

# Schulen sind keine Familien!

## Durch Professionalisierung Schule zur lernenden Organisation entwickeln

Sylvia Braun, Konstanz  
Manfred Molicki, Villingen-Schwenningen

---

Inhalt	Seite
1. <b>Vorbemerkungen</b>	2
2. <b>Schule als "Familie"</b>	3
2.1 Elemente der "Familie" Schule	3
2.2 Der Weg in die Verwahrlosung	5
3. <b>Unterschiede zwischen der "Familie" Schule und der Organisation Schule</b>	6
4. <b>Was hält Lehrkräfte im Muster "Familie" fest?</b>	8
5. <b>Wege von der Familien- zur Organisationsstruktur</b>	11

---

*Wenn an einer Schule Konferenzen zunehmend als lästig empfunden werden, über zu treffende Entscheidungen nicht mehr diskutiert wird, die Lehrer und Lehrerinnen während Geburtstagskaffeeunden über die Fehler anderer Kollegen und Kolleginnen reden, diese persönlich nie ansprechen, weil sie sie nicht verletzen wollen – dann könnte es sich um eine "Familie" Schule handeln. Die Unterschiede einer solchen Schule zur lernenden Organisation Schule werden in diesem Beitrag herausgearbeitet. Auf die Fragen, weshalb eine "Familie" Schule in eine Organisation Schule umgewandelt werden muss und wie diës geschehen kann, werden Antworten gegeben.*

# 1. Vorbemerkungen

Menschen, die in Schulen arbeiten, bilden eine völlig andere Art von Gemeinschaft als die, die wir als Familie kennen.

Familien sind Schicksalsgemeinschaften; ihre Umkonstruktion oder gar Auflösung steht per se nicht zur Diskussion. Selbst bei einer Trennung bleiben die Mitglieder in ihrer Rolle erhalten.

**Schulen haben im Gegensatz zur Familie alle Eigenschaften einer professionellen Organisation.** Die Schularbeit ist zielgerichtet, während die Familie ihr Ziel an sich ist. Das System Schule arbeitet gerade dadurch lebendig, dass es sich permanent umstrukturiert, in Teilen auflöst und wieder neu gestaltet. Die Schule selbst, die Schülern das Lernen vermittelt, muss schließlich die Organisation sein, die selbst lernen kann: eine lernende Organisation. **Schulen, die sich dagegen unausgesprochen als familiales System sehen, drohen in dieser Hinsicht, ohne es selbst zu merken, in ihrer Entwicklung stecken zu bleiben.**

Die in Schulen arbeitenden Menschen, die Lehrerinnen, Lehrer, Schulleitungen, Sekretärinnen und Hausmeister sind keine Familienmitglieder! Gerade aber mit dieser eingeschliffenen selbsthypnotischen Wirklichkeitskonstruktion machen es sich Schulen unmöglich, konstruktiv an ihrer Weiterentwicklung zu arbeiten. Das Übertragen familialer Handlungsstrukturen auf die Schule bindet den größten Teil der Energien für "innerfamiliäre" Krisenbewältigung und verhindert damit die eigentliche und für alle befriedigende Arbeit an und in der Organisation Schule.

Schulen, die es schaffen, diese scheinbar bewährten Konstruktionen ihrer Wirklichkeit bewusst zu hinterfragen, die das System Schule also nicht mit dem System Familie verwechseln, können ihre Energien voll und ganz auf ihre originäre pädagogische Entwicklungsarbeit richten. Um zwei möglichen Missverständnissen gleich vorab zu begegnen:

- Keinesfalls wollen wir das System Familie schlechtreden. Wir wissen sehr wohl, dass die Strukturen und Abläufe in einer Familie konstruktiv, einander hilfreich und wertschätzend sein können. Gerade weil dem so ist und weil viele Menschen mit der Organisationsstruktur der Familie die längsten Erfahrungen gemacht haben, erscheint sie ja auch vielen als das anzustrebende Modell. Wir wollen hier aber zeigen, dass sich die Übertragung auf eine Organisation, wie sie die Schule darstellt, in hohem Maße destruktiv auswirkt.
- Wer die Warmherzigkeit in einem familialen System genossen hat, fürchtet möglicherweise, nun solle die "Kälte" einer Organisation in die

Schule Einzug halten. Wer erlebt hat, wie eine effektive und gemeinsam erfolgreiche und damit freudvolle Arbeit in der Organisation Schule eine gegenseitige Wertschätzung und Warmherzigkeit ermöglicht, weiß, dass die Koppelungen von Familie mit Wärme bzw. Menschlichkeit auf der einen Seite und Organisation mit Kälte bzw. Unmenschlichkeit auf der anderen Seite nur gemacht werden können, weil die positiven Erfahrungen mit der lernenden Organisation Schule fehlen.

## 2. Schule als "Familie"

### 2.1 Elemente der "Familie" Schule

Wie sehen die Schulen nun aus, die ausgesprochen oder unausgesprochen als familiales System "funktionieren"? Was ist das Besondere an den Kollegien, die sich *"wie eine große Familie"* erleben, die sich *"doch versteht"*? Im Folgenden sollen einige Elemente dieser Schulen beschrieben werden. Da die Zusammenhänge in der Regel für die Mitglieder eines Systems unterhalb der Wahrnehmungsschwelle liegen, sind die Verdeutlichungen bewusst ein wenig plakativ und komprimiert, wie dies bei einer Komplexitätsreduzierung nicht anders möglich ist. Im Einzelfall hat jede Schule selbstverständlich ihre eigene Konstellation und Ausprägung.

**Die Rollen und Funktionen in der Schule mit familialem System sind in bewährter Weise aufgeteilt** (*"Das war bei uns schon immer so!"*).

Die Schule wird entweder patriarchalisch bzw. matriarchalisch geführt oder ist verwaist oder wird von einem Menschen geleitet, der sich eher als geschwisterlich Ältester betrachtet. Der fühlt sich dann oft überfordert, verliert leicht den Überblick in dem allzu komplexen Geschehen – darf das aber nicht wahrhaben, weil er doch leiten muss. Manchmal sucht sich eine solche Schulleitung in den Schulräten oder Ministerialen elterliche Ersatzautoritäten: *"Das Amt hat es gesagt, da können wir gar nichts machen!"* Das kann durchaus auch groteske Züge annehmen, wenn bei der Dienstbesprechung am Ende des Schuljahres die Schulleitung dem Kollegium Grüße einer Behördenvertretung ausrichtet, als ob diese aus deren Urlaub eine Postkarte geschickt hätte (*Papa lässt grüßen und fragt, ob ihr auch schön brav seid!*).

Eine elterliche Schulleitung kann fürsorglich leiten: *"Herr A, Sie kriegen Ihren (!!) Overheadprojektor, ich habe Ihnen (!) das Gerät bestellt, Sie haben ihn dann also zum neuen Schuljahr!"* – eine Mitteilung, so als ob Herr A seinen Geburtstagswunsch erfüllt bekomme.

Eine elterliche Schulleitung kann auch eher kritisch wirken, dann haben die Lehrkräfte ein unbehagliches Gefühl, wenn sie zum Gespräch gebeten werden. Meist vergessen sie dann während des Gesprächs ihnen wichtige Anliegen und kommen aus dem Schulleitungszimmer wie in leichter Trance heraus. Irritiert stellen sie fest, dass sie aus eigenen Stücken (!) Dingen zugestimmt haben, von deren genauem Gegenteil sie überzeugt waren.

Wird einmal aus Altersgründen die Schulleitung gewechselt, dann erlebt die neue Schulleitung nicht selten, dass alles, was anders gemacht wird, torpediert wird – so wie wir es kennen, wenn Kinder es auf einen Machtkampf mit der Stiefmutter oder dem Stiefvater anlegen. Das Andere ist per se das Schlechtere, weil es nicht mehr das Vertraute, Heimelige ist, sondern einem "unheimlich" vorkommt. Da es aber eine der Hauptaufgaben der Familie ist, Sicherheit und Aufgehobensein zu garantieren, liegt es nahe, dass man sich "gefährdet" fühlt.

**Alle haben in diesem schulischen Eltern-Kind-System eine bestimmte Rolle inne.**

Es gibt Sich-Kümmernde; solche, die es zum Verdruss anderer schaffen, die Verwöhntenrolle zu besetzen; Sandwich-Geschwister, die keiner so richtig bemerkt; schwarze Schafe, die an allem Schuld sind; sich permanent überfordernde Ältere, welche die anstehenden Aufgaben erledigen, *"weil es ja einer tun muss"*, und denen eine elterliche Schulleiterin alle möglichen heiklen Arbeiten überträgt: *"Sie, Frau X, können das am besten, ich(!) bin ja so froh, dass ich Sie habe! Sie lassen mich sicher nicht im Stich."* Es gibt Futterneid und sonstigen Neid und Übervorteilungen, es gibt Ausgestoßene, die man am liebsten los wäre, und dauerhaft Unverstandene, Lieblingstöchter und Ziehsöhne.

Gefühle werden im Umgang miteinander agiert, weniger geklärt. Atmosphärisches kennzeichnet immer wieder den Alltag. *"In der Verwaltung ist dicke Luft, ich würde den Antrag auf Fortbildung erst übermorgen abgeben"*, rät dann eine kluge "Geschwister"-Kollegin der anderen. Und ein Kollege überlegt sich vielleicht, dass er mit seinem Deputatsreduzierungswunsch wohl besser noch nicht herausrückt, weil der Schulleiter gerade im Abschlussklassenprüfungsstress steht, man ihn daher schonen muss (*Papa braucht Ruhe, er hat heute einen anstrengenden Arbeitstag gehabt*).

Wenn es schlimm kommt, können Mobbing begünstigende Verhältnisse "entstehen". Dezent nebenbei kann dann unbequemen "Familienmitgliedern" bei anderen übel mitgespielt werden, z.B. durch gezielte Informationsverdrehungen oder -verweigerungen.

An manchen Schulen herrschen einfach bedrückende Zustände, als ob die Mitglieder aus Familien kommen würden, in denen man es als Kind "schwer" hatte. An einer solchen Schule versagen es sich die Lehrkräfte sogar, für ihre Erholungspause eine Kaffeemaschine zu installieren. **Der aus der Familie gewohnte vorauseilende Gehorsam sorgt dafür, dass man nicht zur Belastung für die Schulleitung wird.**

## 2.2 Der Weg in die Verwahrlosung

Da die zur Zeit Lehrenden noch aus Familien stammen, in denen zumeist über autoritäre Vorgaben Entscheidungen gefällt wurden (statt gemeinsame Vereinbarungen zu finden), **werden Entscheidungssituationen so aufbereitet, dass ein kontroverses oder dialogisches Mitdenken eher unnötig ist.** Selbst wenn mehrheitlich abgestimmt wird, tun viele doch anschließend, was sie wollen. Dann ist es nur noch ein kleiner Schritt dahin, dass man Konferenzen als zu häufig, zu lang, schlichtweg lästig empfindet.

Der Schritt zu einem an Verwahrlosung grenzenden Zustand ist nicht mehr weit, wenn die Leitung überfordert ist und es sich nicht anmerken lassen kann, oder wenn Schulleitungen sich nicht trauen – wie viele Eltern heute – ihre Kollegien zu leiten. Sie beschwichtigen, reden ihre Schulsituation schön und geben nach.

In verwahrlosten Kollegien fühlt sich jede/r als "pädagogisch freischaffend". Dienstpflichten, wie z.B. die Anwesenheit bei Konferenzen oder das Erledigen von Formalem, sind keinesfalls selbstverständlich und werden als "Behinderung" kreativer Entwicklungen erlebt. Ähnliche Verhaltensweisen sind bei verwahrlosten Kindern zu beobachten: Sie sind weitgehend elternresistent, Disziplinierungen erreichen sie nicht, ihr Tagesablauf richtet sich nach ihren spontanen Bedürfnissen, sie leben nach dem Lustprinzip. Wir fragen uns auch, ob vielleicht das weit verbreitete "Klassenzimmertür-zu"-Phänomen ein mögliches Indiz für drohende Verwahrlosung sein könnte, weil der Blick auf das Gemeinsame ausgeblendet wird – ganz so wie sich viele Jugendliche in der Familie gerne auf ihr Zimmer zurückziehen, um die nervtötenden anderen Familienmitglieder nicht ertragen zu müssen.

**In einer familial gelebten Schule sind gemeinsame Visionen nicht so wichtig.** Hauptsache, man fühlt sich (einigermaßen) wohl. Was soll auch über Schule mehr als nötig nachgedacht werden, wo es doch so vieles gibt, was außerhalb interessiert. Hauptsache, man ist versorgt und eine/r sorgt sich. Den Rest besorgt sowieso das Kultusministerium.

**Strukturen und feste formale Abläufe werden – wenn irgend möglich – minimiert.** *"Wir brauchen keine Konferenz, wir reden doch dauernd in den*

*Pausen miteinander!*“ Der pünktliche Stundenbeginn wird auch nicht so genau genommen, man kennt sich ja. Oder er wird – wie in großen Schulanlagen – verunmöglicht. Jede Lehrkraft lebt dann ihr persönliches familiär erworbenes Pünktlichkeitsmuster und hetzt sich ab oder schiebt die eigene Verantwortung weg, gerät in äußeren oder inneren Stress oder tut sich notgedrungen mit anderen zusammen. Dann entstehen improvisierte, anarchische Schulbesonderheiten, z. B. mit 40-Minuten-Stunden.

Geburtstage im Kollegium werden gerne zelebriert: Kuchen verbindet. Und wie es Heranwachsende in Familien oft tief beschämt und verletzt, wenn Familienmitglieder ihr Tagebuch lesen, so besteht die Gefahr, dass in solchen Kollegien schnell mal Persönlichkeitsgrenzen überschritten werden, getratscht wird. Man weiß (zu) viel übereinander.

Und so wie *“meine Mutter schuld ist, wenn es mich an die Hände friert, weil sie mir keine Handschuhe mitgegeben hat“*, so hat man mir als Lehrkraft Informationen nachzutragen. Eine typische Äußerung dazu: *“Woher soll ich wissen, dass ... Mir hat das keiner gesagt!“*

Bei den Sachmitteln und Posten allerdings passt man schon auf, dass man genügend bedacht wird, beklagt sich dann persönlich oder mäkelte beim Pausenkaffee: *“Warum hat Herr C ... bekommen und ich nicht?“* – *“Frau D ist schon jahrelang Verwalterin von XYZ, immer die ...“* Der Versuch, eine vorausplanende Klärung in einer Konferenz vorzuschlagen, wird weder erwogen noch für sinnvoll gehalten: *“Dann ist Herr C/Frau D gekränkt.“*

### **3. Unterschiede zwischen der “Familie” Schule und der Organisation Schule**

Was also sind wesentliche Unterschiede zwischen dem familialen und dem schulischen System?<sup>1</sup> **Schulen haben eine Funktion zu erfüllen**, Schulbehörden und speziell ausgebildetes Lehrpersonal soll dies garantieren. Es geht also nicht primär wie in der Familie um die in der Schule arbeitenden Personen und ihre Beziehungen zueinander. Die Qualität ihrer persönlichen Beziehungen steht vielmehr im Dienst ihrer beruflichen Rolle und ist insoweit – und nur insoweit – von Bedeutung.

Lehrer und Lehrerinnen, Schulleitungen, Sekretärinnen und Hausmeister sind also als konkrete Personen austauschbar. Ihre Stelle, Funktion oder Position ist dagegen behördlich vorgegeben. Wir reden damit nicht einer Emotionslosigkeit das Wort, sondern möchten nur darauf hinweisen, dass das System Schule so ausgerichtet ist, dass Funktionen mit immer wieder anderen Menschen besetzt werden können. Mit dieser Funktion ist eine zweite Unterscheidung zwischen familialen und schulischen Systemen verbunden:

**Die Kommunikation der Mitglieder des Systems Schule ist daran orientiert, Aufgaben zu erfüllen, sie ist sach- und zielorientiert und findet oft in formal festgelegteren Strukturen statt (Konferenzen, Dienstbesprechungen, Ausschüssen, Vorbereitungsgruppen). Kontakte untereinander, ob sich informierend, ob im Dialog miteinander oder im emotionalen Austausch, haben dieser Zielorientierung von Schule zu dienen. Die Frage danach also, inwiefern sich Lehrkräfte in ihrer Schule wohlfühlen, ist an die jeweilige schulische Aufgabenbewältigung gekoppelt!**

Eine solche aufgabenorientierte Kommunikation läuft oft nicht nur **formalisierter** ab als in der Familie, sie findet auch häufig in **schriftlicher Weise** statt (z. B. in brieflichen Mitteilungen, Anweisungen, Erlassen, Klassen- oder Schulordnungen), was wiederkehrende Abläufe ritualisieren und erleichtern kann.

Dennoch haben Lehrkräfte oft Mühe, eine solche formalisierte Kommunikation wertschätzen zu können. Mitteilungen, z. B. ins Schulfach gelegt, werden manchmal demonstrativ nicht gelesen, als ob die Kollegen und Kolleginnen sich verletzt fühlten, nicht direkt und persönlich angesprochen worden zu sein. Die Informationsholpflicht, damit auch das anschließende Durcharbeiten der verschriftlichten Kommunikation, ist vielen nicht selbstverständlich. Auch hier mangelt es an einem klaren Wissen um Struktur und Funktionsweise des Systems Schule.

**Wenn Lehrkräften die Verwechslung von familialem und schulischem System bewusst wird, erleben sie sich in ihrem schulischen Handeln wirksamer und zielgerichteter als zuvor.**

In einem Kollegium ging es z. B. darum, dass wegen eines Lehrerüberhangs zu Beginn des neuen Schuljahres eine Lehrkraft an eine andere Schule abgeordnet werden musste (Funktion vor Person). Die Schulleitung scheute sich, diesen unvermeidlichen Vorgang anzusprechen und transparent zu machen, um nur ja keine Missstimmung im Kollegium aufkommen zu lassen. Die Schulleitung entschied sich damit für eine vermeintliche Pflege kollegialer Beziehungen und gegen die Orientierung an der ihr gesetzten Aufgabe. Dennoch – wir behaupten: gerade deswegen – wurde die gutgemeinte Konfliktvermeidung zum eigentlichen Problem. Das merkten einige Lehrkräfte und erbateten sich eine Aussprache auf einer Gesamtlehrerkonferenz über allgemeine Befürchtungen, Ängste, Auswirkungen und Möglichkeiten einer Abordnung (also eine aufgabenorientierte Kommunikation in formaler Struktur). Dieses Gespräch war für alle eher ungewohnt, klärte aber Bedürfnisse und nicht hinterfragte Gewohnheitsrechte, sodass erstarrte Haltungen ins Fließen kommen konnten. Dies Beispiel zeigt, dass Mitglieder eines Kollegiums durchaus professionell die

Schule als Organisation gestalten können, wohingegen die Schulleitung hier zunächst in familialen Handlungsweisen stecken blieb.

#### 4. Was hält Lehrkräfte im Muster "Familie" fest?

Gründe für die Verwechslung beider Systeme liegen zum einen in der Unkenntnis der (oben ausgeführten) Andersgeartetheit des Systems Schule. Zum anderen beobachten wir, dass die in der Schule tätigen Personen im Alltag in den alten Denk- und Erlebensmustern beharren, weil ihnen neue, anders strukturierte Wahrnehmungsmuster nicht zur Verfügung stehen und daher eine Neuorientierung schwer fällt. Das soll an drei Punkten verdeutlicht werden:

☉ **Die erste Widrigkeit, die uns im Muster "Familie" festhalten lässt, liegt in der relativen Abgehobenheit von Organisationen.** Die meisten Lehrkräfte haben sich im Lauf ihres beruflichen Lebens einiges Alltags- und wissenschaftliches Wissen angeeignet, um individuelle und soziale Phänomene erklären und bewältigen zu können. Diese liegen bildlich gesprochen im "Ein-Meter-Bereich".<sup>2</sup> Was immer noch Mühe macht, ist das Problem, Erklärungen und Bewältigungsstrategien auf der Organisations-ebene/Systemebene zu (er)finden. Deshalb greifen immer wieder Lösungsversuche zu kurz, weil sie mit Erklärungen auf der personalen oder sozialen Ebene diese beiden Bereiche zu erfassen versuchen.

Ein Beispiel: In jedem Kollegium werden Lehrkräfte, mehr oder weniger ausgesprochen, als "gute" = angepasste und "schlechte", sich oder andere schädigende wahrgenommen. Wenn man innerhalb des familialen Denksystems dafür Erklärungen sucht, dann findet man sie entweder auf der individuellen "Eigenschafts"ebene (*"Die Lehrkraft ist 'faul', 'überfordert Schüler und Schülerinnen', 'hat Eheprobleme'..."*) oder auf einer sozialen Beziehungsebene (*"Sie passt nicht zu uns", "kann nicht mit der Schulleitung oder diese nicht mit ihr ...", "Wenn sie nicht wäre, wären wir ein prima Kollegium..."*).

Solche Erklärungsversuche kreieren häufig Lösungen, die schnell wieder Teil einer nächsten Problematik werden, da sie zu kurz greifen. Erklärungsversuche auf der organisationalen, systemischen Ebene haben dagegen den Vorteil, so groß oder weit genug zu sein, dass Spaltungen (z. B. zwischen guten und schlechten Lehrkräften) in umfangreicheren Wirklichkeitskonstruktionen aufgehoben werden können.

Eine "schlechte" Lehrkraft könnte dann z. B. als Symptomträgerin wahrgenommen werden, die sich wissentlich/unwissentlich zur Verfügung



stellt, damit das Kollegium seine Glaubenssätze leben kann. Also Dank (!) dieser "schlechten" Lehrkraft kann sich das Kollegium so famos fühlen ... Sie könnte des Weiteren ein Fingerzeig auf sich gegenseitig ausschließende heimliche schulinterne Leistungsnormen sein, indem sie lediglich eine dieser Normen überbetont.

Wir sehen das Handeln dieser "schlechten" Lehrkraft also als konkreten Ausdruck ihrer Schule. Ihr Verhalten steht damit auch nicht im Widerspruch zu Normen dieser Schule. Wenn sie als "schlechte" Lehrkraft tituiert wird, zeigt das lediglich, dass sie einen "blinden Fleck" dieser Schule repräsentiert. Diesen "blinden Fleck" könnte die Schule als "Wegweiser" nutzen, der sie auf pädagogisch zu klärende Themen hinweist.

Das Negativbild dieser Lehrkraft könnte dann überflüssig werden und müsste auch bei ihrem eventuellen Weggang nicht wieder neu von einer anderen Lehrkraft in Anspruch genommen werden. Das wäre dann der Fall, wenn man sie nicht als das Problem, sondern als Teil eines umfangreicheren Problemzusammenhangs sehen könnte.

Denn dies ist das zusätzlich Tragische an solchen Interaktionsprozessen: Stets werden auf der schulischen Bühne weggefallene Rollen, ganz besonders die der "Schurken und Miesepeter", durch das kollegiale "Ensemble" solange neu besetzt, bis deren spezifische Leistung für das gesamte Drama anerkannt ist.

© **Eine weitere Schwierigkeit, die eingeschliffenen familialen Wirklichkeitskonstruktionen in der Schule nicht zu durchschauen, liegen in einer eher typischen "weiblichen" Kommunikationsstruktur, die Männern wie Frauen eigen sein kann.**

Lehrkräfte, die diese "weibliche" Kommunikationsart pflegen, legen großen Wert auf menschliche Nähe, Harmonie und Anpassung sowie eine eher gleichbleibende, verlässliche Ausrichtung aller Handlungen.<sup>3</sup> Dies sind Gesprächsgepflogenheiten, die auch in familialen Systemen für eine gute Atmosphäre sorgen.

Für in der Schule Tätige ist aber auch ein eher "männlicher" Gesprächsstil förderlich, mit dem es gelingt, ergebnisorientiert zu verhandeln, gegebenenfalls Konflikte im Hinblick auf klare und formale Aufgabenkonturiertheit durchzustehen, dabei alleine stehen zu können, nein sagen zu können und intellektuelles Reflektieren voranzutreiben.

Um wieder ein mögliches Missverständnis auszuräumen: Diese sich eher an Distanz ausrichtenden Gesprächsorientierungen hinzuzulernen bedeutet keineswegs die anderen Qualitäten zu verlieren! Vielmehr erlauben sie

eine größere Flexibilität und Freiheit, sodass sich die Fähigkeit erhöht, Schulentwicklung ergebnis- und prozessorientiert zu betreiben.

Ein Beispiel: Wir nehmen immer wieder wahr, wie viele Lehrerinnen und Lehrer leidend Gesamtlehrerkonferenzen "absitzen". Was läuft da ab? Zwar erwarten alle Beteiligten möglichst schnelle und natürlich ausgereifte Ergebnisse, haben aber Mühe damit, ihre aus der Familie bekannten Gesprächsgepflogenheiten aufzugeben. Statt zielgerichtet zu argumentieren werden, wie in der Familie, relativ spontan Erlebnisse und Gedanken aneinander gereiht. Erkennt die Konferenzleitung dies nicht, kann es sein, dass sie um der Harmonie willen alle hat reden lassen, aber es bleibt ein schales Gefühl zurück, das Gefühl, nicht weitergekommen zu sein. Wenn dies allzuoft mit dem familialen Argument schöngeredet wird, das spontane Miteinanderreden sei ja auch ab und zu ganz wichtig, dann verkennt man die von allen eigentlich eingeforderte zielgerichtete Funktion der Gesamtlehrerkonferenz als wesentliche Einrichtung der Organisation Schule.

Das bedeutet nicht, dass die eher Kolleginnen zugeschriebene Art, sich subjektiv und fragend einzubringen, sich an anderen Personen und nicht nur an der Sache auszurichten, abgewertet oder gar zurückgehalten werden sollte. Diese Lehrpersonen könnten im Gegenteil lernen, ihren Stil beharrlich für eine Ergebnisorientierung zu nutzen.

☉ Besonders schwierig zu erkennen ist eine **dritte Widrigkeit**. Sie liegt in einem **zeitlichen Verzögerungseffekt** begründet: **Man kann durchaus familial erworbene Muster, Verhaltensweisen und Überzeugungen vorübergehend auf Schule übertragen**, ohne dass der Irrtum die betreffenden Personen sogleich beunruhigen oder sich gar hinderlich auf die Zusammenarbeit auswirken würde.

Je länger man in einer "Wir-sind-eine-Familie"-Schule arbeitet, desto weniger merkt man, dass dies heimelig und heimlich Vertraute "unheimlich" destruktiv an unserer geistigen und körperlichen Gesundheit arbeitet.

**Folgen** wären dann die gerade bei engagierten Lehrkräften häufig zu beobachtenden **Burnout-Phänomene**. Sie zeugen zwar von einer gutgemeinten, aber wenig professionellen Arbeitshaltung. Zwei besonders interessante Folgen seien hier erwähnt:

- Lehrkräfte lassen sich zum einen von ihren hohen, sich selbst überfordernden, in der Herkunftsfamilie gelernten Idealen überwältigen und merken dies häufig erst, wenn es zu spät ist und ihnen keine geistigen und körperlichen Reserven mehr zur Verfügung stehen.

Zum anderen ist ihnen wichtig, über die eigenen Grenzen hinweg allzeit für jeden ansprechbar zu sein, wie es in der Regel Mütter oder Väter in der Familie selbstverständlich von sich erwarten. Wer es in der Schule nicht rechtzeitig lernt, "mit gutem Gewissen" eine nichtfamiliale, aber gute und damit professionelle Distanz aufzubauen, der wird an den Folgen der Nichtunterscheidung der Systeme "Familie" und "Schule" Schaden nehmen.

Letztendlich können solche Burnout-Phänomene zur Auseinandersetzung mit dem System Schule herausfordern und damit zu einer Kompetenzerweiterung führen.

*Übrigens:* Dass auch die umgekehrte Variante erarbeitet werden muss, haben *Thomas J. und Camille Colett De Long* von der Brigham Young University in einer vierjährigen Studie mit 300 männlichen Führungskräften festgestellt. Viele dieser Manager versuchten ihren beruflich erfolgreichen Kommunikationsstil auf ihre Rolle als Familienvater zu übertragen und scheiterten. *"Viele Männer mussten schmerzhaft lernen, dass eine Auseinandersetzung mit den Kindern etwas anderes als eine Diskussion mit Geschäftspartnern ist."*<sup>4</sup>

## 5. Wege von der Familien- zur Organisationsstruktur

Welche Möglichkeiten gibt es nun, die Verwechslung von Schule mit Familie bewusst wahrnehmen zu lernen und das Handeln von Lehrern und Lehrerinnen mit höherer Professionalität als zuvor auszustatten?

Möglichkeiten liegen auf der Ebene der individuellen Lehrperson, der Ebene der Gruppe (Lehrer untereinander und im Kollegium), der Ebene der Schule vor Ort und der Schulverwaltungsebene.

Für die **einzelne Person** ist neben der steten und eher unsystematischen Selbstreflexion eine **methodische "Reflexion in Aktion"**<sup>5</sup> hilfreich.

**Pädagogische Fallbesprechungsgruppen oder Supervisionsgruppen** bieten auf der **Gruppenebene** wertvolle Klärungshilfen. Diese können schulintern oder schulen- und schulartübergreifend stattfinden.<sup>6</sup>

Ein **Schulprogramm** innerhalb einer Schulentwicklung, **welches die geäußerten professionellen Elemente beinhaltet**, ist eine Möglichkeit, wie die je eigene **Schule vor Ort** bewusst von der Familienstruktur zur lernenden Organisation Schule finden kann.

### Einige Elemente pädagogischer Professionalität<sup>7</sup>:

1. Lehrpersonen verfügen über ein vielfältiges Handlungsrepertoire, das sie je nach Situation einsetzen und damit das Alltagshandeln auf pädagogisches Wissen gründen.
2. Damit verbunden ist ein professionelles Verständnis von Unterrichts- und Gesprächssituationen, welches sich auch in einer fachlich präzisen Sprache der Lehrpersonen äußert.
3. Professionalität äußert sich außerdem darin, dass die Lehrpersonen aktiv an der Entwicklung ihres "professionellen Selbst" arbeiten. Das heißt zum Beispiel, dass sie durch das Lesen von Fachlektüre und Fortbildungen kritisch an der nationalen und internationalen Diskussion über Schule teilnehmen.
4. Professionalität im Lehrberuf an der Schule hat darüber hinaus immer damit zu tun, genau zu unterscheiden, wann gezielt geplante Kooperation oder wann "Einzelkämpfertum" erfolgreich ist.

Letztendlich muss aber auch auf der **Schulverwaltungsebene** wie auf der politischen Ebene darüber nachgedacht werden, **wie in Aus-, Fort- und Weiterbildung systemisches<sup>8</sup> Denken Eingang finden kann**. Auf diese Weise könnten Schulleitungen und Lehrkräfte lernen, zunehmend auch in Strukturen und Prozessen zu denken und nicht nur in Eigenschaften und Beziehungsdynamiken. Das würde schulisches Handeln von Angst, Schuld und dem leidigen Fehlerdenken befreien. Die in der Schule arbeitenden Menschen könnten sich dann eher auf Vereinbarungen untereinander einlassen.

Die sich für die Schule verhängnisvoll bis zur Verwahrlosung auswirkende familial geprägte Sichtweise, welche nicht in einer "Problemhypnose" stecken bleibt, könnte so in eine professionelle lösungsorientierte Sichtweise transformiert werden und Energien freisetzen für eine leistungsfähige und den Menschen wertschätzende Schule.

### Anmerkungen:

- 1 Vgl. *Buchinger, K.*: Supervision in Organisationen. Den Wandel begleiten. Heidelberg 1997.
- 2 Vgl. *Morrison/Eames*: Zehn hoch – Dimensionen zwischen Quarks und Galaxien. Frankfurt 1998.
- 3 Vgl. *Schley, V./Schley, W.*: Der Geschlechterdialog in Schulen als interkulturelle Kommunikation. In: *journal für schulentwicklung* 3/1998, S. 20-34.
- 4 *Psychologie heute* 12/1991, S. 10.
- 5 Näheres dazu in: *Senge, P.*: Die fünfte Disziplin. Stuttgart 1996, S. 223ff.
- 6 Vgl. Stichwort "Lehrerfortbildung" in: *GEW-Jahrbuch* 2000.
- 7 Vgl. *Bauer u.a.*: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. München 1996.
- 8 Nicht: systematisches!