prinzipien (vgl. Anhang 3):

- Ressourcenorientierung (z.B. Überzeugung, dass Menschen über die notwendigen Ressourcen verfügen und, dass sie bemüht sind, für sich gute, neue Lösungen zu finden)
- Zusammenarbeit (z.B. Wertschätzung der Ressourcen und Bedürfnisse aller Beteiligten, Freiwilligkeit)
- Mitarbeit und Partizipation (z.B. Ziele werden mit Beteiligten erarbeitet und überprüft)

- Lernende Organisation (z.B. Organisationsklima schaffen, in welchem Neuanfänge möglich sind, Herausforderungen als Chancen sehen und neue, notwendige Ziele erkennen und dafür hilfreiche Lösungen entwickeln).

Die Trägerschaft des SWZ entschied sich 1997 für eine neue konzeptionelle Ausrichtung, die mit dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz umgesetzt werden sollte. Daraus entwickelte sich ein Organisationsentwicklungsprozess, in den alle Bereiche und Berufsgruppen der Organisation miteinbezogen wurden. Zu den positiven Veränderungen dieses Prozesses zählen unter anderem die Senkung der Aufenthaltsdauer von Lernenden im Zentrum, die bessere bereichsübergreifende Zusammenarbeit, gesteigerte Zufriedenheit der Mitarbeitenden sowie eine tiefere Fluktuation. Der Ausbildungsstand der Mitarbeitenden ist einer der zentralen Punkte zur Qualitätssicherung im SWZ und wird durch interne und externe Weiterbildungen im systemisch-lösungsorientierten Ansatz sichergestellt (vgl. <http://www.swz-luzern.ch/schul-und-wohncentrum/ueber-uns/haltung/>).

Diese Analyse verdeutlicht, dass bei der Verankerung von lösungsorientierten Prinzipien in Ordnungselementen der Schulkultur sowohl Umfang wie auch Form stark variieren und diesbezüglich keine Rückschlüsse auf die Umsetzung in den jeweiligen Schulen gemacht werden können. Auffallend ist, dass alle drei Schulen der regelmässigen systemisch-lösungsorientierten Weiterbildung für die Lehrpersonen einen hohen Stellenwert beimessen.

Heute unterrichten an verschiedenen Schulen Lehrpersonen, welche über eine Weiterbildung im systemisch-lösungsorientierten Ansatz verfügen. Aber bis anhin gibt es keine öffentliche Schule in der Schweiz, die systematisch und konzeptionell mit dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz arbeitet. Erste Schritte in diese Richtung macht die Volksschule Kriens, in der als Grundlage für die Einführung der integrativen Schulung alle Lehrpersonen eine interne Weiterbildung im systemisch-lösungsorientierten Ansatz absolvierten.

#### **4.5 Chancen und Grenzen des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes im Kontext Schulkultur**

Da sich in der Interaktion der Menschen in der Schule auch immer sämtliche gesellschaftlichen Konflikte widerspiegeln, präsentiert sich hier ein wichtiges Handlungsfeld, um die nachfolgende Generation in wertschätzende Prinzipien der Kommunikation einzuführen. Unter Berücksichtigung des konstruktivistischen Ansatzes kann die systemisch-lösungsorientierte Ausrichtung der Schule mehr Gelassenheit in Auseinandersetzungen bringen und zum Wohlbefinden aller Beteiligten beitragen. Angesichts der positiven Erfahrungen in der Weiterbildung von Lehrpersonen in systemisch-lösungsorientierten Sichtweisen und der Begleitung von Schulen in Entwicklungsprozessen macht es Mut, diesen Ansatz im schulischen Kontext weiterzuverfolgen (vgl. Herrmann 2012: 151). Kritisch anzufügen ist, dass es dabei nicht um

die sture mechanische Anwendung von systemisch-lösungsorientierten Elementen als Werkzeuge im Unterricht oder der Schule allgemein gehen soll. Der entscheidende Unterschied liegt vielmehr in der Grundhaltung von einzelnen Akteurinnen und Akteuren der Schule, welche sich an systemisch-lösungsorientierten Prinzipien orientieren. Erst diese Grundhaltung ermöglicht eine adäquate und authentische Anwendung systemisch-lösungsorientierter Interventionen. Auf diese Weise kann auch eine Entwicklung der Schulkultur stattfinden.

Fuchs (vgl. 2009: 377) weist darauf hin, dass in einschlägigen Studien festgehalten wird, dass die Arbeit am Schulprogramm zu einer verstärkten Kommunikation der an Schule Beteiligten führt. Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz gibt insbesondere auf der Ebene der Kommunikation und der Konfliktlösung positive Impulse. Somit sind bei der systemisch-lösungsorientierten Schulprogrammarbeit Veränderungen der Beziehungs- und Kommunikationskultur sowohl zwischen den Lehrpersonen wie auch zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern oder Eltern zu erwarten. Die Chancen für Auswirkungen bestehen also für die Beziehungskultur, die schulspezifische Eigenkultur und die Organisationskultur. Voraussetzung ist auch hier die Offenheit der beteiligten Menschen für den systemisch-lösungsorientierten Ansatz und die Schulentwicklungsarbeit. Ohne diese sind die Entwicklungsprozesse und die Ordnungselemente eine pro forma Angelegenheit und die erwünschte Wirkung bleibt aus.

Insgesamt machen die vorliegenden Ergebnisse deutlich, dass eine Beeinflussung der Schulkultur durch die systemisch-lösungsorientierte Denkweise weder von einzelnen Personen ausgehen kann, noch von einzelnen Ordnungselementen, die womöglich noch ›top down‹ implementiert wurden. Es zeigt sich gewissermassen auch ein Paradoxon, wenn umfassende Veränderungsprozesse ohne aktive Unterstützung der Schulleitungen nicht möglich sind und Schulentwicklung dennoch nicht alleine von der Schulleitung gestaltet werden kann und soll. Die zentrale Rolle der Schulleitungen setzt folglich voraus, dass diese entsprechende Fähigkeiten besitzen müssen, um die Gratwanderung in Schulentwicklungsprozessen erfolgreich zu meistern, ganz nach dem Motto soviel wie nötig, so wenig wie möglich.

Sollte der systemisch-lösungsorientierte Ansatz Einzug in Ordnungselemente sowie in die Köpfe und Herzen von Lehrpersonen und Schulleitungen finden, kann sich daraus ein schuleigenes Profil entwickeln und etablieren und auf diesem Weg schulspezifische Eigenkultur fördern. Hierzu zählt auch, dass Lehrkräfte Gelegenheit erhalten, sich an solchen Schulen zu bewerben, die ein Profil aufweisen, welches den individuellen Interessen entspricht, was wiederum zur pädagogisch-didaktischen Kultur einer Schule beitragen kann. Die Idee einer solchen Profilbildung führt zwangsläufig zur Frage, ob es anzustreben ist, dass alle Lehrpersonen einer Schule über eine systemisch-lösungsorientierte Grundhaltung verfügen sollen oder inwiefern Vielfalt auch bereichernd sein kann. Die Erkenntnis aus Kapitel 3.2, wonach sehr effektive Schulen eine hohe Übereinstimmung im Verhalten der Lehrpersonen aufweisen, lässt den Schluss zu, dass ähnliche Sichtweisen und Grundhaltungen für

den Erfolg einer Schule somit förderlich sind. Kritische Analysen über die Fokussierung der Lösungsorientierung benennen wiederum gerade die Einseitigkeit als problematisch, wenn es darum geht, die Komplexität verschiedenster Probleme zu meistern (vgl. Eidenschink 2006: 153-164). Lösungsorientierung als einziges Dogma soll und kann folglich kaum die ausschliessliche Antwort auf die sehr vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen einer Schule sein (vgl. auch Anhang 1). Statt einer einseitigen Orientierung auf eine spezifische Vorgehens- und Denkweise braucht es ein integratives Verständnis von verschiedenen Interventionsmöglichkeiten, die situationsgerecht und reflexiv eingesetzt werden (vgl. Eidenschink 2006: 163).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass auch unter dem Aspekt der Lösungsorientierung erarbeitete Ordnungselemente nicht per se normativ zu einer besseren Schulkultur führen. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass unter gewissen Voraussetzungen, wie z.B. Offenheit der Beteiligten und partizipative Entwicklungsprozesse, die Prinzipien der Lösungsorientierung sich förderlich auf die Schulkultur auswirken. Eine genauere empirische Überprüfung dieser Ausführungen steht noch aus und bietet sich als Thema für eine anschließende Arbeit an.

## 5. Schlussfolgerungen

Veränderungen der Schulkultur in der Volksschule durch systemisch-lösungsorientierte Elemente bedingen einen langfristigen Prozess, der möglichst alle Beteiligten einer Schule einschliesst. Dieser Einbezug kann auf unterschiedliche Weise, in unterschiedlicher Intensität und zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfinden und bildet die breite Basis, die für Veränderungsprozesse notwendig ist. Unter dieser Voraussetzung ist die Verantwortung der Schulleitung breit abgestützt und systemisch-lösungsorientierte Ideen können Einzug finden. Von den verschiedenen Ordnungselementen einer Schule bieten sich zur Verankerung der Lösungsorientierung Leitbilder, Schulprogramme oder auch Konzepte an. Wichtig ist, dass diese von der Basis getragen werden und die einzelnen Ordnungselemente inhaltlich aufeinander abgestimmt sind (vgl. Frey 2010: 92).

### 5.1 Überprüfung der Fragestellungen und der leitenden Annahmen

Inwiefern kann der systemisch-lösungsorientierte Ansatz zur Entwicklung von Schulkultur in der Volksschule beitragen?

Zu den wichtigsten strukturellen Einflussgrössen welche die Umsetzung systemisch-lösungsorientierter Ideen begünstigen, gehört der regelmässige Blick aus der Meta-Ebene auf das Geschehen in der Schule, sei dies in Form von internen Rückmeldegesprächen, externer Supervision oder anderen Unterstützungsangeboten für Lehrpersonen und Schulleitungen. Ausserdem kann es förderlich sein, soziales Lernen in den Schulstrukturen, sowie systemisch-lösungsorientierte Prinzipien in Ordnungselementen der Schule zu verankern. Die Ressourcenorientierung beispielsweise soll als strukturelles Lernmuster in den Klassen berücksichtigt und verankert werden.

Auf personeller Seite ist die Haltung der Schulleitung ausschlaggebend für die erfolgreiche Umsetzung systemisch-lösungsorientierter Ideen in der Schule. Schulleitungen sind verantwortliche Schlüsselfiguren, die Schulentwicklungsprozesse entscheidend beeinflussen. Ihre Haltung sowie die Art und Weise wie sie Veränderungsprozesse steuern, haben einen Einfluss auf den Veränderungswillen der Lehrpersonen. Sie sind somit im partizipativen Schulentwicklungsprozess ein wichtiger Teil des Ganzen, aber dennoch nur ein Teil davon.

Lehrpersonen, die ein modernes Berufsverständnis hinsichtlich kommunikativer, kooperativer und reflexiver Kompetenzen haben, begünstigen die Umsetzung von systemisch-lösungsorientierten Auffassungen in der Schule. Ein solches Rollenverständnis trägt zur Entwicklung einer entsprechenden lösungsorientierten Grundhaltung bei und wirkt sich auf die Schulkultur aus. Die Schulleitung und die Lehrpersonen sollen sich dahingehend als Lebensbegleitung sehen und den Schülerinnen und Schülern Partizipation und eine eigene Perspektive zuge-

stehen, ganz im Sinne der Ressourcenorientierung und des Empowerments. Diese Haltung beinhaltet folgende Aspekte (vgl. Hedtke-Becker 2009: 146):

- Abkehr vom Defizitblick und der Verzicht auf einseitige Zuschreibungen
- Neuer Blick auf die Stärken und Fähigkeiten des einzelnen Schülers, auf seinen natürlichen Drang aktiv zu werden, um Selbstständigkeit und Selbstverwirklichung zu erlangen
- Akzeptanz von Eigensinn und Achtung der Selbstverantwortung sowie Respekt vor unkonventionellen Lebensentwürfen, die ein junger Mensch mitbringt oder entwickelt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schulleitungen wie auch Lehrpersonen, die nach systemisch-lösungsorientierten Gesichtspunkten handeln, die Auswirkungen ihres Verhaltens auf andere sowie die Wirkung der Organisationsstrukturen auf Interaktionen immer wieder reflektieren müssen. Basis für diese strukturellen und personellen Prozesse bilden das ständige Orientieren an einer systemisch-lösungsorientierten und ressourcenorientierten Kultur sowie partizipative, transparente Entscheidungsstrukturen, die in Ordnungselementen einer Schule verankert und als Schulkultur wahrgenommen werden. Es sind folglich das systemisch-lösungsorientierte Denken und Handeln von Lernenden wie Lehrenden, sowie die entsprechend erarbeiteten strukturellen Ordnungselemente, welche die Schulkultur prägen.

Wenn es darum geht, den systemisch-lösungsorientierten Ansatz in schulkulturrelevanten Ordnungselementen zu verankern, bieten sich in erster Linie Leitbilder, Schulprogramme und Konzepte an. Diese strategischen Elemente bilden einen Orientierungsrahmen, der für das operative Geschehen und die entsprechenden Elemente wegweisend und für das Verhalten der Menschen in der Schule handlungsleitend ist. Der zweite Teil der ersten Unterfragestellung hat sich als deutlich wichtiger erwiesen: Der Entstehungs- und Entwicklungsprozess von schulischen Leitbildern oder Schulprogrammen ist massgeblich für die nachhaltige Umsetzung der Inhalte und somit für die Verankerung von systemisch-lösungsorientierten Prinzipien wichtiger als das Papier selbst. Grundstein dafür ist ein partizipativer und transparenter Schulentwicklungsprozess, der von einem Bedürfnis ausgeht und ein klares Ziel hat. Dabei hat die Schulleitung eine wichtige Rolle, sie soll vorausblicken, begleiten und die vorhandenen Ressourcen berücksichtigen. Die nötige innere Haltung entsteht durch das Erleben und Anwenden von lösungsorientierten Prinzipien, deshalb ist der Prozess an sich von grosser Bedeutung. In Bezug auf eine aussichtsreiche Umsetzung würde dies bedeuten, dass Schulentwicklungsprozesse nach systemisch-lösungsorientierten Grundsätzen gestaltet und von versierten Fachpersonen angeleitet werden sollten, damit die Haltung erlebbar wird.

Letztendlich stellt sich hier auch die Frage, welche Konsequenzen in Bezug auf die jeweiligen Rollen diese systemisch-lösungsorientierte innere Haltung für die Akteurinnen und Akteure in der Schule hat. Für die Lehrpersonen bedeutet dies ein deutlich verändertes Rollenverständ-

nis hin zur Lebens- und Lernbegleitung. Auf der anderen Seite werden Schüler und Schülerinnen aus ihrer eher passiven Rolle zu mehr Eigenverantwortung finden müssen. Auch die Schulleitung ist in der wenig hierarchischen und dennoch zentralen Rolle als «Change Agent» gefordert (Huber 2011: 78). Diese Folgen wirken sich wiederum auf die Schulkultur aus. Diesen Erkenntnissen zuzustimmen ist einfach, die Herausforderungen ergeben sich dann in der Umsetzung dieser «Anzettelung» von Rollen- und Haltungsänderungen und in der Integration der systemisch-lösungsorientierten Prinzipien in das Alltagshandeln. Gerade das Selbstverständnis traditionell ausgebildeter Lehrpersonen kann fundamental ins Wanken kommen, wenn nicht mehr die fachlich-didaktische Kompetenz als bestimmende Variable in der Wahrnehmung des eigenen Könnens im Vordergrund steht, sondern eben Fähigkeiten, die eher den Teil eines Lerncoachs betreffen (vgl. Anhang 1). Hier scheint es wichtig, solche Übergangsphasen als Bereicherung zu sehen und neue Kompetenzen schrittweise in den Alltag einfließen zu lassen.

### **Erörterung der leitenden Annahmen**

Die Annahme, dass der systemisch-lösungsorientierte Ansatz Anknüpfungspunkte bietet, die förderlich für die Entwicklung von Schulkultur sind, ist schwierig zu bewerten. Diese Annahme beinhaltet eine gewisse Normierung von Schulkultur, weil förderlich nur in Bezug auf einen erwünschten Endzustand bezogen werden kann. Wird davon ausgegangen, dass hier die Entwicklung von Schulkultur nach einer systemisch-lösungsorientierten Ansicht gemeint ist, kann diese Annahme dennoch beurteilt werden. Der systemisch-lösungsorientierte Ansatz bietet insbesondere in den Bereichen soziale Interaktion, gemeinsames Lernen, Stärkung der Selbstverantwortung sowie Nutzung von vorhandenen Ressourcen grosses Potential für die Entwicklung einer entsprechenden Schulkultur. Darüber hinaus fordert die Schulentwicklungsarbeit nach systemisch-lösungsorientierter Sichtweise eine Rollendefinition, nach der Lehrpersonen und Lernende wechselseitig voneinander lernen und einander lehren. Diese Veränderung in der Beziehungsgestaltung kann sich wiederum förderlich auf die Entwicklung einer Schulkultur nach systemisch-lösungsorientierten Gesichtspunkten auswirken. Inwieweit diese Aussagen tatsächlich zutreffen, kann mangels empirischer Untersuchungen nicht belegt werden.

Die Schwierigkeit der Normierung stellt sich gewissermassen auch in Bezug auf die zweite Annahme. Eine positive Beeinflussung der Schulkultur durch eine Implementierung von systemisch-lösungsorientierten Prinzipien auf der strukturellen Ebene ist aufgrund der hergeleiteten Erkenntnisse nicht möglich. Diese Annahme trifft folglich nicht zu. Die alleinige «top down» Implementierung von systemisch-lösungsorientierten Prinzipien auf der strukturellen Ebene, sprich in den Ordnungselementen, wird eine Schulkultur wenig bis gar nicht beeinflussen. Zu den Hauptgründen hierfür gehören der fehlende Einbezug der Akteurinnen und Akteure einer Schule und die dadurch nicht vorhandene verinnerlichte systemisch-lösungsorientierte Haltung. Es kann sogar vermutet werden, dass es durch diesen Nichteinbezug zu einer Abwehrhaltung der Beteiligten kommen könnte, was die Schulkultur eher negativ

beeinflussen würde. Schulkultur ist etwas sehr individuelles und jede Schule hat eine andere, weshalb eine «gute» Schulkultur kaum zu beschreiben und damit zusammenhängend auch eine positive Beeinflussung schwierig zu definieren ist (vgl. Kapitel 3.4). Es bleibt demnach offen, wie ein positiver Einfluss auf die Schulkultur aus systemisch-lösungsorientierter Sicht überhaupt aussieht.

Das Konzept der lernenden Schule bildet eine entscheidende Einflussgrösse für das Leitungshandeln, die Lehrpersonenarbeit und die Schülerleistungen: «Lernende Schulen sind nicht nur Einrichtungen, in denen die Schüler lernen, sondern solche, die selber zum Lernen fähig sind. Dazu müssen sie – genau wie Individuen – Lernstrukturen und Lernkapazitäten pflegen und z.T. erst aufbauen» (Rolff 1998: 317). Die dritte Annahme, wonach sich der Fall entwickelt, wenn sich das Feld entwickelt, kann mit dieser Aussage erörtert werden.

Es geht um klare Zielvereinbarungen darüber, was für das Kerngeschäft einer Schule wesentlich ist. So darf Demokratie als oberstes Ziel von Bildung und Erziehung kein abstraktes Konstrukt bleiben, sondern muss in den Schulalltag integriert werden (vgl. Moos 2004: 1-18). Schulleitungen und Lehrpersonen sind Vorbild im Umgang miteinander und im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (vgl. ebd.). Dies hat wiederum direkten Einfluss auf die Arbeit der Lehrpersonen, ihre Unterrichtsgestaltung, ihre Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern und ihre Erwartungen an diese. Eine positive Wahrnehmung der Arbeit der Lehrpersonen durch die Schülerinnen und Schüler fördert andererseits deren Interesse an Mitbestimmung, Engagement und schulischem Selbstbild (vgl. ebd.). Die Annahme, dass Strukturen für das Verhalten der Menschen handlungsleitend sind, kann aus diesem Blickwinkel bestätigt werden. Nichtsdestotrotz deuten die Ergebnisse aus 4.2.2 auf die Relevanz der personellen Einflussfaktoren hin. So braucht es neben den entsprechenden Schulstrukturen auch Menschen, die ein bestimmtes Denken und Handeln verinnerlicht haben und es gegen aussen vertreten.

Mit der Erkenntnis, dass die individuellen Lernerfahrungen in Schulentwicklungsprozessen selbst sowie die Haltung der Schulleitung für die nachhaltige Umsetzung des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes wichtiger sind als ein formales Ordnungselement an und für sich, können im nächsten Kapitel nun Empfehlungen für die Praxis dargestellt werden.

## 5.2 Empfehlungen für die Praxis

Veränderungen auf Ebene der Schulentwicklung haben nicht nur strategische und strukturelle sondern auch kulturelle Auswirkungen. Dies gilt verstärkt, wenn es bei den Veränderungen auch um Prozesse geht, die auf der Verhaltensebene anzusiedeln sind. Daher braucht es für die Einführung des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes ein Change Management sprich eine umfassende Steuerung des gesamten Organisationsentwicklungs-

prozesses. Aus systemisch-lösungsorientierter Sichtweise ist der Aspekt der Stärkung der Selbstorganisation bei der Organisationsentwicklung zentral. Die acht generischen Prinzipien nach Schiepek (vgl. Schiersmann/Thiel 2009:67f) können hier einen Orientierungs- und Gestaltungsrahmen bieten:

**1. Stabilitätsbedingungen schaffen für Veränderungsprozesse**

Massnahmen zur Erzeugung struktureller und emotionaler Sicherheit: wenig Druck, genügend Zeit, Prinzip der Freiwilligkeit

**2. Erkennen von Mustern im relevanten System**

Analyse des zu verändernden Systems: Wo sind Probleme, mögliche Lösungen?

**3. Sinnbezug ermöglichen**

Veränderungsprozesse sollen mit den Zielvorstellungen der Organisation übereinstimmen: Zielkontrolle

**4. Energetische Aktivierung**

Veränderungsprozesse benötigen Energie und Impulse: Impuls-Referate, Weiterbildung

**5. Destabilisierung bewirken**

Die Organisation aus dem bequemen, veränderungsfeindlichen Gleichgewicht bringen: Progressive Kräfte nutzen

**6. Richtige Momente beachten**

Geeignete Zeitpunkte finden und nutzen

**7. Gezielte Symmetriebrechung ermöglichen**

Wechsel der Perspektive

**8. Re-Stabilisierung fördern und etablieren**

Identifikation mit neuen Rahmenbedingungen

Aus systemisch-lösungsorientierter Sicht und im Hinblick auf die Entwicklung von Schulkultur in der Volksschule sind diese Faktoren für die Prozessgestaltung empfehlenswert. Im ersten Prinzip zeichnet sich beispielsweise das Dilemma der Rolle der Schulleitung ab. Sie ist für den ganzen Prozess in stabilisierender Weise sehr wichtig und kann Veränderungsprozesse nicht im Alleingang bewirken oder gar anordnen. Dennoch benötigt es einen gewissen Veränderungsdruck seitens der Schulleitung, um solche Prozesse anzustossen. Deshalb ist die Schaffung von Stabilitätsbedingungen für Veränderungsprozesse zentral.

Ähnliches gilt auch für den vierten Punkt der Aktivierung. So werden Veränderungen unter anderem von Lehrpersonen initiiert, die neue Informationen von aussen erhalten haben (vgl. Hubrig/Herrmann 2012: 37). Neue Ideen können sie zum Beispiel im Coaching und in der Supervision bekommen oder aus Weiterbildungen mitbringen, weswegen diese Angebote den Lehrpersonen stets offen stehen sollten. Werden solche Ideen und Impulse von einzelnen Lehrpersonen ernst genommen, kann dies für das gesamte Team eine förderliche Destabilisierung im Sinne des fünften Prinzips bedeuten.

Entscheidend ist, dass ein Rahmen geschaffen wird, in dem Lehrpersonen, andere schulische Mitarbeitende, Schülerinnen und Schüler, Eltern und das Umfeld die Schule mitgestalten können. Zukunftskonferenzen<sup>4</sup> oder die Open Space Methode<sup>5</sup> bieten sich dazu an, Mitgestaltungsprozesse zu initiieren und am Laufen zu halten (vgl. Hedtke-Becker 2009: 147). Dieser Einbezug verschiedener Beteiligter erleichtert ausserdem den Perspektivenwechsel, wie er mit dem siebten generischen Prinzip angestrebt wird.

Die Erfahrung der Integrierten Tagesschule Winterthur hat gezeigt, dass es für eine gelungene Implementierung von systemisch-lösungsorientierten Elementen relevant ist, dass die Umsetzung kongruent auf allen Ebenen erfolgt. Es braucht einen kraftvollen Lead der Schulleitung, der durch konstruktive Unterstützung der Behörden ermöglicht wird, indem adäquate Ressourcen zur Verfügung gestellt werden (vgl. Anhang 1).

Mit der Erkenntnis, dass hinter wirksamen Ordnungselementen offene Beteiligte und ein partizipativer Entwicklungsprozess stehen, kann die Ansicht vertreten werden, dass es im Prinzip darum geht, die systemisch-lösungsorientiert geprägte Schulkultur im Alltag zu erleben und somit zu erlernen. Regelmässige Gelegenheiten für interne Dialoge zu systemisch-lösungsorientierten Elementen auf der Metaebene und zur Betrachtung der entsprechenden Haltung können dabei unterstützend wirken. Es muss allen Beteiligten klar sein, dass Veränderungen in diesen Grössenordnungen Kulturprozesse sind, die einen Zeithorizont von einigen Jahren benötigen.

Anknüpfend daran macht es Sinn, Vorstösse wie beispielsweise die Verankerung von sozialem Lernen im Lehrplan zumindest zu prüfen (vgl. Wilhelm/Eggertsdóttir/Marinósson 2006: 114). Um Interaktion, Gemeinschaft und Teilhabe zu fördern, müssen Bedingungen geschaffen werden, unter denen diese Fähigkeiten erlernt werden können und auf diese Weise Teil von Schulkultur werden. Eine kritische Reflexion der eigenen Haltung, des Verhaltens der

---

4 Die Zukunftskonferenz ist eine interdisziplinäre Grossgruppenmethode, die jeweils wenige Tage dauert, nach einer festgelegten Abfolge stattfindet und von Marvin Weisbord entwickelt wurde (vgl. Weisbord 1993). Sie geht von einem Menschenbild aus, dem eine grundsätzliche Kompetenz und Lernbereitschaft zugeschrieben wird.

5 Die Open Space Methode ist eine von Harrison Owen (vgl. Harrison 1995) entwickelte Konferenzmethode mit dem Ziel, mit grossen Gruppen Veränderungen der Organisationen von innen heraus sprich von den Beteiligten selbst zu bewerkstelligen. Diese weitestgehende Selbstorganisation und der Verzicht auf Kontrollfunktionen sowie ein fertiges Design ermöglicht intensives Lernen.

schulischen Akteurinnen und Akteure untereinander sowie der Wirkung der Organisationsstrukturen auf diese Interaktionen bilden die Grundlage hierzu.

Diese kritische Haltung ist auch zu bedenken, wenn es beispielsweise darum geht, Elemente des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes in einer Schule einzuführen oder Lehrteams entsprechend weiterzubilden. Die vielseitigen Aufgaben und vorgegebenen Ziele der Volksschulen können durch die ausschliessliche und einseitige Orientierung am systemisch-lösungsorientierten Ansatz kaum erreicht beziehungsweise bewältigt werden.

### 5.3 Ausblick

Während des Arbeitsprozesses für diese MAS Thesis sind immer wieder Aspekte aufgetaucht, die zwar für eine vertiefte Untersuchung interessant gewesen wären, aber den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätten. Diese Gedankengänge und offenen Fragen werden nachfolgend gekürzt festgehalten und sollen als Anregungen für künftige Forschungsarbeiten dienen. Insgesamt betreffen diese hauptsächlich den Aspekt der Wirkung.

So gilt es den erwarteten Zusammenhang zwischen systemisch-lösungsorientierter Arbeit an Ordnungselementen der Schule und Veränderungen in der Beziehungs- und Kommunikationskultur empirisch noch zu untersuchen. Exemplarisch könnten hier neue Schulentwicklungsprozesse nach systemisch-lösungsorientierten Prinzipien begleitet und untersucht werden.

Eine empirische Überprüfung der Auswirkungen von systemisch-lösungsorientierten Prinzipien auf die Schulkultur unter Einhaltung der erwähnten strukturellen und personellen Gelingensbedingungen wäre ebenfalls sehr interessant.

Mit den Resultaten aus den wissenschaftlichen Überprüfungen und Untersuchungen zu diesen Fragestellungen wäre es dann auch möglich «gute» Schulkultur aus systemisch-lösungsorientierter Sicht zu diskutieren und, wenn überhaupt nötig, zu konkretisieren.

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Arnold, Eva/Bastian, Johannes/Reh, Sabine (2004). Spannungsfelder der Schulprogramm-  
arbeit – Akzeptanzprobleme eines neuen Entwicklungsinstruments. In: Holtappels, Heinz  
Günter (Hg.). Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen,  
Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa.
- Altrichter, Herbert/Helm, Christoph (2011). Schulentwicklung und Systemreform. In: Altrich-  
ter, Herbert/Helm, Christoph (Hg.). Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. Zürich:  
Verlag Pestalozzianum. S. 13-36.
- Baeschlin, Marianne/Baeschlin, Kaspar (2001). Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten  
in sozialpädagogischen Organisationen. In: Schriftenreihe «Einfach, aber nicht leicht».  
Winterthur: Verlag ZLB.
- Bamberger, Günter G. (2005). Lösungsorientierte Beratung. 3. Aufl. Weinheim: Beltz  
Verlag.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Reh, Sabine (2002). Professionalisierung und Schulent-  
wicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg. (3), S. 417-435.
- Bellmann, Johannes (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter «Neuer Steu-  
erung». In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg. , S. 487-504.
- Bentner, Ariane (2007). Systemisch-lösungsorientierte Organisationsberatung in der Praxis.  
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bessoth, Richard/Weibel, Walter (2003). Führungsqualität an Schweizer Schulen. Werkzeuge  
zu Klima, Kultur und zur Kompetenz der Führenden. 2. Aufl. Aarau: Bildung Sauerländer  
Verlag AG.
- Bohl, Thorsten (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In: Blömeke, Sigrid/  
Bohl, Thorsten/Haag, Ludwig/ Lang-Wojtasik, Gregor/Sacher, Werner (Hg.). Handbuch  
Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bohmeyer, Axel (2011). Ressourcenorientierung. Kritisch-konstruktive Reflexion über einen  
Paradigmenwechsel sozialprofessionellen Handelns. In: Soziale Arbeit: Zeitschrift für sozi-  
ale und sozialverwandte Gebiete, 60. Jg. (11-12), S. 378-383.

- Bonsen, Martin/Bos, Wilfried/Rolff, Hans-Günter (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In: Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz Günter/Pfeiffer, Hermann/Rolff, Hans-Günter/Schulz-Zander, Renate (Hg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Capaul, Roman/Seitz, Hans (2005). Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. 1. Aufl. Bern: Haupt Verlag.
- Capaul, Roman/Seitz, Hans (2011). Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. 3. Aufl. Bern: Haupt Verlag.
- Capozzi, Marie-Luisa (2010). Eine Grossgruppenveranstaltung im Rahmen eines Kulturentwicklungsprozesses. In: Zimmermann, Christoph/Muhler, Bernhard (Hg.). Ressourcen der systemischen Organisationsentwicklung. Lösungsorientierte Ansätze in der Praxis. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Cheong Cheng, Yin (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. In: Official Journal of the International Congress for School Effectiveness and School Improvement, 4. Jg. (2), S. 85-110.
- Chott, Peter O. (1997). Die Entwicklung von «Schulkultur». Anspruch, Möglichkeiten, Grenzen. In: Pädagogische Welt, 51. Jg. (12), S. 563–566.
- Dalin, Per (1999). Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- Deal, Terrence E./Peterson, Kent D. (2009). Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes and Promises. 2. Aufl. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Shazer, Steve/Dolan, Yvonne (2011). Mehr als ein Wunder. Lösungsfokussierte Kurztherapie heute. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Dubs, Rolf (2005). Die Führung einer Schule: Leadership and Management. 2. Aufl. Zürich: SKV Verlag.
- Eidenschink, Klaus (2006). Der einäugige Riese: «Lösungsorientiertes Coaching». Vom Unsinn einer problematischen Fokussierung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, (2), S. 153-164.
- Esslinger-Hinz, Ilona (2010). Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Frey, Karin (2010). Disziplin und Schulkultur. Akteure, Handlungsfelder, Erfolgsfaktoren. Bern: Schulverlag Plus.
- Friedrich, Pascale (2009). Organisationsentwicklung und Management. In: Kilb, Rainer/Peter, Jochen (Hg.). Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fuchs, Hans-Werner (2009). Neue Steuerung – neue Schulkultur? In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg. (3), S. 369-380.
- Fullan, Michael (1999). Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Göhlich, Michael (2007). Schulkultur. In: Apel, Hans Jürgen/Sacher, Werner (Hg.). Studienbuch Schulpädagogik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Geiling, Wolfgang (2002). Möglichkeiten und Grenzen lösungsorientierter Beratung und Therapie: Eine kritische Methodenreflexion. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 32. Jg. (1), S. 77-93.
- Hedtke-Becker, Astrid (2009). Empowerment. In: Kilb, Rainer/Peter, Jochen (Hg.). Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Heinrich, Martin (2011). Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung: Gratwanderung zwischen Professionalisierung und Deprofessionalisierung. In: Altrichter, Herbert/Helm, Christoph (Hg.). Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hejj, Andreas (1997). Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur. In: Seibert, Norbert (Hg.): Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001). Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur. Opladen: Leske & Budrich Verlag.
- Helsper, Werner (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg. (1), S. 63–80.
- Herrmann, Peter (2012). Eckpunkte einer systemisch-lösungsorientierten Pädagogik. In: Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung, 30. Jg. (4), S. 144-152.

- Holtappels, Heinz Günter (1995). Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: Holtappels, Heinz Günter/Bauer, Karl-Oswald (Hg.). Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Berlin: Luchterhand.
- Holtappels, Heinz Günter (2004a). Schulprogramm – ein Instrument zur systematischen Entwicklung der Schule. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.). Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, Heinz Günter (2004b). Schulprogramm und Organisationskultur – Ergebnisse aus niedersächsischen Schulen über Bedingungen und Wirkungen. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.). Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, Heinz Günter (2011). Schulinterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In: Altrichter, Herbert/Helm, Christoph (Hg.). Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hosenfeld, Ingmar/Gross Ophoff, Jana/Bittins, Petra (2006). Vergleichsarbeiten und Schulentwicklung. Schulmanagement-Handbuch. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Huber, Stephan Gerhard (1999). Internationale Schulentwicklungsforschung. Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. In: Schul-Management, 30. Jg. (5), S. 8-18.
- Huber, Stephan Gerhard (2011). Die Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In: Altrichter, Herbert/Helm, Christoph (Hg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hubrig, Christa/Herrmann, Peter (2012). Einführung in die systemische Schulpädagogik. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Jones, Gareth R./Bouncken, Ricarda B. (2008). Organisation. Theorie, Design und Wandel. 5. akt. Aufl. München: Pearson Verlag.
- Keupp, Heiner (1996). Empowerment. In: Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.). Wörterbuch Soziale Arbeit. Weinheim: Basel. S.164.
- Kilb, Rainer (2009a). Strukturbezogene Konzeptmuster. In: Kilb, Rainer/Peter, Jochen (Hg.). Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Kilb, Rainer (2009b). Handlungsprinzipien der Sozialen Arbeit in der Schule. In: Kilb, Rainer/Peter, Jochen (Hg.). Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Killus, Dagmar/Horstkemper, Marianne (2009). Kulturen der Kooperation und Konkurrenz in Schulentwicklungsprozessen. In: Melzer, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hg.). Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Kroeber, Alfred Louis/Kluckhohn, Clyde (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. Cambridge/Massachusetts: Peabody Museum.
- Langer, Roman (2011). Schüler/innen, Eltern und weitere Anspruchsgruppen. In: Altrichter, Herbert/Helm, Christoph (Hg.). Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Luhmann, Niklas (2000). Organisation und Entscheidung. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Maag Merki, Katharina/Emmerich, Marcus (2011). Schulexterne Steuerungsinstrumente der Schulentwicklung. In: Altrichter, Herbert/Helm, Christoph (Hg.). Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Malik, Fredmund (2006). Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH.
- Moos, Leif (2004). Introduction. In: Moos, Leif/MacBeath, John (Hg.). Democratic Learning: The challenge to school effectiveness. London: RoutledgeFalmer.
- Neubauer, Walter (2003). Organisationskultur. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Pieler, Dirk (2003). Neue Wege zur lernenden Organisation. Bildungsmanagement – Wissensmanagement – Change Management – Culture Management. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Radatz, Sonja/Kowanitsch, Kerstin (2009). Lösungsfokussierte Organisationsberatung. Organisationsentwicklung abseits von Problem- und Ursachenanalyse. Wien: Verlag Systemisches Management.

- Rolff, Hans-Günter (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl Oswald/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hg.). Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 10. Weinheim: Juventa Verlag.
- Rolff, Hans-Günter (2003). Schulentwicklung und Qualitätsberatung. In: Arbeitsgruppe SchuB-Q. (Hg.). Pädagogische Qualitätsberatung in Schulen. Eine Handreichung. Dortmund: IFS-Verlag.
- Rolff, Hans-Günter (2007). Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich (2009). Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schein, Edgar H. (2010). Organisationskultur. The Ed Schein Corporate Culture Survival Guide. 3. Aufl. Bergisch Gladbach: EHP Organisation.
- Schmidt, Martin/Vierzigmann, Gabriele (2006). Systemische Ansätze. In: Steinbach, Christoph (Hg.). Handbuch Psychologische Beratung. Stuttgart: Klett Cotta Verlag.
- Schratz, Michael/Iby, Manfred/Radnitzky, Edwin (2000). Qualitätsentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schreyögg, Georg (1998). Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Steiner, Therese (2011). Jetzt mal angenommen... Anregungen für die lösungsfokussierte Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Heidelberg: Carl Auer Systeme Verlag.
- Steiner, Therese/Berg, Insoo Kim (2009). Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. 4. Aufl. Heidelberg: Carl Auer Systeme Verlag.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2011). Schultheorie, Schulentwicklung, Schulqualität. In: Altrichter, Herbert/Helm, Christoph (Hg.). Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Walter, John L./Peller, Jane E. (2004). Lösungs-orientierte Kurztherapie. Ein Lehr- und Lernbuch. 6. Aufl. Dortmund: Modernes Lernen.
- Weber, Winfried W. (2009). Organisationsentwicklung und Management. In: Kilb, Rainer/Peter, Jochen (Hg.). Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Wicki, Werner/Bürgisser, Titus (2008). Praxishandbuch Gesunde Schule. Gesundheitsförderung verstehen, planen und umsetzen. Bern: Haupt Verlag.

Wilhelm, Marianne/Eggertsdóttir, Rósa/Marinósson, Gretar L. (2006). Inklusive Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur neuen Schulkultur. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

## Internetquellenverzeichnis

Website der Tagesschule Birke Mettmenstetten.

URL: [www.tagesschule-birken.ch](http://www.tagesschule-birken.ch)

[Zugriffsdatum: 27. Oktober 2012].

Website des Wohn- und Schulheims Schachen. Haltung – lösungsorientierter Ansatz (LOA).

URL: <http://www.swz-luzern.ch/schul-und-wohncentrum/ueber-uns/haltung/>

[Zugriffsdatum: 18. Februar 2013].

Website der Integrierten Tagesschule Winterthur itw.

URL: <http://www.itw-oberstufe.ch/philosophie/zielorientiert.html>

[Zugriffsdatum: 18. Februar 2013].

Website European Encyclopedia on National Education Systems Eurypedia.

URL: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Schweiz:Überblick>

[Zugriffsdatum: 5. Januar 2013].

Website Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

URL: <http://www.edk.ch/dyn/14798.php>

[Zugriffsdatum: 5. Januar 2013].

Website Universität Bamberg.

URL: <http://www.uni-bamberg.de/?id=32685>

[Zugriffsdatum: 20. April 2013].

## Anhang

Anhang I: Gespräch mit Armin Sieber, Schulleitung, Integrierte Tagesschule Winterthur

Anhang II: Konzept über die Einführung und Umsetzung des lösungsorientierten Ansatzes der Tagesschule Birke, Mettmenstetten

Anhang III: Leitbild des Schul- und Wohnzentrums Schachen, Luzern

Anhang IV: Gespräch mit Jacques Peyer, Schulleitung, Tagesschule Birke, Mettmenstetten

## **Anhang I: Exploratives Gespräch mit Armin Sieber, Schulleitung der Integrierten Tagesschule Winterthur**

### **Welche Chancen sehen Sie für den Lösungsorientierten Ansatz in der Volksschule?**

Wenn Lösungsorientierung nicht als Strategie oder Technik, sondern als Ausdruck einer Haltung und eines Bewusstseins verstanden wird, dann sehe ich im LOA eine wirklich kraftvolle Art und Weise, alle an Schule Beteiligten sowohl zu stärken als auch in hilfreicher Art zu verbinden. Insbesondere scheint mir der konstruktivistische Aspekt bei der Kommunikation Quelle eines neuen Umgangs mit Missverständnissen und daraus resultierenden Konflikten. Im Bildungsbereich sind nahezu 100% der bestimmenden «Dienstleistungen» mehr oder weniger direkt mit Kommunikation verbunden, da ist es mehr als lohnenswert, in diesem Bereich möglichst wirksam zu sein. Im Bereich des Unterrichts ist es erhellend, entlastend und irritierend gleichzeitig, wenn der Grundsatz «The activity is with the client.» wirklich Realität wird. Es braucht dazu nicht wirklich die Ergebnisse der Hattie-Studie, um zu erkennen, dass, wer aktiv ist in einem Schulzimmer, auch am meisten lernt (die subjektiv wahrgenommene Aktivität divergiert teilweise massiv mit der gemessenen Aktivität in einer Unterrichtsstunde und erreicht nicht selten 80% LP und 20% SuS). Eine Beschleunigungsressource für alle, wenn die Umsetzung bedeutet, dass die LP Wege findet, die zielgerichtete, kooperative Aktivität der SuS in den Vordergrund zu rücken, und die eigene Kompetenz als Metakompetenz im Classroom-Management einzubringen. Und vielleicht wird es im turbulenten Windschatten des mehr oder weniger akkuraten Verständnisses von Visible Learning (for teachers) leichter werden, bei Lehrpersonen und Schulleitenden dieses Bewusstsein unter Anderem durch LOA zu nähren. Der systemische Anteil kann die teilweisen Herkulesaufgaben mit einzelnen SuS mit «besonderen Bedürfnissen» in ein neues Licht rücken und etwas entlasten. Es kann nicht Aufgabe einer einzelnen LP sein, systembedingte Auswirkungen, die als Symptom beschrieben werden können, allein und unvernetzt «in Ordnung» bringen zu müssen. Die Zukunft könnte kompetentes Case-Management bringen, welches alle direkt und indirekt beteiligten Kräfte auf kongruente Weise zusammen bringt.

### **Wo besteht Ihrer Meinung nach diesbezüglich Handlungsbedarf?**

Dies zu beantworten sprengt wohl den beabsichtigten Rahmen – es gibt m.A.n. Bedarf auf allen Ebenen. Gesamtgesellschaftlich hat das Thema Schule/Bildung eine hohe Relevanz und gleichzeitig eine grosse Trägheit. Die politischen, schulspezifischen Veränderungen der letzten Jahre vermochten die Entwicklungsbereitschaft und –dynamik nicht zu stärken, sondern führten eher zu Gräben und Spielwiesen für parteipolitische Profilierung. Die Illusion, es gäbe eine «richtige» Schule, ein «richtiges» Konzept, an das man sich halten könne, und welches erfolgversprechend per Copy-Paste möglichst schweizweit verteilt wird, bleibt ziemlich nachhaltig bestehen. Und auch wenn in differenzierter Sichtweise, gerade dies ein guter Schritt wäre, bewegen sich alle Akteure systembedingt in einer derart dichten Sphäre von

Missverständnisse, dass es zuerst einer neuen Sprache bedürfte, die alle gleichzeitig erlernen und sich so radebrechend, fast humorvoll missverstehend langsam dem echten Zuhören und wertschätzenden, wertungsfreien Nachvollziehen nähern können.

Durch die hohe Relevanz und das beeindruckend hohe Engagement bei gleichzeitig wachsendem Kosten- und Vergleichsdruck ist jedoch eine solche Entwicklung eher unwahrscheinlich. Die LP21 Implementierung wird da etwas Klarheit geben.

Da, wo ich beitragen kann, wähle ich bewusst die Weiterbildung/Stärkung von Schulleitenden – aus dieser anspruchsvollen Sandwichposition heraus sind Veränderungsschritte sowohl zu den LP wie auch zu den Behörden initiiert. Schlussendlich gilt sicherlich «Walk your talk.» im ganzen System, was mit kompetenten, sich wirksam erlebenden SL leichter fällt.

### **Was hat Ihre Schule veranlasst, lösungsorientiert zu arbeiten?**

#### **Wann und wie wurde der lösungsorientierte Ansatz in das Leitbild/Konzept Ihrer Schule implementiert?**

Grundsätzlich bin ich als Schulumgründer bereits mit einer unerschütterlichen Begeisterung für den LOA als Schulleiter an unsere Schule gekommen. Die Situation davor war geprägt von einem Schulleiter, der in bester Absicht und Haltung der Ansicht war, dass wenn er Menschen wirklich ernst nimmt, er detailliert täglich Rückmeldungen gibt, was alles nicht funktioniert oder falsch ist. Die Teamsitzungen bestanden logischerweise aus gut 90% Problemtalk und waren für die beteiligten LP energieraubend. Mein Ansinnen LOA konsequent auf allen Ebenen einzuführen und kontinuierlich zu erweitern/stärken hätte also nicht auf einen besseren Boden fallen können – die Sehnsucht im Team nach einer verbindenden, konstruktiven Kraft hat mir die Arbeit sehr leicht gemacht. LOA in unserer Schule ist deshalb auch ausserordentlich naheliegend und bedeutsam, weil fast ausnahmslos alle SuS an unserer Schule sind, weil sie in irgendeiner Weise nicht in die Regelklasse/öffentliche Schule gepasst haben. Entsprechend sind die SuS und die Eltern belastet und könnten stundenlang darüber berichten, wer wann was warum falsch gemacht hat und wie es sich anfühlt, wenn das eigene Kind gemobbt/ausgegrenzt/... wird.

#### **Wie drückt sich LOA im Leitbild aus?**

Wir nehmen konkret Bezug auf LOA als Grundpfeiler unserer Haltung mit Hinweisen auf Steve deShazer und Insoo Kim Berg.

#### **Wie wird der lösungsorientierte Ansatz in der Schule umgesetzt?**

##### **Inwiefern werden lösungsorientierte Grundsätze und Prinzipien aus dem Leitbild im schulischen Alltag angewendet?**

Einerseits arbeiten wir im Team bewusst mit dem LOA Fokus und bringen ihn in kurzen Beiträgen möglichst wöchentlich in unsere Teamsitzungen ein. Unsere Instrumente sind bewusst auf die Stärkung der LOA Haltung ausgerichtet und helfen sowohl den SuS wie auch

Eltern und LP diese im Blickfeld zu behalten. Abläufe bei Konflikten sind darauf ausgelegt, mehr von dem zu bekommen, was stärkt und was zu neuen Wahlmöglichkeiten führt, als Menschen zu verurteilen und einzuschränken. Im radikalsten Sinne ist es da spürbar, wo Schulentwicklung zusammen mit SuS besprochen und geplant wird, und die Erfolgskriterien lösungsorientiert definiert werden. Standortgespräche werden (im oben bereits erwähnten Sinn – the activity is with the client) von SuS möglichst selber geleitet nach einem LOA Template, und die Fragen nach den Skalen ist Bestandteil auch im Alltag. Future Perfect dient zur Klärung von nächsten Schritten und Zielfindung. Nicht-Beantworten von gewissen Fragen wird zwar von SuS nicht immer geschätzt, da es schon leichter wäre, nicht selber nachzudenken, aber sie sind es sich gewohnt, dass eine Reaktion sein kann: «Was würdest denn du selber auf diese Frage antworten?».

### **Welche der lösungsorientierten Prinzipien und Annahmen lassen sich gut in schulischen Leitbildern verankern? Weshalb?**

«Wenn etwas funktioniert, nimm wahr, was genau funktioniert und mach mehr davon».

Ressourcen-Detektiv sein bei sich selbst, bei anderen oder im Team ist eine fast spielerische vorwärts gerichtete Kraft, die allen gut tut. Bei anspruchsvollen Gesprächen mit Jugendlichen, die nicht in ihrer Kraft sind und grundsätzlich auf jede Frage am liebsten mit wortlosem Schulterzucken reagieren, erlebe ich die Möglichkeitsraumerweiterung (Das scheint eine wirklich schwierige Frage zu sein, und im Moment fällt es dir schwer eine Antwort zu finden. Angenommen, du würdest dennoch eine Antwort finden, wie könnte die dann etwa aussehen?) als faszinierend wirksam. Bisweilen ist es auch die paradoxe Intervention (Was könnten wir hier tun oder sagen, damit du möglichst rasch aus diesem Raum fliehst, weil es für dich unerträglich ist?).

### **Welches sind ihrer Meinung nach Voraussetzungen um den Ansatz der Lösungsorientierung in einer Schule zu verankern? (strukturell/personell)**

Wenn es darum geht, dass eine Schule sich dem LOA zuwendet, ist es die kongruente Leitung, und die konsequent kongruente Umsetzung. LOA lässt sich als attraktive Veränderung vorleben und vermitteln, eine diktatorische Implementierung wird wohl kaum erfolgversprechend sein. Es kann also gute Gründe geben, nicht/noch nicht in den Veränderungsprozess einzutreten, und idealerweise kann das System dies als Bereicherung erleben und nutzen. Wenn LOA bereits zur Kultur gehört, gilt es bei Anstellungen zu klären, ob die Bereitschaft, sich in diese Richtung selber zu entwickeln lokalisiert werden kann. Niederschwellige Weiterbildungsangebote, Austauschgruppen, ... in Absprache mit den LP und deren Bedürfnissen/Ressourcen.

### **In welchen Instrumenten und Methoden ist die Lösungsorientierung in Ihrer Schule spürbar resp. sichtbar?**

In ziemlich allem, was wir tun... Individualisiert-kompetenzorientiertes Lernen in einer Gemeinschaft (heterogene Lernteams), Kompetenzraster als Skaleninstrument für Lernschritte,

Feedbackinstrumente im Alltag (Was soll heute Morgen in diesem Team stattfinden, damit du sagen kannst, das war ein guter Morgen? Wer oder was wird dich dabei unterstützen?), Skalenabfragen, Konfliktlösungen...

### **Welche Vor- und allenfalls Nachteile sehen Sie in der Anwendung des LOA, sowohl für die Schule als auch für die Menschen, die sich darin bewegen?**

Für uns gab es zwei Punkte, welche zum Teil Energieverluste oder Frustration verursachten: Zum Einen kann die Begeisterung für den LOA und ein vielleicht LP-spezifischer Hang zum möglichst Perfekten dazu führen, dass die «Annahme der guten Gründe» für ein als schwierig/verletzend erlebtes Verhalten eines Schülers/einer Schülerin zur Zerreißprobe wird. «Wenn ich die guten Gründe hinter diesem Verhalten nicht erkennen kann, so bin ich noch nicht lösungsorientiert genug, ich genüge den Anforderungen der Schule nicht, ich mache etwas falsch,...». Zum Anderen brauchten wir durch die höher werdende Dichte an Mobbing traumatisierten SuS und deren Familien einen Weg, gezielter mit belastenden Emotionen umgehen zu können, als wir dies zu diesem Zeitpunkt aus dem LOA erkennen konnten und haben deshalb die «Gewaltfreie Kommunikation» mit in unser Portfolio aufgenommen und implementiert.

### **Welche Möglichkeiten bietet der lösungsorientierte Ansatz, um schulische Probleme zu bearbeiten?**

Wenn Beteiligte zu Mitwirkenden werden, wenn die SuS die ExpertInnen der eigenen Anliegen sind, dann wird alles luftiger.

### **Wie werden neue Lehrpersonen/SchülerInnen in den lösungsorientierten Ansatz eingeführt resp. für die Umsetzung des Leitbildes befähigt?**

Durch die permanente Weiterbildung im Team und die im Alltag präsenten Tools passiert Vieles bereits «on the fly». Wenn es Drehtage in Winterthur gibt, schauen wir, dass wir mindestens zwei Kurse anbieten und dass das Team möglichst vollständig teilnimmt. Individuelle Weiterbildungsbedürfnisse werden sowohl zeitlich wie finanziell unterstützt.

### **Wie entwickelt sich die notwendige Haltung für LOA?**

Indem die Haltung lebendig ist im Alltag, bewusst wahrgenommen werden kann und auf einer Metaebene immer wieder betrachtet/überprüft/hinterfragt werden kann.

### **Welche Veränderungen sind nötig? Wo zeigen sie sich? Berufliche? Persönlich?**

Das Selbstverständnis traditionell ausgebildeter Lehrpersonen kann fundamental ins Wanken kommen, wenn nicht mehr die fachlich-didaktische Kompetenz die bestimmenden Variablen in der Wahrnehmung des eigenen Könnens im Vordergrund stehen, sondern eben Fähigkeiten, die eher den Teil eines (Lern-)Coachs betreffen. Hier scheint es wichtig, dass der Übergang als Bereicherung erlebt werden kann, und es wirklich ok ist, vorerst noch

«konventionell» zu unterrichten, während die neuen Kompetenzen schrittweise Halt finden im Alltag. Durch das «Leben» von LOA im beruflichen Alltag haben sich Veränderungen für alle Mitarbeitenden auch im privaten Bereich ergeben – die Haltung hängt nicht über Nacht an der Garderobe in der Schule. Gerade bei Mitarbeitenden mit eigenen Kindern hat LOA Auswirkungen in die ganze Familie gebracht.

### **Wie beeinflusst ihrer Meinung nach der lösungsorientierte Ansatz die Schulkultur?**

Zu sagen «Problems are our friends.» ist wohl etwas weit gegriffen, aber der LOA bringt deutlich Gelassenheit im Umgang mit komplexen, anspruchsvollen, sprunghaften Alltagssituationen mit sich – auch im Bereich des Umgangs mit sich selbst. Menschen, die in einer gewissen Gelassenheit reagieren können, erleben sich selbst als wirksam und werden auch so von aussen wahrgenommen, was rundum ressourcenstärkend ist.

### **Welche konkreten Auswirkungen beobachten Sie bei den**

#### **a) SchülerInnen:**

Veränderung des Selbstbildes und Erstarren der intrinsischen Motivation (beides versuchen wir jährlich durch SELLMO und SESSKO (standardisierte Tests) zu erheben), weniger Krankheitsausfälle, weniger Konflikte in der Schule und zu Hause, mehr Eigenverantwortung und Sozialkompetenz.

#### **b) Lehrpersonen:**

Öffnung des persönlichen Entwicklungshorizontes, ganzheitliches Engagement, Erleben von Sinn und Wirksamkeit.

### **Wo sehen Sie Grenzen/Schwierigkeiten des lösungsorientierten Ansatzes für die Schulkultur?**

Wie bereits erwähnt bei einer vertieften empathischen Verbindung mit sich selbst und Anderen – die Leichtigkeit der Lösung kann zwar im Moment über die Schwere des Herzens hinaus tragen, aber bisweilen ist die Gravitationskraft stärker als alle Lösungsorientierung.

Im Umgang mit Menschen, die in einer massiven Krise stecken oder die mit Diagnosen wie Aspergersyndrom versehen werden, kann manchmal die Ebene der Lösung verbal nicht/nicht mehr angesprochen werden und es wirkt fast brandbeschleunigend, wenn dann radikal-lösungsorientierte Fragen den einzigen Zugang darstellen.

### **Warum eignet sich ihrer Meinung nach der lösungsorientierte Ansatz für die Erreichung einer guten Schulkultur?**

Weil positive Energien, Ressourcen und Menschen in ihrer Ganzheit eine Rolle spielen und im Vordergrund stehen.

### **Wie könnte LOA die Schulkultur in Volksschulen positiv beeinflussen?**

Das macht er ja schon in vielleicht bescheidenem Mass – das individualisierte, kollektive Leiden und Klagen könnte einen neuen Dreh bekommen, und Pausen wären kraftvolle Momente, in denen ich in überraschenden Gesprächen Neues an mir und Anderen entdecken kann, was mich wie auch die Gemeinschaft stärkt.

### **Welche Gelingensbedingungen sehen Sie für die Implementierung von LOA in Leitbildern der Volksschule?**

Dass die Umsetzung wie erwähnt kongruent auf allen Ebenen erfolgt, die SL kraftvoll den Lead übernehmen können und dabei von Behörden konstruktiv unterstützt und getragen werden. Dass ernsthafte und adäquate Ressourcen für diesen Weg bereit gestellt werden und schlussendlich allen Beteiligten klar ist, dass Veränderungen in diesen Grössenordnungen Kulturprozesse sind, die einen Zeithorizont von 3 bis 5 Jahren haben.

### **Wie schätzen Sie allgemein die Relevanz des lösungsorientierten Ansatzes für die Schulkultur ein?**

Ich erachte gerade im Bildungsbereich den LOA für sehr bedeutsam – gleichzeitig ist mir die Erkenntnis auf einer LOA Metaebene wichtig, dass Ansätze, wie auch immer sie angesiedelt sein mögen, erst durch die Menschen, die daraus eine gelebte Kultur machen, wirksam wird. Und Menschen tendieren glücklicherweise dazu, sich zu entwickeln, was auch dazu führen kann, dass LOA eine Station auf dem Weg und nicht das Ziel ist. Ich würde mich hüten davor, einen LOA-Imperativ oder ein LOA-Label für Schulen in die Welt zu setzen.

### **Was wäre Ihnen noch wichtig mitzuteilen?**

Ich füge ein Gedicht an, das mich vom ersten Tag meiner LOA Ausbildung vor 16 Jahren immer irgendwie begleitet – vielleicht eine weitere Eule nach Athen transportiert, vielleicht auch eine bereichernde Einladung (Gedicht Ithaka von Konstantinos Kavafis auf Anfrage).

## Anhang II: Konzept über die Einführung und Umsetzung des Lösungsorientierten Ansatzes



Untere Bahnhofstrasse 18  
8932 Mettmenstetten

### Konzept über die Einführung und Umsetzung des LÖSUNGSORIENTIERTEN ANSATZES

#### Inhalt

1. Vorbemerkung
2. Pädagogische Grundannahmen
3. Methodische Standards
4. Aus- und Weiterbildung

#### 1. Vorbemerkung

Mit dem 2005 vom Stiftungsrat in Kraft gesetzten Leitbild hat sich die Tagesschule Birke in ihrer pädagogischen Ausrichtung auf den Lösungsorientierten Ansatz (LoA) festgelegt. Der Schulleiter und ein damals an der Tagesschule Birke tätiger Klassenlehrer haben in der Folge an der Fachhochschule Nordwestschweiz in Olten einen Nachdiplomkurs belegt und sich mit den psychologischen Grundlagen des LoA vertraut gemacht.

In Folge grosser personeller Wechsel während der Implementierungsphase war es leider nicht möglich, den Einsatz breit in der Tagesschule Birke zu verankern. Aktuell setzt sich das Team der Tagesschule Birke aus sehr erfahrenen und langjährig erprobten Lehrpersonen zusammen, die je auf bewährte methodische Werkzeuge zugreifen können. Dies ist für die Schülerinnen und Schüler, die an der Tagesschule Birke ein und aus gehen, ein grosser Gewinn, wirkt sich jedoch für eine gemeinsame pädagogische Ausrichtung als eher erschwerend aus.

Aus diesem Grund erteilte mir der Stiftungsrat den Auftrag, die Eckpunkte zu definieren, innerhalb denen sich alle Mitarbeitenden der Tagesschule Birke bewegen sollen, wenn es um LoA geht.

#### 2. Pädagogische Grundannahmen

Wir orientieren uns an folgenden sieben Merksätzen:

1. Probleme sind Herausforderungen, die jeder Mensch auf seine persönliche Art zu bewältigen versucht.
2. Wir gehen davon aus, dass alle Menschen ihrem Leben einen positiven Sinn geben wollen und dass die nötigen Ressourcen dazu vorhanden sind. In eigener Sache sind wir alle kundig und kompetent.
3. Es ist hilfreich und nützlich, dem Gegenüber sorgfältig zuzuhören und ernst zu nehmen, was er/sie sagt.
4. Wenn du dich am Gelingen und an den nächsten kleinen Schritten orientierst, findest du eher einen Weg.
5. Nichts ist immer gleich, Ausnahmen deuten auf Lösungen hin.
6. Menschen beeinflussen sich gegenseitig. Sie kooperieren und entwickeln sich eher und leichter in einem Umfeld, das ihre Stärken und Fähigkeiten unterstützt.
7. Jede Reaktion ist eine Form von Kooperation, Widerstand auch.

Das Prinzip stützt sich auf drei Hauptfragen ab:

1. Was will das Kind? (Dynamik, Ziel)
2. Was kann das Kind tun? (Ressourcen)
3. Was ist der nächste Schritt? (Handeln)

### 3. Methodische Standards

Wir verstehen den LoA in erster Linie als eine pädagogische Grundhaltung. Aus dieser Haltung heraus versuchen wir Probleme zu reflektieren und Lösungen zu entwickeln. Dennoch sollen hier einige Elemente genannt werden, die im schulischen Alltag vorkommen und zum Teil fest eingeplant sind.

#### *Das Einzelgespräch*

Es ist wichtig, dass die Kinder immer wieder nach ihren Zielen und nach ihrer Einschätzung über ihre Entwicklung gefragt werden. So lernen sie, mit dieser Art von Fragen umzugehen und Veränderungen zu erkennen. Sie lernen auch, dass die Ziele nicht einfach von den Lehrpersonen und den Eltern über sie gestülpt werden, sondern dass Ziele wesentliche Bestandteile jeglicher Entwicklung sind.

#### *Das Klärungsgespräch (Konfliktgespräch)*

Konflikte gehören zum Zusammenleben und sind meistens lösbar. Konflikte sind häufig das Ergebnis schlechter Kommunikation (Missverständnisse, falsche Annahmen, falsche Schlüsse). Beim Konfliktgespräch geht es darum, die Kommunikationsspannen auszukorrigieren und die Basis für einen Neuanfang zu legen. Es geht explizit nicht darum, Schuldfragen zu klären, Schuldige zu bestimmen und Sanktionen vorzubereiten. Alle kennen den Gesprächsleitfaden.

#### *Standortgespräch*

Wir halten uns an die Struktur, die der Kanton für alle Schulen vorgibt und bearbeiten die zehn Punkte nach ICF, wie sie vorliegen. Beim Herbstgespräch sind die Kinder dabei. Vor allem bei diesen Gesprächen kommen LoA-spezifische Fragestellungen zum Einsatz, um die Ziele festlegen zu können.

### 4. Aus- und Weiterbildung

Die Mitarbeitenden der Tagesschule Birke sind mit den theoretischen Grundlagen des LoA vertraut. So können sie sich auf eine zufriedenstellende Weise austauschen und sich des ansatzspezifischen Vokabulars bedienen. Um diese Voraussetzung zu erfüllen sind folgende Bücher / Broschüren für alle Mitarbeitenden Pflichtlektüre:

- STEVE DE SHAZER: **Der Dreh**, überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Carl-Auer-Systeme Verlag, 2002
- PETER DE JONG / INSOO KIM BERG: **Lösungen (er-)finden**, das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie, verlag modernes lernen, Dortmund, 1998
- MARIANNE UND KASPAR BAESCHLIN: **Einfach, aber nicht leicht**, Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Organisationen, Bd. 1, Selbstverlag ZLB Winterthur, 2001
- MARIANNE UND KASPAR BAESCHLIN: **Fördern und Fordern**, Lösungsorientiertes Denken und Handeln im erzieherischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen, Bd. 2, Selbstverlag ZLB Winterthur, 2004
- INSOO KIM BERG UND LEE SHILTS: **Der WOWW Ansatz**, Handbuch für lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht, Bd. 3, Selbstverlag ZLB Winterthur, 2005
- MATHIAS WEHRLI, HANS-HEIRI WITTEWER, LUKAS BAESCHLIN: **Lösungsorientiertes Arbeiten in der Volksschule**, Bd. 4, Selbstverlag ZLB Winterthur, 2006
- MARIANNE UND KASPAR BAESCHLIN: **Lösungsorientierter Umgang mit sich selbst für Sozialpädagogen und LehrerInnen**, Bd. 5, Selbstverlag ZLB Winterthur, 2007

Zudem finden pro Schuljahr mindestens zwei interne Weiterbildungsangebote zum Thema LoA statt.

## Anhang III: Leitbild des Schul- und Wohnzentrums Schachen, Luzern



Schul- und Wohnzentrum  
Schachen-Luzern

Informationblätter / Dezember 2009

### Unser Leitbild

#### Grundsatz

**Das Leben hat seine eigene Dynamik, es hat die Tendenz zu wachsen, sich Ausdruck zu verschaffen, sich zu leben.**

Fromm 1983

Wir orientieren uns an einer Haltung der Gewaltlosigkeit und des Respekts vor der Integrität des Einzelnen. Damit wollen wir eine achtsame und friedliche Atmosphäre schaffen, in der erst positive Entwicklungsschritte möglich werden.

Unser tägliches Planen und Tun orientiert sich am grösstmöglichen Nutzen für die Entwicklung der im SWZ geförderten Kinder und Jugendlichen. Das Leitbild und unsere Konzepte basieren auf dem lösungsorientierten Ansatz nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg.

#### Ressourcen- Lösungen

Wir sind überzeugt, dass Menschen in ihrem Leben nach einem positiven Sinn streben und dass sie über die notwendigen Ressourcen verfügen, ihr Leben sinnvoll zu gestalten.



Wir gehen davon aus, dass Menschen immer bemüht sind, für sich gute, neue Möglichkeiten und Lösungen zu entwickeln. Mit unserer Arbeit unterstützen wir sie in diesem Bestreben. Durch unser Beziehungsangebot, das Auseinandersetzung, Herausforderung und Veränderung beinhaltet, versuchen wir, diese Unterstützung im Alltag umzusetzen. Wir sind uns bewusst, dass die Kinder und Jugendlichen im SWZ zur Wahrung ihrer Integrität auf einen besonderen Schutz angewiesen sind.

## **Anhang IV: Exploratives Gespräch mit Jacques Peyer, Schulleitung der Tagesschule Birke**

### **Welche Chancen sehen Sie für den Lösungsorientierten Ansatz in der Volksschule?**

#### **Wo besteht Ihrer Meinung nach diesbezüglich Handlungsbedarf?**

Für den LoA sehe ich in Bezug auf die in den Bildungsgesetzen verankerten neuen Ideen (Integration vor Separation, heterogenere Klassengefüge mit weniger Ausgrenzung) eher eine Notwendigkeit als eine Chance. Ich bin der festen Überzeugung, dass die grossen Schulreformen nicht umgesetzt werden können, wenn bezüglich der Didaktik und der Methodik nicht neue Denk- und Verstehensstrukturen weingeführt werden. Und meiner Meinung nach beinhaltet der LoA in dieser Beziehung ein ganz grosses Potential. Der LoA ist nicht einfach eine Methode mit griffigen und praktikablen Instrumenten, sondern ein alternatives, kindbezogeneres Denkmodell. Der Lehrer oder die Lehrerin erhält mehr die Rolle der begleitenden, animierenden Person, die Schülerin oder der Schüler ist aufgefordert, aktiver den Prozess zu bewältigen und zu «arbeiten».

#### **Was hat Ihre Schule veranlasst, lösungsorientiert zu arbeiten?**

Wir haben gemerkt, dass in einer Schule, in der unerwünschtes Verhalten an der Tagesordnung ist (Verhaltensauffälligkeiten, schwierige psychosoziale Hintergrundgeschichten, etc.), die Gefahr sehr gross ist, dass die Lehrperson nur noch reagiert, dass Frustration und der Kampf gegen das Negative auslaugen und dass schliesslich alles negativ eingefärbt wird. Der LoA gibt der Lehrperson wieder mehr Handlungsspielraum. Er gibt Hinweise, wie «gute Impulse» aussehen könnten und wie die Lehrperson aktiv und kreativ den Schwierigkeiten begegnen kann.

#### **Wann und wie wurde der lösungsorientierte Ansatz in das Leitbild/Konzept Ihrer Schule implementiert?**

Bei der Leitbildüberarbeitung, die vom Stiftungsrat nach siebenjährigem Bestehen der Institution im Jahre 2003 in Auftrag gegeben wurde, haben wir unsere pädagogische Ausrichtung als neuen Punkt in den Leitideen festgehalten. Seither finden regelmässige interne Weiterbildungen zu diesem Thema statt.

#### **Wie drückt sich LOA im Leitbild aus?**

Es steht einfach «Wir arbeiten systemisch-lösungsorientiert:»

#### **Wie wird der lösungsorientierte Ansatz in der Schule umgesetzt?**

Es finden Einzelgespräche statt, in denen wir mit den Kindern darüber reden, wie es ihnen gerade geht und welche Vorhaben sie für die nächste Zeit verfolgen möchten. Bei Konflikten moderieren wir in Form von Klärungsgesprächen, ohne der Gefahr zu erliegen, Schuldige

zu bestimmen. Vielmehr geht es darum, die Basis für eine neue Zeit des sich Vertragens zu legen. Wir suchen mit den Kindern ganz individuell nach Lösungen, indem wir uns der im LoA typischen Fragen bedienen. Es wird in diesen Gesprächen oft skaliert, um den Kindern zu zeigen, dass es nicht nur schwarz oder weiss gibt, dass Fortschritte sich oftmals in Schritten vollziehen.

### **Inwiefern werden lösungsorientierte Grundsätze und Prinzipien aus dem Leitbild im schulischen Alltag angewendet?**

Dies geschieht nur, wenn das ganze Team vereinigt in diese Richtung strebt. Es braucht auf der Seite der festgelegten Arbeitsinstrumente ganz klare Vorgaben, die verbindlich sind. Die meisten Lehrpersonen wurden selber nicht lösungsorientiert erzogen. Die Reflexe, z.B. moralische Attribute mit Schülerhandlungen zu verbinden, sind tief verankert. Die Versuchung, mit Sanktionen und Strafandrohungen zu arbeiten, ist bei vielen Lehrpersonen noch stark verankert.

### **Welche der lösungsorientierten Prinzipien und Annahmen lassen sich gut in schulischen Leitbildern verankern? Weshalb?**

Zum Beispiel die Arbeit mit individuellen Zielen und daraus resultierend regelmässig stattfindende Einzelgespräche. Für die meisten Lehrpersonen ist der Nutzen aus solchen Gesprächen sehr schnell sichtbar und weil diese Art von Auseinandersetzung positive Erlebnisse und Gefühle generiert, ist die Bereitschaft, dieses Instrument regelmässig anzuwenden, gross.

### **Welches sind ihrer Meinung nach Voraussetzungen um den Ansatz der Lösungsorientierung in einer Schule zu verankern? (strukturell/personell)**

Die Schule muss sich klar positionieren und bei den Stellenausschreibungen explizit darauf hinweisen, dass sie nach den Grundsätzen des LoA arbeitet. Es gibt mittlerweile viele Lehrpersonen, die den Ansatz kennen und der Meinung sind, er passe gut zu ihren Vorstellungen. Vor allem muss darauf geachtet werden, dass überzeugte Behavioristen (Verhaltensmodifikation mit Belohnungssystemen) von Schulen ferngehalten werden, die nach LoA arbeiten. Diese beiden Ansätze beissen sich zu sehr.

Ferner ist es wichtig, dass auch das Personal lösungsorientiert geführt wird. Eine Schulleitung, die in ihrem Mitarbeiterinnenstab ein kompetitives Klima erzeugt, leistet der Umsetzung keinen Dienst.

### **In welchen Instrumenten und Methoden ist die Lösungsorientierung in Ihrer Schule spürbar resp. sichtbar?**

Einzelgespräche / neugierige, nicht besserwisserische Grundhaltung der Lehrpersonen / Klärungsgespräche / Standortgespräche / Verzicht auf manipulatorische pädagogische Interventionen / Diverse Instrumente aus dem LoA-Instrumentenkoffer: Reframing, Coping, Skalieren, Wunderfrage, etc.etc.

## **Welche Vor- und allenfalls Nachteile sehen Sie in der Anwendung des LOA, sowohl für die Schule als auch für die Menschen, die sich darin bewegen?**

LoA nimmt jeden Menschen ernst und gibt ihm die Würde, in der Lage zu sein, seine eigenen Probleme selber lösen zu können. Er beinhaltet unbegrenzte kreative Möglichkeiten. Er ist «tröstlich» und gerade für ein Schulteam von grösster Bedeutung in bezug auf eine gute Burn-Out-Prophylaxe. Ich erkenne im LoA keine nachteiligen Aspekte.

## **Welche Möglichkeiten bietet der lösungsorientierte Ansatz, um schulische Probleme zu bearbeiten?**

In erster Linie kommuniziere ich als Lehrperson dem Kind, dass diese Probleme lösbar sind. Zweitens überlasse ich dem Kind die Gestaltungsfreiheit und die Verantwortung beim Lösen seiner Probleme. Ich bin dabei nicht einfach draussen und ich sage dem Kind nicht, dass es mich nichts angeht, aber ich definiere meine Rolle anders. Ich verstehe meine Aufgabe so, dass ich dem Kind zur Seite stehe und es auf seinem Weg begleite, dass ich diesen Weg aber auch noch nicht kenne und dass ich genau wie das Kind gespannt bin auf das erreichte Ziel.

## **Wie werden neue Lehrpersonen/SchülerInnen in den lösungsorientierten Ansatz eingeführt resp. für die Umsetzung des Leitbildes befähigt?**

Wir bieten regelmässig (zwei Veranstaltungen pro Schuljahr) interne Weiterbildung zu LoA an. Zudem sind gewisse Bücher als Pflichtlektüre (siehe Anhang 1) deklariert.

## **Wie entwickelt sich die notwendige Haltung für LOA?**

Der Prozess gelingt nur, wenn eine Lehrperson bereit ist, in gleichem Mass an sich zu arbeiten, wie sie an den Kindern arbeiten möchte. Die grösste Schwierigkeit am LoA ist die dahinterstehende Haltung. Damit mich die erreichten Ziele mehr interessieren als die Fehler und Mängel und ich deswegen mit meinen Fragen auch das Interesse des Kindes auf die Ziele und Erfolge lenken kann, muss ich an meinen Einstellungen arbeiten und umdenken lernen. Bis es mir selbstverständlich klar ist, dass ich etwas anderes machen könnte, wenn etwas nicht funktioniert und ich nicht mehr automatisch die Intensität erhöhe im Gleichen, muss ich einen Prozess durchlaufen, der sich in mir vollzieht.

## **Welche Veränderungen sind nötig? Wo zeigen sie sich? Berufliche? Persönlich?**

Es braucht den tiefen Glauben an 7 Grundannahmen (siehe Anhang 1).

## **Wie beeinflusst ihrer Meinung nach der lösungsorientierte Ansatz die Schulkultur?**

Ich empfinde das Klima konstruktiver und kreativer. Besprechungen über Schülerinnen oder Schüler sind positiver ausgerichtet. Die nächsten Schritte, die zu tun sind, werden nicht nur beim anderen gesucht.

## **Welche konkreten Auswirkungen beobachten Sie bei den a) SchülerInnen, b) Lehrpersonen c) Schulleitung/Schulbehörden seit mit dem lösungsorientierten Ansatz gearbeitet wird? Welche anderen Auswirkungen beobachten Sie noch?**

Kinder, die nach ihren Ressourcen gefragt werden, machen sich logischerweise eher Gedanken über ihre Ressourcen als jene Kinder, die ständig nach ihren Problemen gefragt werden. Eltern entdecken möglicherweise in allen Problemen, die sie mit ihrem Kind in eine Sonderschule geführt haben, dass bei ihrem Kind ganz viele Eigenschaften sind, auf die das Kind und sie als Eltern stolz sein dürfen. Lehrpersonen, die nach LoA arbeiten, empfinden ihre Arbeit oft befriedigender und laufen weniger Gefahr, auszubrennen. Bei den Schulbehörden haben wir ein Problem: Einmal im Jahr müssen wir die Defizite klar benennen und damit klar machen, warum es notwendig ist, für ein weiteres Jahr eine Kostengutsprache zu leisten.

## **Wo sehen Sie Grenzen/Schwierigkeiten des lösungsorientierten Ansatzes für die Schulkultur?**

Die meisten jetzt pädagogisch tätigen Personen wurden nicht lösungsorientiert erzogen. Sie haben sich oft Reflexe angeeignet, die eher nach dem Prinzip funktionieren, dass man die Interaktion verstärken soll, wenn etwas nicht funktioniert. So gesehen drücken die alten Reflexe in den spontanen Reaktionen leider immer wieder durch. Unsere Schule hat ein Team mit einem eher hohen Durchschnittsalter. Hätte unsere Schule ein jüngeres Team, wären gewisse Standards vermutlich einfacher einzuführen. Andererseits wäre bei einem jüngeren Team die Fluktuation wieder grösser. Kommt dazu, dass Lehrpersonen mit langer Berufserfahrung einen eigenen Stil entwickelt haben und aus dem lösungsorientierten Ansatz vor allem gewisse Arbeitsinstrumente übernehmen, nicht aber grundsätzliche Veränderungen an ihrer pädagogischen Grundhaltung vornehmen wollen (Das ist kompliziert ausgedrückt, verstehen Sie, was ich meine?)

## **Warum eignet sich ihrer Meinung nach der lösungsorientierte Ansatz für die Erreichung einer guten Schulkultur?**

Weil der lösungsorientierte Ansatz erstens positives Denken anregt und zweitens alle Beteiligten ernst nimmt. Ein Beispiel: Im LoA werden die Eltern gefragt, was sie an einem Gespräch thematisiert haben möchten. An konventionellen Gesprächen gibt die Lehrperson tendenziell eher vor, wie sie sich den Ablauf vorstellt und wo die Schwerpunkte sein sollen.

## **Wie könnte LOA die Schulkultur in Volksschulen positiv beeinflussen?**

Sie wäre am ehesten die logische Begleiterscheinung zu einer neuen Didaktik, die z.B. integrative und inklusive Pädagogik erst möglich machen würde. Sie wäre Ausdruck eines neuen Verständnisses der Lehrerrolle, in der die Schülerinnen und Schüler in den Lernprozessen begleitet würden und wo sie anregt würden, eigene Lösungen zu entwickeln.

### **Welche Gelingensbedingungen sehen Sie für die Implementierung von LOA in Leitbildern der Volksschule?**

Ich staune immer wieder, wie zögerlich und misstrauisch Pädagogen und Pädagoginnen an den LoA herangehen. So lange die Pädagogischen Hochschulen LoA nicht gross beachten, wird es dieser Ansatz schwer haben, im institutionellen Kontext in der Bildungslandschaft breit Fuss zu fassen. (Es ist heute nicht möglich, einen pädagogischen oder sozialen Beruf zu erlernen, ohne von Carl Rogers, von Paul Watzlawick oder Schulz von Thun zu hören und die Auswirkungen auf die Gesprächskultur in manchen Klassen sind nicht zu übersehen.)

### **Wie schätzen Sie allgemein die Relevanz des lösungsorientierten Ansatzes für die Schulkultur ein?**

Sie wäre enorm gross und sie hätte das Potential, manches Schulkind, das auch heute noch Ausgrenzung und Versagen erleben muss, in der angestammten Klasse behalten zu können, weil nicht mehr die Competition, sondern die Entwicklung im zentralen Fokus der Beachtung stünde.

### **Was wäre Ihnen noch wichtig mitzuteilen?**

Ich danke Ihnen für die anregenden Fragen und ich hoffe, dass Ihnen die Antworten dienlich sind für Ihre Arbeit.

## **Persönliche Erklärung zur Verfassung der MAS Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz**

«Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln und Hilfeleistungen angefertigt habe. Aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommene Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und noch nicht veröffentlicht.»

Chur, 6. Mai 2013

Unterschrift: