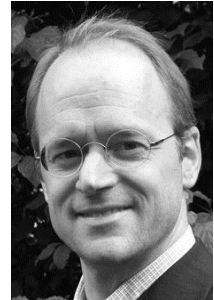




**Prof. Dr. Klaus Zierer**

*Visible Leadership: Wie katholische Schulen ihr Profil erfolgreich schärfen können*

Vortrag anlässlich der Vollversammlung des Katholischen Schulwerks in Bayern am 17.10.2017  
im Bildungshaus St. Otto, Bamberg



### **Schule heute.**

„Erziehen ist kein Beruf, sondern eine Haltung, eine Seinsweise.“ Mit diesen Worten hat Papst Franziskus für katholische Schulen ein Programm formuliert: Es geht in der Pädagogik nicht nur um die Vermittlung von Wissen, nicht nur um das Nutzbarmachen für die Gesellschaft, nicht nur um das Beeinflussen von Menschen mit Blick auf einen bestimmten Zweck. Vielmehr zeigt sich Erziehung und Unterricht als ein tiefgründiges menschliches Phänomen, das von allen Beteiligten neben Wissen und Können, auch Wollen und Werten erfordert. Gerade in katholischen Schulen steckt für viele das Potenzial, besondere Schulen zu sein. Reinhard Kardinal Marx spricht ihnen sogar die Möglichkeit zu, „Leuchttürme“ zu sein.

Aber wodurch zeichnet sich Erfolg aus? Wie können katholische Schulen angesichts der Vielfalt des Bildungssystems und der aktuellen Herausforderungen ihr Profil schärfen? Welche Grundsätze müssen Führungskräfte dafür beachten? Im vorliegenden Beitrag sollen erste Antworten auf diese Fragen gegeben werden. Zu diesem Zweck wird unter Verweis auf Simon Sinek und Howard Gardner die Frage nach dem Erfolg zu beantworten versucht. Darauf aufbauend wird mithilfe der Überlegungen von Ken Wilber der Versuch unternommen, an vier Kategorien die Frage nach einer „guten“ katholischen Schule zu beantworten. Abschließend wird schließlich unter Rückgriff auf John Hattie und sein Werk „Visible Learning“ die Rolle von Führungskräften in den Blick genommen.

### **Wodurch zeichnet sich Erfolg aus?**

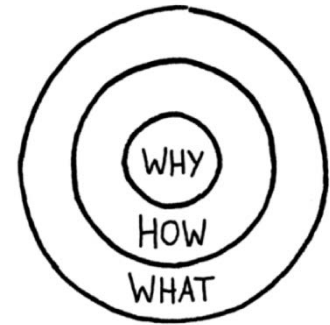
Im Jahr 2009 hielt Simon Sinek, ein US-amerikanischer Motivator und Buchautor, einen TED Talk mit dem Titel „How great leaders inspire action“. Dieser Vortrag sorgte binnen kürzester Zeit für weltweite Diskussionen und ist bis heute der am dritthäufigste angesehene Film auf TED.com – über 20 Millionen Aufrufe in den letzten sechs Jahren.

Kurz nach dem Vortrag veröffentlichte Simon Sinek das Buch „Start with Why“ (2009), in dem er seine Gedanken differenzierter darstellt.

Seine Idee ist auf den ersten Blick vielleicht zu einfach, um wahr zu sein: Drei konzentrische Kreise, versehen mit den Worten „What?“, „How?“ und „Why?“, sollen Erfolg erklären? Erst auf den zweiten Blick entpuppen sich die damit verbundenen Zusammenhänge als hilfreich, um erfolgreiche Personalführung beschreiben zu können. Und auch pädagogische Expertise lässt sich damit besser verstehen.

Simon Sinek argumentiert, dass Personalführung aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann: Erstens lässt sie sich aus der Perspektive untersuchen, was erfolgreiche Personalführung tut. Zweitens kann die Perspektive eingenommen werden, zu fragen, wie die Personalführung das, was sie tut, macht. Und drittens ist es möglich danach zu fragen, warum die Personalführung das, was sie tut, macht. Zur Veranschaulichung seiner Gedanken zeichnet Simon Sinek folgende Kreise, die er Golden Circle nennt (vgl. Sinek 2009):

Die Kernbotschaft von Simon Sinek ist, dass durchschnittliche Führungspersonen mit dem äußeren Kreis ihre Überlegungen beginnen und auch beenden. Sie fragen danach, was sie tun, und denken häufig nicht weiter. Die weitaus wichtigeren Fragen, wie und warum sie das, was sie tun, machen, werden insofern gar nicht gestellt. Auf diesem Weg verlieren durchschnittliche Führungspersonen häufig das eigentliche Ziel aus den Augen und sie verfehlen damit auch ihre zentrale Aufgabe, nämlich Personen in ihrer Entwicklung, in ihrem Denken und in ihrem



Tun optimal zu fordern und zu fördern. Das Ergebnis ist ein sinnentleertes, mechanisches Reagieren auf äußere Reize, ohne in der Lage zu sein, von innen heraus zu agieren. Erfolgreiche Führungspersonen hingegen gehen anders vor. Für sie ist die Frage, warum etwas zu tun ist, wegweisend und im Zentrum der Überlegungen. Von hier aus folgen die Schritte, danach zu fragen, wie etwas zu tun ist und letztendlich was zu tun ist. Als Zuspitzung lässt sich in Anlehnung an Simon Sinek der Satz formulieren: Es ist für erfolgreiche Führungspersonen nicht entscheidend, was getan wird. Viel wichtiger ist, wie und warum das, was getan wird, gemacht wird. Infolgedessen ist das Geheimnis des Erfolges in seinen Augen darin zu sehen, mit dem inneren Kreis und der Frage nach dem Warum zu beginnen und von dort aus nach außen zu gehen und die Fragen nach dem Wie und dem Was anzuschließen.

Es ist überraschend und faszinierend, dass die Kernbotschaft von Simon Sinek, die er aus seiner Erfahrung und Expertise gewonnen hat, eine empirische Übereinstimmung findet: Howard Gardner startete 1995 zusammen mit Mihály Csíkszentmihályi und William Damon das „Good Work Project“ (2001). In diesem versuchten die drei Wissenschaftler die Frage zu klären: Was zeichnet erfolgreiche Arbeit aus? Zur Beantwortung führten sie mehr als 1 200 Interviews mit Personen aus neun verschiedenen Berufszweigen durch, um zu verstehen, wie darin beruflicher Erfolg definiert wird und wie sich gute Arbeit erkennen lässt. Aus dem umfangreichen Datensatz kristallisierten sie eine vermeintlich einfache Formel heraus: Gute Arbeit zeichnet sich durch „3 E’s“ aus. Sie ist die Verbindung und Verschmelzung von Exzellenz, Engagement und Ethik. Ein erfolgreicher Arbeiter weiß, was er tut, er sorgt sich darum und kann Gründe für das nennen, was er tut. Dabei ist es belanglos, ob über die Arbeit eines Putzpersonals oder die Arbeit eines Top-Managers gesprochen wird: Gute Arbeit ist eine Frage von Exzellenz, Engagement und Ethik.

Mit Blick auf die Ausführungen im Anschluss an Simon Sinek lässt sich die Exzellenz mit dem Was, das Engagement mit dem Wie und die Ethik mit dem Warum verbinden. Insofern ist es möglich, die Überlegungen von Simon Sinek mit den Forschungsergebnissen von Howard Gardner, Mihály Csíkszentmihályi und William Damon zu verbinden und zu veranschaulichen. Erneut bietet sich hierfür das Kreismodell an:



Fasst man die angestellten Überlegungen zusammen, so zeigt sich erfolgreiches Handeln im Kern als ein ethisches Handeln. Die Frage nach dem Warum erhält die zentrale Bedeutung. Inwiefern dieses Warum auch für „gute“ Schulen, insbesondere für „gute“ katholische Schulen relevant wird, versucht der nachstehende Punkt zu klären.

### Wodurch zeichnen sich „gute“ katholische Schulen aus?

So naheliegend die Fokussierung auf eine „gute“ Schule auf den ersten Blick erscheint, sie bleibt in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht ohne Kritik: Das Attribut „gut“, so wird argumentiert, wird viel zu plakativ und inflationär verwendet, als dass man es wissenschaftlich sinnvoll und stringent verwenden könne. „Gut“ wäre demzufolge keine wissenschaftliche Kategorie und müsse als Diskussionsbegriff fallen gelassen werden. Allerdings übersieht diese Schlussfolgerung, dass pädagogisches Handeln, wie jedes Handeln, normativ ist und daher immer Wertungen beinhaltet. Insofern kann es, ja muss es mit „gut“ oder auch „schlecht“ beschrieben werden. Das Problem, das sich vielmehr hinter der skizzierten Kritik verbirgt, ist darin zu sehen, dass der Wertemaßstab für diese oder ähnliche Zuschreibungen unscharf ist und uneinheitlich, meistens auch unreflektiert verwendet wird. Aus diesem Grund wird in einem ersten Schritt eine epistemologische Analyse des Attributes „gut“ vorgenommen. Denn erst darauf aufbauend erscheint es in einem zweiten Schritt möglich, eine „gute“ katholische Schule in ihren wesentlichen Perspektiven beschreiben zu können.

#### *Vier Zugänge zur Erkenntnis*

Zur näheren Erläuterung des Attributes „gut“ möchte ich auf das epistemologische Modell von Ken Wilber (2002) zurückgreifen. Dieser zählt aktuell zu den am meisten übersetzten Denkern weltweit und entwickelt in Anlehnung an Karl Popper und Jürgen Habermas seine Erkenntnistheorie. Seine Kernaussage ist, dass sich komplexe Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten lassen und jede dieser Perspektiven für sich genommen wichtig ist. Dementsprechend sieht er es problematisch, wenn nur aus einer Perspektive argumentiert wird. Dies gilt auch für das Attribut „gut“.

Im Wesentlichen unterscheidet Ken Wilber vier Zugänge und ordnet sie folgendem Modell zu, weswegen er auch vom Quadrantenmodell spricht. Die Unterschiede der Zugänge sind zum einen auf verschiedene Wege der Erkenntnisgewinnung, von interpretativ bis empirisch, und zum anderen auf die Differenz zwischen dem Individuum und dem Kollektiv zurückzuführen:

<i>subjektiv</i>	<i>objektiv</i>
Wahrhaftigkeit	Wahrheit
<i>intersubjektiv</i>	<i>interobjektiv</i>
Kulturelles Passen	Funktionales Passen

Ken Wilber unterscheidet erstens einen objektiven Zugang, in dem empirische Methoden dominieren. Es kommt zu einem Erkenntnisgewinn durch Messen, Testen und dergleichen. Ein Beispiel für eine Aussage in diesem Quadranten wäre: „Es regnet draußen.“ Diese Aussage kann jeder schnell und einfach überprüfen. Damit wird deutlich,

dass Aussagen des objektiven Zuganges Wahrheit für sich in Anspruch nehmen. Dieser Zugang dominiert aktuell in nahezu allen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen.

Zweitens nennt Ken Wilber einen subjektiven Zugang. In diesem geht es in erster Linie um Bedürfnisse, Interessen und Gefühle. Ein Beispiel hierfür wäre die Antwort „Es geht mir gut.“ auf die Frage „Wie geht es Ihnen?“. Dass der Wahrheitsgehalt dieser Aussage sich einem empirischen Zugang entzieht, liegt auf der Hand: Es kann mithilfe von Messungen oder Tests nicht überprüft werden, ob jemand die Wahrheit sagt oder womöglich lügt. Man kann zwar versuchen, durch die Beobachtung der Gestik und der Mimik noch zusätzliche Informationen zu erhalten, aber letztendlich muss man die Ebene der Interpretation einnehmen: Man kann nur deuten und versuchen zu verstehen, wie der Wahrheitsgehalt einer Aussage ist. Ganz sicher kann man sich bei seiner Interpretation nicht sein. Infolgedessen spricht Ken Wilber davon, dass Aussagen im subjektiven Quadranten für sich nicht Wahrheit, sondern Wahrfähigkeit in Anspruch nehmen.

Als weiteren Quadranten führt Ken Wilber drittens einen intersubjektiven Zugang an. Werte und Normen, Regeln und Rituale spielen darin die zentrale Rolle und sie haben einen Einfluss darauf, wie Menschen denken und handeln. Sie können weder empirisch bestimmt, noch vom Einzelnen festgelegt werden. Vielmehr bedürfen sie einer argumentativen und diskursiven Auseinandersetzung, um gesamtgesellschaftlich anerkannt zu sein. Insofern ist der Anspruch, der mit Aussagen aus dem intersubjektiven Zugang erhoben werden kann, nicht Wahrheit oder Wahrfähigkeit. Er wird von Ken Wilber mit kulturellem Passen bezeichnet. Anschaulich wird dieser Sachverhalt, wenn man sich beispielsweise die Situation vorstellt, in der jemand, der in Afrika lebt und noch nie mit der westlichen Zivilisation zu tun hatte, ein Fußballspiel in einem Stadion besucht. Dieser Mensch wird überfordert sein und all das, was passiert, nicht verstehen können. Ihm fehlt die kulturelle Passung seines Wissens.

Und schließlich spricht Ken Wilber viertens von einem interobjektiven Zugang. Damit greift er systemische Zusammenhänge auf: Kein Mensch existiert für sich alleine, sondern ist eingebunden in verschiedene Kontexte – in Familie, in Wirtschaft, in Politik und in Kirche, um vielleicht die wichtigsten an dieser Stelle zu nennen. Gemäß der Systemtheorie von Niklas Luhmann, die mit diesem Zugang in Verbindung gebracht werden kann, gibt es zahlreiche Spannungsverhältnisse zwischen den einzelnen Systemen. Diese sind vor allem auf die unterschiedlichen Codes zurückzuführen, mit denen die Systeme sich artikulieren und arbeiten: Politik geht es in erster Linie um Macht, Wirtschaft um Profit, Kirche um Glauben usw. Diese unterschiedlichen Interessenlagen können zu Konflikten und Kontroversen führen. Ihre Klärung erfordert insofern Aussagen, die den Anspruch nach einem funktionalen Passen erheben.

Betrachtet man ein komplexes Phänomen vor dem Hintergrund des Quadrantenmodells, so wird ersichtlich, dass mindestens vier Perspektiven voneinander zu unterscheiden sind. Jede dieser Perspektiven ist wichtig und kann durch andere nicht ersetzt werden. Die Gefahr, auf die Ken Wilber hinweist, ist daher, dass verkürzend, also reduktionistisch aus nur einer Perspektive heraus argumentiert wird. Dies muss zwangsläufig zu Fehlannahmen und Fehlschlüssen führen. Demzufolge fordert Wilber eine holistische, man könnte auch sagen: eklektische Betrachtung (vgl. Zierer 2010) komplexer Phänomene, die mindestens diese vier Zugänge berücksichtigt. Erinnerung sei diesbezüglich an die Paulus-Sentenz „Prüft alles, und behaltet das Gute!“ (1 Thess 5,21). Die Frage nach einer „guten“ katholischen

Schule weist zweifelsfrei eine entsprechende Komplexität auf, so dass darauf das Quadrantenmodell übertragen werden kann.

## Vier Perspektiven auf eine „gute“ katholische Schule

Im gemeinsamen Buch „Glaube und Bildung“ (2013) bat ich Reinhard Kardinal Marx, vor dem Hintergrund des Quadrantenmodell die Frage nach einer „guten“ katholischen Schule zu reflektieren. Seine Antwort lautete: „Ich meine, dass eine katholische Schule im Sinne *Jesus* das Kind in den Mittelpunkt zu stellen hat. Natürlich sind auch die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern und Lehrer im Blick zu behalten, aber für diese ist ja die positive Entwicklung der Kinder die größte Freude beziehungsweise Motivation zu lehren. Was als in der Gesellschaft diskursiv ausgehandelt gelten kann, frage ich einmal an. Die Gesellschaft ist schwierig zu fassen und von sich aus keine normative Größe. In einer katholischen Schule sollte der ‚kulturelle Horizont‘ des katholischen Glaubens und Lebens erkennbar sein. Katholisch wirklich im Sinne von weltoffen und weltumspannend, aber mit einer klaren Perspektive. Es reicht nicht, das als normativ gültig anzunehmen, was mehrheitsfähig oder ‚mainstream‘ ist. In der Frage der Effektivität sollte die katholische Schule mit allen vergleichbar sein. Mir wäre es sehr recht, wenn man sagen könnte: Da sind wir die Besten. Und zuletzt: Im Grunde erfüllt Schule dann die berechtigten (!) Erwartungen, wenn sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ihre Persönlichkeit ganzheitlich zu entfalten. Ein Zeichen dafür ist, wenn viele Absolventen oder Alumni später stolz sind auf ihre Schule und sie ideell und finanziell unterstützen.“ (S. 129)

Im Folgenden soll diese Antwort aufgegriffen und weitergedacht werden. Dazu werden vier Teilfragen formuliert und besprochen, die zusammengenommen die übergeordnete Frage „Was ist eine ‚gute‘ katholische Schule?“ beleuchten und Zukunftsperspektiven benennen können.

### Erstens: Was ist eine „effektive“ katholische Schule?

Wenn es im Kontext von Schule um ein Messen und Testen geht, dann ist Effektivität das bestimmende Kriterium und die Frage nach einer „guten“ Schule spitzt sich zu auf die Teilfrage zu: Was ist eine „effektive“ Schule? Betrachtet man den Mainstream in der Erziehungswissenschaft, so besteht kein Zweifel, dass diese Teilfrage die zentrale Frage ist. Paradebeispiele hierfür sind die internationalen Vergleichsstudien PISA & Co., in denen die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Ländervergleich anhand der mathematischen, naturwissenschaftlichen und sprachlichen Kompetenzen gemessen wird. So kritisch diese Studien auch zu sehen sind, sie geben aus Sicht des objektiven Zuganges wichtige Informationen. Insofern muss sich jede Schule daran messen lassen – wohlwissend, dass diese Perspektive nicht die einzige und dementsprechend zu interpretieren ist. Neben den angesprochenen Kompetenzen ist im Fall einer katholischen Schule der Blick auf die religiösen Kompetenzen zu richten. Denn wenn eine Bildungseinrichtung sich auf die Fahnen schreibt, in einer bestimmten Art und Weise religiös zu sein, dann muss dieser Schwerpunkt auch bei den Lernenden nachgewiesen werden können. Zugespitzt gefragt: Welche religiösen Kompetenzen haben Schülerinnen und Schüler an einer katholischen Schule? Können sie die wichtigsten Gebete? Wissen sie die Hintergründe der zentralen kirchlichen Feste? Der ableitbare Anspruch an eine katholische Schule wäre hier: Auch im Bereich des Religiösen muss sie exzellent sein bzw. nach Perfektion streben.

Zweitens: Was ist eine „freudvolle“ katholische Schule?

Mit dieser Frage wird betont, dass es in der Schule nicht nur um Effektivität geht. Bildung ist weit mehr als Effektivität. Bildung ist Menschwerdung. Bildung bedeutet Glück. Bildung ist erfüllte Lebenszeit. Und jeder weiß, dass effektive genutzte Lebenszeit nicht immer erfüllt ist, genauso wie umgekehrt erfüllte Lebenszeit nicht immer effektiv genutzt sein muss. An einem PISA-Sieger kann dieser Zusammenhang verdeutlicht werden: China. Chinesische Schulen zeichnen sich durch ungeheure Effektivität aus. Aber, wer chinesische Schulen schon besucht hat, wird zustimmen: Was dort passiert, hat wenig mit Unterricht zu tun, wie man ihn in Deutschland sehen kann. Das ist „drilling and killing“ auf höchstem Niveau. Es ist keine Leidenschaft, keine Interaktion, keine Freude sichtbar. Geht man von einem humanistischen Bildungsbegriff aus, so muss folglich der Effektivität ein Korrektiv zur Seite gestellt werden, das mit dem Attribut „freudvoll“ umschrieben werden kann. Mit Blick auf die „gute“ Schule geht es darin folglich nicht nur um Maximierung des Lernerfolgs, sondern um erfüllte Lebenszeit. Die Schulzeit ist mit über 15.000 Stunden nicht nur quantitativ gesehen eine der intensivsten Lebensphasen, sondern auch qualitativ, in der zahlreiche Begegnungen möglich sind, in der man so viel Fragen stellen kann, wie nie wieder, in der man sich in vielen Bereichen des Wissens umsehen kann. Eine Schule, die all diese Aspekte vergisst, und die Schulzeit nur als möglichst schnell zu durchlaufende Lebensphase sieht, mag zwar durchaus effektiv sein, freudvoll ist sie deswegen aber noch lange nicht. Dabei ist nicht nur an Schülerinnen und Schüler zu denken, sondern auch an die Lehrpersonen: Wenn diese tagein, tagaus mit Verwaltungsarbeiten und zentralistisch gestellten Aufgaben überfrachtet werden, dann bleibt die pädagogische Freiheit auf der Strecke: Wer keine Zeit hat, kann diese auch nicht in Freiheit nutzen. Und daher kann eine effektive Schule für sich alleine genommen nicht zwangsläufig eine „gute“ Schule sein. „Gut“ wird sie aus der Perspektive des subjektiven Quadranten erst, wenn sie die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse aller – nicht nur der Lernenden, sondern auch der Lehrenden – ernst nimmt. Diesbezüglich besteht kein Zweifel, dass der Mensch auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein Bedürfnis nach Spiritualität und Religiosität hat – zwar sprechen dafür nicht die Zahlen der sonntäglichen Kirchengänger, aber umso mehr die der Horoskopleser, die sich gegenläufig entwickeln. Daraus erwächst der Anspruch an eine „gute“ katholische Schule, dass sie neben einer allgemeinen Freude auch eine religiöse Freude ermöglicht. Das passiert häufig über ein Mehr an Gottesdiensten. Das ist sicher wichtig, aber dieses Mehr kann nur ein Angebot neben vielem sein – vor allem deswegen, weil ein Gottesdienst traditionell auf einer Passivität des Glaubenden verhaftet bleibt, weil er eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben zwar anregen, aber nicht begleiten kann. Aber genau dieser Punkt wäre entscheidend, um eine Aktivität in der religiösen Persönlichkeitsentfaltung erreichen zu können. An eine katholische Schule ergeht insofern der besondere Auftrag, allen Beteiligten Möglichkeitsräume anzubieten, um das religiöse Bedürfnis zu stillen, den eigenen Glauben auf eine höhere Ebene zu bringen und damit religiöse Glücksmomente herbeizuführen.

Drittens: Was ist eine „kulturell passende“ katholische Schule?

Häufig wird mit Blick auf die Qualität von Bildungseinrichtungen der Blick auf den Output gerichtet. Das hat auch damit zu tun, dass der Output leichter zu messen ist und damit besser zum erziehungswissenschaftlichen Mainstream passt. Aber Bildung lässt sich nicht nur vom Output her bestimmen. Der Input, also Lehrpläne und Kerncurricula, ist ebenso wichtig – und entscheidend ist der Prozess, der von Regeln und Ritualen, Werten und Normen durchflutet ist. In diesem Verständnis eines intersubjektiven Quadranten lassen sich beide Bereiche weder empirisch festlegen, noch kann sie der Einzelnen nach seinen Interessen, Bedürfnissen und Wünschen bestimmen. Lernziele und -inhalte müssen diskursiv und argumentativ ausgehandelt werden. Entsprechende Kommissionen, besetzt aus nahezu allen

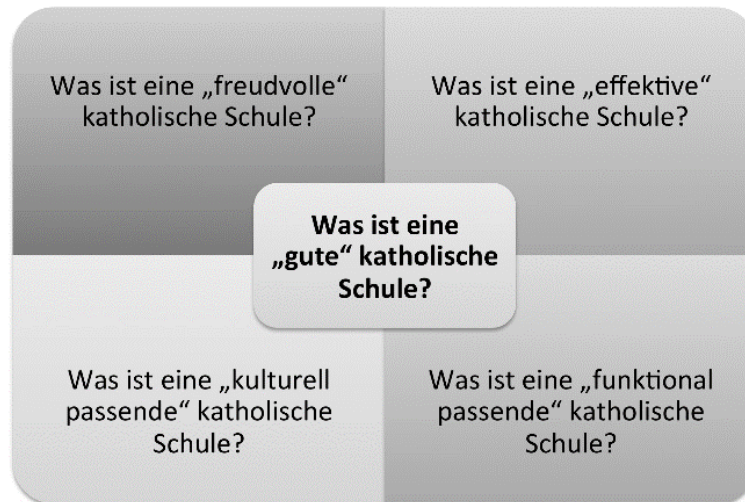
gesellschaftlichen Feldern, übernehmen diese Aufgabe. Was wird wann gelernt, ist somit die entscheidende Frage: Passen die Inhalte zu unserer Kultur, zu den Herausforderungen unserer Zeit? Was muss gestrichen werden, was ist neu zu formulieren? Welche Fächer gehören unterrichtet? Oder sollten keine Fächer mehr unterrichtet werden? In gleicher Weise sind bestehende Regeln und Rituale, Werte und Normen zu diskutieren: Wie wichtig ist in einer Schule das Grüßen oder der gemeinsame Tagesbeginn? Wie werden Feste und Feiern organisiert? Welches Miteinander wird in der Schule gelebt? All diese Fragen sind sicherlich nicht einfach zu beantworten, aber sie müssen beantwortet werden. Passiert dies nicht, dann kommt es zu einer Unzufriedenheit auf allen Seiten und häufig folgt die Reform der Reform, der Salto vor und zurück. Aktuelles Beispiel: Vom G9 zum G8 und wieder zurück, weil die Aufgabe der kulturellen Passung nicht angemessen angegangen wurde. Für eine katholische Schule erwächst hieraus die besondere Aufgabe, den Bereich des Glaubens nach seiner kulturellen Passung zu hinterfragen: Wie stellt sich die katholische Schule den aktuellen Zeitfragen des Glaubens? Welche Angebote werden gemacht, um den Glauben mit anderen Feldern des kulturellen Lebens zu verbinden? Welche Bereiche des Glaubens werden angesichts gesellschaftlicher Veränderungen überdacht, kritisch gesehen und womöglich neu definiert? Und noch viel konkreter: Wie oft finden Gottesdienste statt? Ist ein gemeinsames Tagesgebet verbindlich und auch gewünscht? Wo gibt es fest verankerte Räume und Zeiten, um über seinen Glauben sprechen zu können? Letztendlich wird mit diesen Fragen auch der Grundstein dafür gelegt, den Glauben von etwas Statischem zu etwas Lebendigem zu führen. Hierbei muss eine katholische Schule Vorreiter sein.

Viertens: Was ist eine „funktional passende“ katholische Schule?

Diese Frage lässt sich im schulischen Kontext am Beispiel der Hauptschule anschaulich machen. Hauptschulen sind heute fast in allen Bundesländern verschwunden. Warum? Nicht, weil sie nicht effektiv gewesen wären. Wir wissen über Hauptschulen, dass sie größtenteils hervorragende Arbeit geleistet haben und viele Hauptschüler sogar das Niveau von Gymnasiasten erreicht haben. Nicht, weil sie den Hauptschülern keine Freude bereitet hätte. Wir wissen, dass Hauptschüler häufig viel lieber in ihre Hauptschule gegangen sind als vergleichsweise Gymnasiasten. Und nicht, weil Hauptschulen nicht kulturell gepasst hätten. Ganz im Gegenteil: Hauptschulen waren aufgrund ihrer Heterogenität und Diversität der Schülerschaft sehr oft gezwungen, gerade im kulturellen Bereich Vorreiter zu sein. So bestechen bis heute die in Hauptschulen entwickelten und erprobten Programme zur Gewaltprävention, zur interkulturellen Erziehung, zur Umwelterziehung und zur Inklusion. Das Problem der Hauptschule ist im interobjektiven Zugang, in der funktionalen Passung zu sehen: Wenn es einer Schulart nicht gelingt, ihre Absolventen in den Arbeitsmarkt zu überführen, weil Wirtschaftsunternehmen lieber Realschüler und Gymnasiasten einstellen, obwohl diese vielleicht schlechter geeignet sind, dann hat sie ihre Daseinsberechtigung zurecht verloren. Dass ein Etikettenwechsel – statt Hauptschule wird von Regelschule, Oberschule und dergleichen gesprochen – allein nicht ausreicht, zeigen die aktuellen Entwicklungen – bis auf Bayern, das mit dem Konzept der Mittelschule deutlich über einen Etikettenwechsel hinausgegangen ist, scheiterten fast alle anderen Bundesländer und müssen strukturell weiter nachbessern. Der Schlüssel für eine funktionale Passung ist insofern im Zusammenwirken und im Austausch aller an der Bildung beteiligter Systeme zu sehen: Regelschulen und Oberschulen werden erst dann erfolgreich sein können, wenn sie von der Wirtschaft ernst genommen werden, wenn sie von Eltern als Schule akzeptiert werden, wenn sie von der Politik entsprechend unterstützt und aufgebaut werden. Für eine katholische Schule resultiert aus diesen Überlegungen der Anspruch, Glauben ebenso systemisch zu sehen. Keiner glaubt für sich alleine, betont Reinhard

Kardinal Marx (2013). Glaube ist immer eingebunden in die Gemeinschaft, in die Gesellschaft, in die Kultur. Insofern wäre es notwendig, dass sich eine katholische Schule an diesen systemischen Nahtstellen durch Austausch und Kooperationen hervortut und sichtbar wird.

Fasst man diese Reflexionen zusammen, so zeigt sich eine „gute“ katholische Schule in vier Perspektiven: als effektiv, als freudvoll, als kulturell passend und als funktional passend.

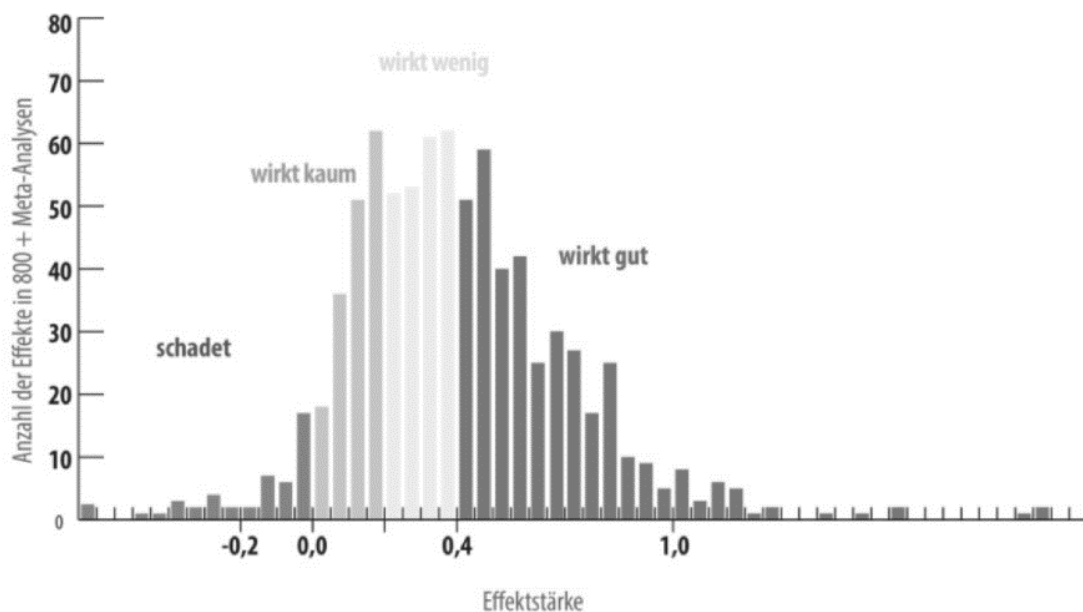


Wichtig dabei ist, dass diese Perspektiven aufeinander bezogen sind. Sie können zwar isoliert voneinander betrachtet werden, wirken aber in der Realität zusammen. Insofern erscheint es unabdingbar, dass immer dann, wenn man über eine „gute“ katholische Schule spricht, diese Perspektiven ins Bewusstsein gerufen und mitbedacht werden. Dass die Personen in der Schule zentral sind, um die vorhandenen Strukturen zum Leben zu erwecken, zeigt sich angesichts der angestellten Überlegungen als fraglos. Und dennoch ist zu klären: Welchen Beitrag kann jeder einzelne leisten und welche Rolle kommt den Schulleitungen zu?

### **Welchen Beitrag leisten Führungspersonen?**

Digitalisierung, Inklusion und Migration, allein diese drei Themen reichen aus, um aufzuzeigen, dass Schule heute vor anderen Herausforderungen steht als noch vor wenigen Jahren. Wie kann es Schulen gelingen, diese Herausforderungen zu meistern und im Idealfall sogar für sich als Chance zu sehen? Welchen Beitrag leisten hierfür Führungspersonen? Um bei diesen Fragen nicht nur dem Gefühl zu folgen, sondern auf das zu fokussieren, wovon wir wissen, dass es wirkt, lohnt ein Blick in die empirische Bildungsforschung. Allen voran möchte ich im Folgenden auf John Hattie rekurren, der in „Visible Learning“ durch die Synthese von über 800 Meta-Analysen den größten Datensatz der empirischen Bildungsforschung zusammengefasst hat und somit zu evidenzbasierten Ergebnissen kommt. Richtschnur für die Argumentation werden Effektstärken. Diese sind ein statistisches Maß, das Auskunft geben soll, ob eine bestimmte Maßnahme zu einer Leistungssteigerung auf Seiten der Lernenden führt oder nicht. Nimmt man hierzu die Werte aus „Visible Learning“ und setzt sie in Relation zur Häufigkeit, in der diese Effektstärken gemessen worden sind, so lässt sich folgende Übersicht erstellen:





Geht man angesichts dieses Ergebnisses von der richtigen, aber naiven Prämisse aus, dass positive Effektstärken Lernleistung fördern und negative Effektstärken Lernleistung mindern, so zeigt sich: Nahezu alles, was in Schule und Unterricht passiert, führt zu einer Steigerung der schulischen Leistung. Anders ausgedrückt: Schülerinnen und Schüler verlassen in 90 bis 95 Prozent der Fälle die Schule schlauer als sie in diese hineingekommen sind. Das könnte uns Lehrpersonen beruhigen, tut es aber nicht. Denn dieses Ergebnis verdeutlicht nur, dass Menschen immer lernen – „Anything goes“ also ... Ob beispielsweise ein neuer Lehrplan eingeführt wird oder auch nicht: Beides wird eine positive Effektstärke nach sich ziehen. Oder ob beispielsweise das Schulsystem in eine Eingliedrigkeit, Zweigliedrigkeit, Dreigliedrigkeit, Viergliedrigkeit oder Fünfgliedrigkeit transformiert wird, es wird eine positive Effektstärke nach sich ziehen. Zugespitzt formuliert: Lernen lässt sich nicht verhindern.

Vor diesem Hintergrund lautet das Plädoyer in „Visible Learning“, bei Faktoren nicht nur danach zu fragen, ob die Effektstärke positiv oder negativ ist. Vielmehr wird dafür argumentiert, den Nullpunkt anders zu setzen, und vorgeschlagen, diesen bei 0,4 zu verorten. Warum ausgerechnet 0,4? Dieser Wert stellt den Durchschnitt aller erhobenen Effektstärken dar und markiert in „Visible Learning“ den Bereich der „erwünschten Effekte“. Er wird gemeinhin mit dem Lernzuwachs verglichen, der durchschnittlich in einem Schuljahr erzielt wird. Der Anspruch, der damit verfolgt wird, ist einfach, aber überzeugend: Besser sein als der Durchschnitt! Diese Setzung wird gestützt, wenn man bedenkt, dass der Mensch allein durch das Älterwerden Lernfortschritte macht. Diese werden als „Entwicklungseffekte“ bezeichnet und nehmen Effektstärken zwischen 0 und 0,2 ein. Und daraus ergibt sich die Interpretation, dass Werte zwischen 0,2 und 0,4 als gewöhnliche „Schulbesuchseffekte“ bezeichnet werden können, die eintreten in einer durchschnittlichen Schule, bei einer durchschnittlichen Lehrperson, in einer durchschnittlichen Klasse und bei einem durchschnittlichen Elternhaus. Negative Werte, die besonders problematisch erscheinen, aber nur sehr selten auftreten, werden als „umkehrende Effekte“ bestimmt. Sie kommen nur sehr selten vor, sind deswegen aber nicht weniger interessant.

Angesichts der Frage, welchen Einfluss Führungspersonen auf den Erfolg einer Schule haben, lohnt ein Blick auf den Faktor „Schulleitungen“. Dieser kommt lediglich auf eine Effektstärke von 0,39 und bleibt damit hinter dem

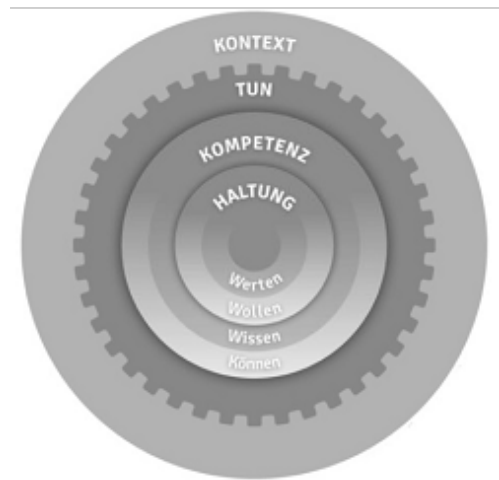
Umschlagpunkt zurück – obschon in der Literatur zu Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen immer wieder auf die Bedeutung dieses Faktors hingewiesen wird. Wie lässt sich folglich dieser Wert erklären?

Zunächst hilft hierfür die Reflexion eines anderen Faktors, der ebenfalls aufgrund seiner Effektstärke aufhorchen lässt: Fachkompetenz. Sie erreicht nur einen Wert von 0,09. Verkürzend wäre es zu sagen, dass Fachkompetenz damit nicht wichtig ist. Vielmehr legen die Ergebnisse nahe, dass sie für sich alleine genommen wenig Wirkung erzielt: Wir alle kennen Menschen, die ungeheuer viel wissen, es aber nicht erklären können. Ihnen fehlt es an didaktischer Kompetenz. Und wir alle kennen Menschen, die ungeheuer viel wissen, aber so unnahbar sind, dass sie keinen Bezug zum Gegenüber aufbauen können. Insofern bedarf es, um erfolgreich zu unterrichten, neben einem hohen Maß an Fachkompetenz auch einer pädagogischen und einer didaktischen Kompetenz. Damit aber nicht genug: Letztendlich nützt das ganze Wissen und Können im Fach, in der Pädagogik und in der Didaktik nichts, wenn die Person nicht von einer dazu passenden Haltung getragen wird. Vor diesem Hintergrund sind Werten und Wollen ebenso bedeutsam wie Wissen und Können.

Am Beispiel des Fehlers im Lernprozess lässt sich das Gesagte verdeutlichen:

Geht eine Lehrperson mit der Haltung in den Unterricht, dass Fehler etwas sind, was es zu vermeiden gilt, so wird sie ganz anders unterrichten und auch mit Fehlern umgehen, als wenn sie die Haltung hat, dass Fehler wichtig, ja sogar notwendig im Lernprozess sind. In dem einen Fall wird die Lehrperson Fehler zu vermeiden suchen, in dem anderen Fall wird sie Fehler willkommen heißen.

Überträgt man diesen Gedanken auf Schulleitungen, so zeigt sich auch hier: Erfolgreiche Schulleitungen haben nicht nur Kompetenzen in verschiedenen Bereichen, sondern auch entsprechende Haltungen. Infolgedessen gibt es Schulleitungen, die maßgeblich der Motor von Schul- und Unterrichtsentwicklung sind. Es gibt aber auch Schulleitungen, die buchstäblich die stärkste Bremse jeglichen Reformstrebens an einer Schule sind. Folglich liegt es nicht an der Position selbst, die einem Menschen verliehen wird, sondern es ist der Mensch, der diese Position füllt und damit Wirkung erzeugt. Und genau das belegen die Meta-Analysen. Dabei zeigen sich jene Schulleitungen besonders erfolgreich, die in sich zwei spannungsreiche Haltungen vereinen: Zum einen sorgen sie dafür, dass sich alle Beteiligten an der Schule wohlfühlen, spenden Vertrauen, legen einen wertschätzenden Umgang an den Tag (transformationale Schulleitung). Zum anderen setzen sie gezielt die Herausforderung, bringen Kolleginnen und Kollegen immer wieder aus der Komfortzone, fordern und fördern Zusammenarbeit (instruktionale Schulleitung). Damit führen sie zwei bekannte Schulleitungstypen zu einem neuen Typ (kollaborative Schulleitung) zusammen. Folglich hängt es natürlich von Schulleitungen ab, wie strukturelle Maßnahmen in ein Kollegium getragen und genutzt werden. Sie können durch ihre eigene Haltung und durch entsprechende Impulse die Entwicklung von Haltung und Einstellung im Kollegium anregen. Gelingt es einer Schulleitung, durch ihr Agieren für eine gemeinsame Vision zu sorgen, für ein gemeinsames Verständnis von einer guten Schule, für ein gemeinsames Verständnis von Unterrichtsqualität, dann entsteht ein Wir-Gefühl, das in der Forschung als „Kollektive Wirksamkeitserwartung“ bezeichnet wird. In „Visible Learning“ erreicht dieser Faktor mit 1,57 die höchste Effektstärke. Er führt vor Augen, wie wichtig es ist, dass sich Kolleginnen und Kollegen nicht nur darüber austauschen, was sie tun. Viel wichtiger ist danach zu fragen, wie und warum wir das, was wir tun, machen. Es geht folglich darum,



Es gibt aber auch Schulleitungen, die buchstäblich die stärkste Bremse jeglichen Reformstrebens an einer Schule sind. Folglich liegt es nicht an der Position selbst, die einem Menschen verliehen wird, sondern es ist der Mensch, der diese Position füllt und damit Wirkung erzeugt. Und genau das belegen die Meta-Analysen. Dabei zeigen sich jene Schulleitungen besonders erfolgreich, die in sich zwei spannungsreiche Haltungen vereinen: Zum einen sorgen sie dafür, dass sich alle Beteiligten an der Schule wohlfühlen, spenden Vertrauen, legen einen wertschätzenden Umgang an den Tag (transformationale Schulleitung). Zum anderen setzen sie gezielt die Herausforderung, bringen Kolleginnen und Kollegen immer wieder aus der Komfortzone, fordern und fördern Zusammenarbeit (instruktionale Schulleitung). Damit führen sie zwei bekannte Schulleitungstypen zu einem neuen Typ (kollaborative Schulleitung) zusammen. Folglich hängt es natürlich von Schulleitungen ab, wie strukturelle Maßnahmen in ein Kollegium getragen und genutzt werden. Sie können durch ihre eigene Haltung und durch entsprechende Impulse die Entwicklung von Haltung und Einstellung im Kollegium anregen. Gelingt es einer Schulleitung, durch ihr Agieren für eine gemeinsame Vision zu sorgen, für ein gemeinsames Verständnis von einer guten Schule, für ein gemeinsames Verständnis von Unterrichtsqualität, dann entsteht ein Wir-Gefühl, das in der Forschung als „Kollektive Wirksamkeitserwartung“ bezeichnet wird. In „Visible Learning“ erreicht dieser Faktor mit 1,57 die höchste Effektstärke. Er führt vor Augen, wie wichtig es ist, dass sich Kolleginnen und Kollegen nicht nur darüber austauschen, was sie tun. Viel wichtiger ist danach zu fragen, wie und warum wir das, was wir tun, machen. Es geht folglich darum,

die Gründe für das eigene Denken und Tun sichtbar zu machen, sich auf eine gemeinsame Zielsetzung zu verständigen und jeden Tag, in jedem Unterricht, bei jedem Lehrer-Schüler-Gespräch diesen gemeinsamen Wertekosmos zu leben, zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

An einem Beispiel möchte ich diese Macht der Schulleitung verdeutlichen und insofern erfolgreiches Führungsverhalten sichtbar machen: Im Jahr 2015 sorgte eine mehrteilige Dokumentation über einen Schulentwicklungsprozess für Schlagzeilen: Das Kambrya College schickte sich an, von einer der schlechtesten Schulen Australiens zu einer der besten zu werden. 2002 in Brewick gegründet, knapp 50 Kilometer von Melbourne entfernt, zählt die Schule heute über 1.000 Schülerinnen und Schüler, von denen über 25 Prozent einen Migrationshintergrund haben und insgesamt über 35 Nationalitäten repräsentieren. Wenn man so will: Eine typische Schule im 21. Jahrhundert. Aufgrund schlechter Leistungen der Lernenden in nationalen Vergleichstests wurde die Schule 2008 zu einer sogenannten „red school“ erklärt. Daraufhin machte sich das Schulleitungsteam um den Schulleiter Michael Muscat auf den Weg und knüpfte Kontakte, unter anderem zur Graduate School of Education der University of Melbourne. In diesem Austausch wurden zahlreiche Forschungsergebnisse aufgegriffen sowie Strategien implementiert und immer wieder evaluiert, um die Schule voranzubringen. Nach kurzer Zeit gelang es, die Schule zu reformieren und auf Erfolgsspur zu bringen. Aus der Vielzahl an Interventionen sei vor dem Hintergrund der angestellten Überlegungen eine herausgegriffen, die ein erster Schritt auf dem Weg darstellt, „Visible Learning“ in der Praxis umzusetzen:

Das Kollegium verständigte sich in einem intensiven Kooperations- und Austauschprozess darauf, zentrale Faktoren erfolgreichen Unterrichts durch Wortkarten im Klassenzimmer sichtbar zu machen und immer wieder darauf zu fokussieren. Die Entscheidung fiel auf die Faktoren „Ziele“, „Erfolgskriterien“ und „Medien“. Nun könnte man durchaus auch andere Faktoren nennen. Viel wichtiger ist aber erstens der zugrundeliegende Prozess, dass sich nämlich ein Kollegium über Lernerfolg und Unterrichtsqualität ausgetauscht hat, und zweitens das Einvernehmen, diese Verständigung zum Grundsatz des kompletten Unterrichts zu machen. Unterrichtsqualität wird damit nicht nur innerhalb des Kollegiums verbindlich und sichtbar, sondern auch und vor allem für die Lernenden. Das Ziel, das sich die Schule damit setzt, ist nicht gering, sondern angesichts einer Evidenzbasierung wegweisend: Kein Unterricht mehr, in dem den Lernenden nicht klar ist, warum sie etwas lernen. Kein Unterricht mehr, in dem den Lernenden nicht vor Augen geführt wird, worin die Erfolgskriterien zu sehen sind. Und kein Unterricht mehr, in dem die Lernenden nicht wissen, welche Medien sie wofür einsetzen.

Letztendlich waren dieser Verständigungsprozess und die daraus entstandene Vision über Unterricht Garanten für den Erfolg des Kambrya College. Kollektive Wirksamkeitserwartungen führten zu tiefgreifenden Veränderungen. Das bedeutet: Haltungen, gespeist aus Überzeugungen, Einstellungen und Wertungen, lassen sich empirisch nachweisen und sind mit einer Effektstärke von 1,57 ausgesprochen wirksam, wie weiter oben bereits erläutert wird. Wir sehen in diesem Prozess und in der Verständigung auf das beschriebene Instrument einen evidenzbasierten Weg, den es sich zu gehen lohnt.

### **Schluss: Ein Plädoyer.**

Wie kann es also gelingen, das Profil katholischer Schulen erfolgreich zu schärfen? Ich möchte eine Quintessenz in Form eines Plädoyers ziehen und es an alle richten, die an dieser Profilierung beteiligt sind, ja sein müssen: Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus. Definieren Sie Qualitätskriterien für eine gute katholische Schule

im Allgemeinen und Qualitätskriterien für einen guten Unterricht in katholischen Schulen. Machen Sie diese gemeinsame Vision sichtbar und teilen Sie sie immer und immer wieder. Und nun das Entscheidende: Begnügen Sie sich nicht damit, sondern setzen Sie diese Vision tagtäglich um und suchen nach Belegen dafür, dass Sie auf dem richtigen Weg sind. Machen Sie damit Erfolg sichtbar, sorgen Sie für Herausforderung und ermöglichen Sie Selbstverpflichtung, Vertrauen, angemessene Erwartungen und konzeptuelles Verstehen. Und folgen Sie insofern der Maxime: Kenne deinen Einfluss!

