

Rolf Dubs

Die Führung einer Schule

Leadership und Management

3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage

Franz Steiner Verlag

Rolf Dubs
Die Führung einer Schule

Rolf Dubs

Die Führung einer Schule

Leadership und Management

3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage



Franz Steiner Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2019

Druck: Memminger MedienCentrum, Memmingen

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

Printed in Germany.

ISBN 978-3-515-12005-0 (Print)

ISBN 978-3-515-12007-4 (E-Book)

Vorwort zur dritten Auflage

Zwölf Jahre nach der zweiten Auflage dieses Buches macht ein Nachdruck keinen Sinn, denn zu vieles hat sich in den Schulsystemen verändert, und die wissenschaftliche Forschung sowie die politischen Erfahrungen haben viele neue Einsichten für die Leitung einer Schule gebracht. Deshalb wurde die dritte Auflage umfassend überarbeitet und erweitert. Der Charakter des Buches wurde aber beibehalten.

Die Überarbeitung ist durch folgende Merkmale geprägt:

- Es wurde versucht, aus einer Verbindung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen eine Darstellung zu entwerfen, die sich als Hilfestellung für Schulleiterinnen und Schulleiter für Alltagsfragen eignet.
- Die vorgeschlagenen Hilfestellungen sind recht umfassend und teilweise vielleicht auch etwas idealistisch. Es darf also nicht erwartet werden, dass jede Idee und jeder Vorschlag im Schulalltag sofort und im gesamtheitlichen Zusammenhang umgesetzt werden kann. Die Rahmenbedingungen der einzelnen Schulen sind zu verschieden. Deshalb sind auch viele Aussagen im Buch als zu reflektierende Anregungen für die Zukunft gedacht.
- Da die amerikanische Forschung in Fragen der Schulleitung weiter entwickelt ist als die Forschung in den deutschsprachigen Ländern wurde sie soweit es sinnvoll ist im Text des Buches verarbeitet. Das unter der strengen Beachtung möglicher kultureller Unterschiede.
- Die ältere Literatur wurde nicht durchgehend ersetzt, weil es oft so ist, dass jemand eine grundlegende Idee vorlegt, die über Jahre in neuer Literatur leicht angepasst und ohne substanzielle Verbesserungen immer wieder vorgetragen wird.
- Am Aufbau des Buches auf der Basis des St. Galler Management-Modells (Dubs 2012) wurde festgehalten, um die Bedeutung der Ganzheitlichkeit des Denkens in der Führung einer Institution zu betonen.
- Die unterschiedliche Ausgestaltung der teilautonomen (eigenverantwortlichen) Schule verunmöglicht es, für alle Bereiche der Führung einer Schule gültige Regeln und Empfehlungen abzugeben. Auf die Unterschiede zwischen den verschiedenen Formen der Autonomie wird in diesem Buch jedoch nur dort eingegangen, wo es von der Sache her nötig ist. Wenn immer möglich werden die Erkenntnisse in genereller Weise behandelt, so dass so oft als möglich allgemein gültige Aussagen gemacht wurden.

Das dem Buch zugrunde gelegte Verständnis über die Führung einer Schule könnte vereinzelt bei Lehrerinnen und Lehrern Widerspruch hervorrufen, weil es Tendenzen, die in letzter Zeit häufiger erkennbar sind, nicht folgt. Neuerdings fordern immer mehr Lehrpersonen eine ausschliessliche Konzentration auf ihre eigentliche Aufgabe, den Unterricht, und sie lehnen ausserunterrichtliche und administrative Aufgaben ab. Diesen Tendenzen folgt das Buch mit einer einfachen Begründung, die wissenschaftlich fundiert ist, nicht: Eine Summe von noch so brillanten Lehrkräften im Unterricht genügt heute nicht mehr für eine gute Schule. Gute Schulen erfordern eine durchdachte Verteilung von Führungsaufgaben auf viele Lehrpersonen (Distributed

Leadership), was die Kultur der Schule, die Zusammenarbeit, die Kollegialität und die zielgerichtete Arbeit aller Lehrpersonen nachweislich verbessert. In diesem Zusammenhang ist auf eine weitere Erscheinung hinzuweisen: Viele Lehrpersonen fordern mit gutem Recht mehr Mitbestimmung in ihrer Schule. Sinnvoll und wirksam ist diese Forderung aber nur, wenn diese Lehrpersonen über den Unterricht hinaus bereit sind, zusätzliche Aufgaben, welche der Schule und ihren Lernenden dienlich sind, zu übernehmen. Die Forderung nach Mitsprache und Mitbestimmung ist zwingend mit einer steten Bereitschaft zur Mitarbeit verbunden. Eine wirksame Mitarbeit setzt jedoch ein gutes von der Lehrerschaft akzeptiertes Führungskonzept voraus, das Leerläufe verhindert und Bürokratie unnötig macht.

Die Ansprüche an die Tätigkeit der Schulleiterinnen und Schulleiter haben in den letzten Jahren sehr stark zugenommen. Bemühen sie sich stets um eine durchdachte, konsequente und wohlwollende Führung, wird ihre Tätigkeit von jedermann anerkannt, wodurch ihre Berufsfreude und ihr Einsatz für die Schule steigen und die Motivation für weitere Führungsaufgaben weiterhin zunehmen werden.

St. Gallen, November 2017

Rolf Dubs

Inhaltsübersicht

	Inhaltsverzeichnis	10
Kapitel 1	Ein Modell zur Führung einer Schule.	21
	1 Grundlegende Veränderungen in der Führung von Schulen	21
	2 Ein Modell zur Führung einer Schule	23
Kapitel 2	Umwelten, Anspruchsgruppen und Interaktionsthemen.	35
	1 Die Umwelten	35
	2 Die Anspruchsgruppen.	42
	3 Interaktionsthemen	62
Kapitel 3	Die gute Schule, die teilautonome Schule und der Berufsauftrag für Lehrpersonen	64
	1 Beschreibung der guten Schule	65
	2 Die teilautonome Schule.	65
	3 Der Berufsauftrag für Lehrerinnen und Lehrer	80
Kapitel 4	Ordnungsmomente einer Schule: Strategie, Strukturen, Kultur	85
	1 Die Strategie einer Schule.	86
	2 Die Strukturen einer Schule.	101
	3 Die Kultur einer Schule.	125
Kapitel 5	Managementprozesse I: Mitarbeiterführung	141
	1 Begriffliche Grundlagen	142
	2 Fünf Kräfte der Leadership.	144
	3 Führungsgrundsätze	150
Kapitel 6	Managementprozesse II: Die finanzielle Führung.	196
	1 Einige Anmerkungen zur Bedeutung der finanziellen Mittel für die einzelne Schule.	197
	2 Ein pragmatisches Planungsmodell.	198
	3 Das Jahresbudget	200
	4 Einige Hinweise zur Budgetierung	204
	5 Zwei abschliessende Bemerkungen.	205
Kapitel 7	Managementprozesse III: Die pädagogische Führung (Instructional Leadership)	206
	1 Begriff und Bedeutung der Instructional Leadership	206
	2 Prozesse der pädagogischen Führung.	207
	3 Kritische Aspekte der Instructional Leadership.	209

Kapitel 8	Managementprozesse IV: Kommunikation	210
1	Begriffe	211
2	Hinweise für eine gute Kommunikation.	211
3	Kommunikation in Problemsituationen	214
4	Die politische Kraft der Leadership und interpersonelle Kompetenzen	217
Kapitel 9	Unterstützungsprozesse I: Prozess der Personalarbeit (Personalmanagement)	220
1	Begriffliche Grundlegung	222
2	Personalgewinnung	223
3	Personalbeurteilung	234
4	Honorierung	257
5	Förderung	272
6	Das administrative Personal einer Schule	287
Kapitel 10	Unterstützungsprozesse II: Informatik	291
1	Grundlagen zur Entwicklung einer Strategie für ICT	292
2	Weiterbildung der Lehrpersonen	299
3	Rechtliche Rahmenbedingungen	299
4	Beispiel einer ICT-Strategie	300
Kapitel 11	Unterstützungsprozesse III: Der Umgang mit der Öffentlichkeit (Public Relations der Schule)	303
1	Begriff und Ziele	303
2	Mögliche PR-Massnahmen einer Schule	304
3	Zielgruppen für die PR-Massnahmen	304
4	Inhalte der PR-Massnahmen	306
5	PR-Konzept	307
6	Der Umgang mit Medien (Fernsehen, Radio, Presse)	309
Kapitel 12	Unterstützungsprozesse IV: Infrastrukturbewirtschaftung	313
Kapitel 13	Leistungserbringungsprozesse: Der Unterricht	315
1	Die Erarbeitung eines Schullehrplans	316
2	Ordnung und Disziplin in der Schule	320
Kapitel 14	Aufgaben und Arbeitstechniken für Schulleiterinnen und Schulleiter	328
1	Die Aufgaben der Schulleiterin oder des Schulleiters	329
2	Übersicht über Massnahmen zur Verbesserung der eigenen Arbeit	331

3	Die einzelnen Massnahmen	331
4	Sitzungs- und Konferenztechnik	347
5	Multitasking und Fragmentierung der Leitung einer Schule	357
Kapitel 15	Optimierung: Qualitätsmanagement an Schulen	359
1	Grundfragen	360
2	Begriffliche Grundlegung	362
3	Der Begriff der Schulqualität	365
4	Die Verwirklichung eines intern konzipierten QM mit Selbstevaluation an einer Schule	368
5	Das externe Qualitätsmanagement	381
6	Führungsfehler im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement	385
Kapitel 16	Erneuerung: Schulentwicklung und Innovation	387
1	Schulentwicklung	389
2	Innovationen und die Gestaltung von Innovationsprozessen	399
3	Gründe für das Scheitern der Schulentwicklung	410
4	Schulentwicklung als anspruchsvolle Aufgabe für Schulleitungspersonen	411
Kapitel 17	Schwierige Situationen in einer Schule (Konflikte)	413
1	Grundlagen	413
2	Ein pragmatisches Modell	415
3	Konflikte zwischen Lehrpersonen und Schulleitungen	420
4	Interkulturelle Konflikte	426
Kapitel 18	Führungshandbuch einer Schule	431
1	Rechtfertigung und Merkmale eines Führungshandbuches	431
2	Die Entwicklung eines Führungshandbuches	433
3	Erfahrungen mit dem Führungshandbuch	434
	Literaturverzeichnis	435
	Stichwortverzeichnis	449

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1	Ein Modell zur Führung einer Schule.	21
1	Grundlegende Veränderungen in der Führung von Schulen	21
2	Ein Modell zur Führung einer Schule	23
2.1	Zweck eines Modells zur Führung einer Schule	23
2.2	Aufbau und Überblick über die Gestaltung des Modells zur Führung einer Schule.	24
2.2.1	Das Modell im Überblick	24
2.2.2	Die Umweltsphären	24
2.2.3	Die Anspruchsgruppen	26
2.2.4	Die Interaktionsthemen	26
2.2.5	Die Ordnungsmomente einer Schule	27
2.2.6	Prozesse einer Schule (drei Prozesskategorien)	29
2.2.6.1	Überblick	29
2.2.6.2	Leistungserbringungsprozesse	29
2.2.6.3	Unterstützungsprozesse.	30
2.2.6.4	Managementprozesse.	30
2.2.6.5	Praktisches Beispiel zur Verdeutlichung der drei Prozesskategorien.	32
2.2.7	Die Wechselwirkung zwischen Ordnungsmomenten und Prozessen	32
2.2.7.1	Die Wechselwirkung	32
2.2.7.2	Praktisches Beispiel zur Verdeutlichung der Wechselwirkung.	33
2.2.8	Die Entwicklungsmodi: organisatorischer Wandel	33
Kapitel 2	Umwelten, Anspruchsgruppen und Interaktionsthemen.	35
1	Die Umwelten	35
1.1	Die Umweltsphäre „Wirtschaft“	35
1.2	Die Umweltsphäre „Technologie“	37
1.3	Die Umweltsphäre „Gesellschaft“	39
1.4	Die Umweltsphäre „Natur“	41
2	Die Anspruchsgruppen	42
2.1	Gesellschaftliche Ansprüche (Anspruchsgruppe „Interessengruppen“)	42
2.2	Die Anspruchsgruppe „Bürgerschaft/Behörden“	43
2.2.1	Allgemeines.	43
2.2.2	Umgang der Schulleitungen mit den Schulbehörden (Loyalitätskonflikte)	45
2.2.3	Kritische Situationen für Schulleitungspersonen.	47
2.3	Die Anspruchsgruppen „Eltern“ und „Elternvereinigungen“	49

2.3.1	Elternmitwirkung	49
2.3.2	Mögliche Formen der Schule-Eltern-Kontakte	50
2.3.3	Hausaufgaben	53
2.4	Die Anspruchsgruppe „Lehrerverbände“	55
2.5	Die Anspruchsgruppe „Lehrerschaft“	56
2.6	Die Anspruchsgruppe „Kinder und Jugendliche“	61
2.7	Die Anspruchsgruppe „Weiterführende Schulen“	62
3	Interaktionsthemen	62
Kapitel 3	Die gute Schule, die teilautonome Schule und der Berufsauftrag für Lehrpersonen	64
1	Beschreibung der guten Schule	65
2	Die teilautonome Schule	65
2.1	Grundlagen	65
2.2	Die verwaltungswissenschaftlichen Grundlagen der teilautonomen Schule im Verständnis des NPM	69
2.3	Die Ausgestaltung der Teilautonomie	70
2.4	Die Behördenorganisation: Strategische und operative Führung	72
2.5	Der Leistungsauftrag oder die Leistungsvereinbarung sowie das Leitbild	72
2.6	Das Globalbudget	75
2.6.1	Die Aufgaben der Schulbehörden	75
2.6.2	Hinweise zur Budgetierung	79
2.7	Überwachung der Entwicklung der einzelnen Schule (Controlling)	80
3	Der Berufsauftrag für Lehrerinnen und Lehrer	80
3.1	Begriff, Zweck und Zielsetzung eines Berufsauftrags	80
3.2	Der Aufbau eines Berufsauftrags	82
Kapitel 4	Ordnungsmomente einer Schule: Strategie, Strukturen, Kultur	85
1	Die Strategie einer Schule	86
1.1	Begriffliche Grundlegung	86
1.2	Die Entwicklung des Leitbildes und des Schulprogramms einer Schule	88
1.3	Der Entwicklungsprozess	89
1.4	Die Rechtfertigung von strategischen Bemühungen einer Schule	93
1.5	Anforderungen an Leitbilder und Schulprogramme	94
1.6	Beispiele	95
2	Die Strukturen einer Schule	101
2.1	Drei Perspektiven von Organisation	102

2.2	Anforderungen an die Aufbauorganisation einer Schule	104
2.3	Die Organisation der Schulleitung	105
2.3.1	Die Formen der Organisation	105
2.3.2	Das Problem der Macht in der Führung	107
2.4	Die Organisationsinstrumente	108
2.4.1	Vorbemerkung	108
2.4.2	Das Organigramm	108
2.4.2.1	Die Gestaltung der Organisation (Aufbauorganisation)	108
2.4.2.2	Das Organigramm der Linien- und der Stab-Linien-Organisation	109
2.4.2.3	Das Organigramm flexibler Organisationen: Projekt- und Matrixorganisation	111
2.4.2.4	Die praktische Erarbeitung der Aufbauorganisation (Organigramm)	115
2.4.3	Das Funktionendiagramm	116
2.4.3.1	Merkmale des Funktionendiagrammes	116
2.4.3.2	Die Erarbeitung eines Funktionendiagrammes	118
2.4.4	Die Stellenbeschreibung (das Pflichtenheft)	119
2.4.4.1	Merkmale der Stellenbeschreibung	119
2.4.4.2	Die Erarbeitung einer Stellenbeschreibung	120
2.4.5	Die Eingliederung der Schülerschaft in die Schulorganisation	121
2.4.6	Die Eingliederung der Lehrerschaft in die Organisation	123
3	Die Kultur einer Schule	125
3.1	Begriffliches	126
3.2	Kriterien (Dimensionen) zur Beeinflussung der Kultur einer Schule	128
3.2.1	Einzelne Kriterien	128
3.2.2	Messinstrumente für die Schulkultur	129
3.3	Das Schulklima	131
3.3.1	Vorbemerkung	131
3.3.2	Das Instrument von Creemer & Reezigt	132
3.3.3	Das Instrument von Bessoth (OKI)	138
3.3.4	Der IFS-Schulbarometer	139
3.4	Wege zur Veränderung der Schulkultur und des Schulklimas	139
 Kapitel 5 Managementprozesse I: Mitarbeiterführung		141
1	Begriffliche Grundlagen	142
2	Fünf Kräfte der Leadership	144
2.1	Überblick	144
2.2	Die administrative Kraft	145
2.3	Die humane-soziale Kraft	145
2.4	Die pädagogische Kraft	146
2.5	Die politisch-moralische Kraft	147

2.6	Die symbolische Kraft	148
2.7	Nachwort	150
3	Führungsgrundsätze	150
3.1	Begriff und Bedeutung	150
3.2	Die Delegation	151
3.2.1	Grundlagen	151
3.2.2	Die Delegation von Aufgaben an Lehrpersonen (Teacher Leadership)	154
3.3	Führungstheorien und Führungsstil	155
3.3.1	Begriffliches	155
3.3.2	Die klassischen Führungstheorien (siehe dazu Yukl 2002).	157
3.3.2.1	Persönlichkeitsorientierte Führungstheorien	157
3.3.2.2	Verhaltensorientierte Führungstheorien	157
3.3.2.3	Situative Führungstheorien	157
3.3.3	Neuere Führungstheorien	157
3.3.3.1	Transaktionale und transformale Führungstheorien (siehe beispielsweise Wunderer 2009)	157
3.3.3.2	Intuitive Führung (Frise, Kaudela-Baum et al. 2016)	158
3.3.3.3	Charismatische Führung (Karipidis 2012)	161
3.3.3.4	Emotionale Führung (Frise, Kaudela-Baum et al. 2016, Goleman 2001)	163
3.3.4	Der Führungsstil im Schulalltag	166
3.3.4.1	Vorbemerkung	166
3.3.4.2	Der partizipativ-situative Führungsstil	166
3.3.4.3	Individuelle und kollektive Entscheidungsfindung	169
3.4	Eine umfassende Darstellung der Leadership in Schulen	173
3.5	Zielorientierte Führung	177
3.5.1	Führung durch Zielsetzung (Führung durch Zielvereinbarung)	177
3.5.2	Balanced Score Card	180
3.6	Die Information der Schulleitung an die Lehrerschaft	182
3.6.1	Alltagsfragen für Schulleitungen	182
3.6.2	Der Informationsprozess und seine üblichen Schwachstellen	183
3.6.3	Systematische Information als Führungsaufgabe	185
3.7	Der Dienstweg	191
3.8	Die Stellvertretung	191
3.9	Führungsgrundsätze oder Führungsrichtlinien für eine Schule	194
 Kapitel 6 Managementprozesse II: Die finanzielle Führung		 196
1	Einige Anmerkungen zur Bedeutung der finanziellen Mittel für die einzelne Schule	197
2	Ein pragmatisches Planungsmodell	198
3	Das Jahresbudget	200

3.1	Die Form des Budgets	200
3.2	Ein pragmatischer Budgetierungsprozess für eine Schule	201
4	Einige Hinweise zur Budgetierung.	204
5	Zwei abschliessende Bemerkungen	205
Kapitel 7	Managementprozesse III: Die pädagogische Führung (Instructional Leadership)	206
1	Begriff und Bedeutung der Instructional Leadership.	206
2	Prozesse der pädagogischen Führung	207
2.1	Gezieltes, regelmässiges Überwachen des Unterrichts	207
2.2	Rundgänge im Schulhaus.	208
2.3	Anreize (Feedback).	208
2.4	Weiterbildung für Lehrpersonen	209
3	Kritische Aspekte der Instructional Leadership	209
Kapitel 8	Managementprozesse IV: Kommunikation	210
1	Begriffe.	211
2	Hinweise für eine gute Kommunikation	211
3	Kommunikation in Problemsituationen.	214
4	Die politische Kraft der Leadership und interpersonelle Kompetenzen	217
Kapitel 9	Unterstützungsprozesse I: Prozess der Personalarbeit (Personalmanagement)	220
1	Begriffliche Grundlegung	222
2	Personalgewinnung	223
2.1	Anstellungsverhältnisse.	223
2.2	Die Personalplanung	224
2.3	Personalbeschaffung.	226
2.3.1	Die Anforderungen an Lehrkräfte	226
2.3.2	Das Verfahren der Personalbeschaffung	227
2.4	Die Personalauswahl	228
2.4.1	Auswahl der Lehrkräfte.	228
2.4.2	Kleiner Exkurs zum Selektionsgespräch	231
2.4.3	Die Auswahl von administrativem Personal.	231
2.5	Die Entlassung von Lehrkräften und administrativem Personal.	233
3	Personalbeurteilung	234
3.1	Ziele der Beurteilung	234
3.2	Die Beurteilungsverfahren für Lehrkräfte.	234
3.2.1	Ausgangslage	234
3.2.2	Die Beurteilungsverfahren für Lehrkräfte.	234

3.3	Wissenschaftliche Probleme mit und Erkenntnisse zu den einzelnen Beurteilungsverfahren	237
3.3.1	Wissenschaftliche Probleme	237
3.3.2	Eine kurze Analyse empirischer Untersuchungen zur Lehrerbeurteilung	242
3.3.3	Ein Beispiel eines Beurteilungsbogens	246
3.4	Feedback und Förderung als Voraussetzung für eine wirksame Lehrerbeurteilung	247
3.4.1	Grundsätzliches	247
3.4.2	Beratungsgespräche	248
3.4.3	Beurteilungsgespräche	250
3.4.4	Urteilsfehler und Urteilsverzerrungen	251
3.5	Supervision	252
3.6	Ein Konzept für die Lehrerbeurteilung	255
4	Honorierung	257
4.1	Ziel der Honorierung und offene Fragen für die Schule	257
4.2	Lehrerlöhne, Lehrermotivation und Schülerleistungen	259
4.3	Honorierungskonzepte für Schulen	261
4.3.1	Übersicht	261
4.3.2	Grundlohn und Zusatzleistungen	261
4.4	Leistungszuschläge	262
4.4.1	Leistungslohnsysteme für Lehrkräfte sowie Prämiensysteme für Schulen	262
4.4.2	Fähigkeits- und kompetenzorientierte Systeme	262
4.4.3	Am Unterricht und an den gesamtschulischen Leistungen orientierte Systeme	264
4.4.4	An den Schülerleistungen orientierte Systeme	264
4.4.5	Prämien für die ganze Schule	265
4.4.6	Risiko-System	265
4.4.7	Beurteilung von Leistungslohnsystemen aus wissenschaftlicher Sicht	266
4.5	Arbeitsverpflichtung	269
4.6	Aufstiegsmöglichkeiten (Karriere)	271
5	Förderung	272
5.1	Begriffliche Grundlegung	272
5.2	Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Förderung von Lehrpersonen	273
5.3	Die einzelnen Massnahmen zur Förderung von Lehrkräften	274
5.3.1	Selbstentwicklung	274
5.3.2	Gegenseitige Schulbesuche	275
5.3.3	Mentoring	275
5.3.4	Externe Fortbildung	276
5.3.5	Interne Fortbildung	278
5.4	Die Förderungs-Konzeption einer Schule	280

5.4.1	Begriff und Absicht	280
5.4.2	Die inhaltlichen Aspekte der Förderungs-Konzeption.	280
5.4.3	Modelle für die Gestaltung von einzelnen Förderungsmassnahmen	281
5.5	Einzelfragen.	283
5.6	Die Darstellung der Förderungs-Konzeption	284
6	Das administrative Personal einer Schule	287
6.1	Der Umgang mit der Schul- oder Rektoratssekretärin bzw. dem Sekretär	287
6.2	Der Umgang mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schuladministration.	289
 Kapitel 10 Unterstützungsprozesse II: Informatik.		291
1	Grundlagen zur Entwicklung einer Strategie für ICT	292
1.1	Pädagogische Überlegungen	292
1.2	Fragen zur Strategienentwicklung	294
1.2.1	Die verschiedenen Netze	294
1.2.2	Die personelle Organisation	295
1.2.3	Infrastruktur	296
1.2.4	Ausstattung der Schulen	299
2	Weiterbildung der Lehrpersonen	299
3	Rechtliche Rahmenbedingungen	299
4	Beispiel einer ICT-Strategie.	300
 Kapitel 11 Unterstützungsprozesse III: Der Umgang mit der Öffentlichkeit (Public Relations der Schule)		303
1	Begriff und Ziele	303
2	Mögliche PR-Massnahmen einer Schule	304
3	Zielgruppen für die PR-Massnahmen	304
4	Inhalte der PR-Massnahmen	306
5	PR-Konzept	307
6	Der Umgang mit Medien (Fernsehen, Radio, Presse).	309
6.1	Grundsätzliches	309
6.2	Schwierige Vorkommnisse und Konflikte	309
6.3	Umgang mit den Medienleuten	311
6.4	Irrtümer im Umgang mit den Medien	311
 Kapitel 12 Unterstützungsprozesse IV: Infrastrukturbewirtschaftung.		313

Kapitel 13 Leistungserbringungsprozesse: Der Unterricht	315
1 Die Erarbeitung eines Schullehrplans	316
1.1 Voraussetzungen und Gegebenheiten	316
1.2 Organisation der Erarbeitung oder der Revision eines Schullehrplans	317
2 Ordnung und Disziplin in der Schule	320
2.1 Begriff von Ordnung und Disziplin (Fehlverhalten)	321
2.2 Kategorien von Fehlverhalten	321
2.2.1 Gliederung	321
2.2.2 Alltägliches Fehlverhalten	322
2.2.3 Verstöße gegen die Ordnungsregeln	322
2.4 Schwere Verstöße	323
2.5 Massnahmen bei Fehlentwicklung	324
2.6 Die Planung einer Intervention	325
 Kapitel 14 Aufgaben und Arbeitstechniken für Schulleiterinnen und Schulleiter	 328
1 Die Aufgaben der Schulleiterin oder des Schulleiters	329
2 Übersicht über Massnahmen zur Verbesserung der eigenen Arbeit	331
3 Die einzelnen Massnahmen	331
3.1 A: Zeitmanagement	331
3.1.1 Überprüfen des eigenen Arbeitsverhaltens	331
3.1.2 Verfahren zum Setzen von Prioritäten	334
3.1.3 Zeitverwendung	336
3.2 B: Verbesserung der Delegation	337
3.2.1 Routinearbeiten	337
3.2.2 Spezialistentätigkeit	337
3.2.3 Vorbereitende Arbeiten	337
3.3 C: Verbesserung der Arbeitstechniken	338
3.3.1 Mut zum Tun	338
3.3.2 Der Einsatz von Bürohilfsmitteln und Formularen	338
3.3.3 Kleinarbeiten	342
3.4 D: Verbesserung der Ansprechbarkeit	342
3.4.1 Sprechstunden	342
3.4.2 Spontane Kontakte	343
3.5 E: Verbesserung des Umganges mit eigenen Unterlagen	344
3.5.1 Aktenablage	344
3.5.2 Ablage von E-Mails	346
3.6 F: Verbesserung der Arbeitsplanung	346
4 Sitzungs- und Konferenztechnik	347
4.1 Die Belastung mit Sitzungen	347
4.2 Die Organisation des Sitzungswesens	347

4.3	Das Erstellen der Traktandenliste	348
4.4	Die Vorbereitung der Sitzung	352
4.5	Die Durchführung der Sitzung	354
4.6	Die Nachbearbeitung von Sitzungen	356
5	Multitasking und Fragmentierung der Leitung einer Schule . .	357
Kapitel 15 Optimierung: Qualitätsmanagement an Schulen		359
1	Grundfragen	360
2	Begriffliche Grundlegung	362
3	Der Begriff der Schulqualität	365
3.1	Die formale Systematisierung des Qualitätsbegriffes	365
3.2	Folgerungen für das intern konzipierte QM einer Schule	368
4	Die Verwirklichung eines intern konzipierten QM mit Selbstevaluation an einer Schule	368
4.1	Voraussetzungen	368
4.2	Anforderungen an ein intern konzipiertes QM mit Selbstevaluation	369
4.3	Erarbeitung und Abwicklung eines intern konzipierten QM an einer Schule	370
4.3.1	Aufbau- und Betriebsphase des QM	370
4.3.2	Erstmalige Erarbeitung und spätere Anpassung bei Bedarf (Aufbauphase)	370
4.3.2.1	Vorgehensweise in der Aufbauphase	370
4.3.2.2	Überlegungen zur Aufbauphase	371
4.3.3	Die regelmässige Beurteilung einzelner Schulbereiche (Betriebsphase)	375
5	Das externe Qualitätsmanagement	381
6	Führungsfehler im Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement	385
Kapitel 16 Erneuerung: Schulentwicklung und Innovation		387
1	Schulentwicklung	389
1.1	Begriffliche Grundlagen	389
1.2	Mögliche Organisationsformen der Schulentwicklungsarbeiten in einer Schule	390
1.3	Das Projektmanagement	392
1.3.1	Begriff und Aufgaben des Projektmanagements	392
1.3.2	Die Zusammensetzung von Projektgruppen	393
1.3.3	Die Vorbereitung eines Projektes	393
1.3.4	Projektdurchführung und Projektkontrolle	396
1.3.5	Fehler beim Projektmanagement	396
1.4	Organisationales Lernen	397
2	Innovationen und die Gestaltung von Innovationsprozessen	399

2.1	Grundfragen	399
2.2	Anforderungen an Innovationsprozesse in Schulen.	400
2.3	Die Gestaltung von Innovationsprozessen an Schulen	402
2.4	Das Innovationsmodell (CBAM) nach Hall & Hord.	402
2.4.1	Das Modell.	402
2.4.2	Das Leitungsverhalten (Interventionsverhalten) bei Innovationen.	406
2.5	Ein pragmatisches Modell für die Erstellung von Innovationsprozessen.	409
3	Gründe für das Scheitern der Schulentwicklung	410
4	Schulentwicklung als anspruchsvolle Aufgabe für Schulleitungspersonen.	411
 Kapitel 17 Schwierige Situationen in einer Schule (Konflikte)		413
1	Grundlagen	413
2	Ein pragmatisches Modell.	415
2.1	Das Modell.	415
2.2	Anmerkungen zum Modell pragmatische Konfliktlösestrategie.	415
3	Konflikte zwischen Lehrpersonen und Schulleitungen	420
3.1	Formen von Widerstand, die zu Konflikten führen	420
3.2	Hinweise auf mögliches Verhalten von Schulleitungen bei Konflikten mit den Lehrpersonen.	422
3.3	Die innere Emigration	423
4	Interkulturelle Konflikte	426
4.1	Begriffe.	427
4.2	Strategien für den Umgang mit multikulturellen Konflikten . .	427
4.3	Die Aufgaben der Schulleitungsperson im Zusammenhang mit interkulturellen Konflikten.	428
 Kapitel 18 Führungshandbuch einer Schule.		431
1	Rechtfertigung und Merkmale eines Führungshandbuches . . .	431
2	Die Entwicklung eines Führungshandbuches.	433
3	Erfahrungen mit dem Führungshandbuch.	434
 Literaturverzeichnis		435
Stichwortverzeichnis		449

KAPITEL 1

Ein Modell zur Führung einer Schule

Bezug zur Praxis

Die zunehmende Komplexität der Leitungsaufgabe einer Schule erfordert von den Schulleitungspersonen ein ganzheitliches (vernetztes) Denken in Gesamtzusammenhängen bei der Führung¹ ihrer Schule. Dies gelingt in allen Führungsprozessen an Schulen besser, wenn ihnen ein Modell zur Führung zugrunde gelegt wird, das als Orientierungsrahmen sowie als Grundlage für die Kommunikation und das gegenseitige Verständnis dient. Ein solches Modell trägt – richtig angewandt – dazu bei, Führungsaufgaben nicht nur punktuell zu sehen, sondern alle Wechselwirkungen und Abhängigkeiten in die Entscheidungsprozesse einzubeziehen.

Wer an theoretischen Grundlagen wenig interessiert ist, kann dieses Kapitel zunächst überspringen, um später darauf zurückzukommen, wenn es darum geht, Einzelfragen in die Gesamtzusammenhänge einzubetten.

1 Grundlegende Veränderungen in der Führung von Schulen

Im letzten Jahrzehnt haben sich die Ansprüche an die Führung von Schulen wesentlich verändert. Erwähnt seien die folgenden Entwicklungen:

- Die Forschung hat recht deutlich Qualitätsverbesserungen mit mehr Autonomie für die einzelnen Schulen (teilautonome Schulen, selbständige Schulen, eigenverantwortliche Schulen) nachgewiesen. Als Folge davon haben Schulbehörden versucht, den Schulen mehr Autonomie zuzugestehen. Ein nachhaltiger Erfolg hat sich aber im Schulalltag (noch) nicht eingestellt. Verantwortlich dafür sind ungenügende Modelle und nicht angepasste Rechtsnormen, was Schulleitungen laufend neue Probleme bringt.
- Die Herausforderungen für Schulleitungen werden infolge der vielseitigen Forderungen der Anspruchsgruppen (insbesondere Eltern und Elternvereinigungen, Interessengruppen, Lehrerverbände und Schulbehörden) grösser. Leider werden viele dieser Forderungen stets einseitiger und oft dogmatisch. Dabei entstehende Zielkonflikte werden häufig nicht zur Kenntnis genommen, was für Schulleitungen die Entscheidungsfindung erschwert und sie mit zusätzlicher Kritik aller Art von Anspruchsgruppen belastet.

1 In diesem Buch wird der Ausdruck „Führung“ verwendet. Andere Autoren sprechen von der „Leitung einer Schule“ und „Leitungshandeln“ (vergleiche insbesondere Bonsen, von der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer 2002)

- Sowohl in der Theorie als auch im Alltag gewinnen gewisse Vorstellungen über die Demokratisierung der Schule immer mehr Anhänger. Als Folge davon werden laufend neue Führungstheorien entworfen, die oft übergeneralisiert und missverstanden werden und zu Spannungen im menschlichen Umgang führen (siehe Kapitel 5).
- Die Ansprüche der Lehrerschaft steigen. Das Streben nach Individualität und Freiheit in der Berufsfähigkeit nimmt zu und stellt Schulleitungen vor Zielkonflikte bezüglich Freiräumen und Weisungen mit deren Überwachung.
- Die Forderungen vieler Eltern an die Schule steigen, wobei die Eltern oft nur die Interessen ihrer Kinder und ohne Einsicht in die Gesamtzusammenhänge vertreten. Zu ihrer Interessenwahrung ziehen sie immer häufiger Anwälte bei, was die Verrechtlichung der Schule vorantreibt und zu formalen Entscheidungen zwingt, welche die Umsetzung eigenständiger Massnahmen bei der Führung der Schule erschweren.
- Die finanziellen Forderungen an das Bildungswesen steigen aus vielen Gründen (z. B. neue Organisationsformen wie Inklusion, neue Medien usw.). Der überbeanspruchte Staatshaushalt kann viele Forderungen nicht erfüllen, so dass die finanzielle Führung der Schulen Engpässe bringt, die Schulleitungen Grenzen für die Umsetzung neuer Ideen bringt, gar wenn sie über keine realistische Finanzautonomie verfügen (siehe Kapitel 6).
- Der Glaube eine Schule lasse sich wie ein Wirtschaftsbetrieb führen ist in dieser absoluten Form überholt. Bewährte Erkenntnisse aus der Wirtschaft sollten aber in angepasster Form auf die Führung von Schulen übertragen werden, was in der Lehrerschaft oft Widerspruch hervorruft und für die Schulleitungen die Bearbeitung von Fragen der Organisation, der Führung des Systems oder der Finanzen erschwert, soll die Schule nicht nur und in erster Linie pädagogisch, sondern auch ökonomisch wirksam (effektiv) sein. Viele die Schulführung belastende Aspekte liessen sich vermeiden, wenn in der Lehrergrundbildung auch in das Management einer Schule eingeführt würde (Dubs 2016).
- Gegenüber früher anspruchsvollere Aufgaben für Schulleitungen ergeben sich aus der wissenschaftlichen Entwicklung neuer pädagogischer Ideen und Konzepte, deren Ergebnisse oft widersprüchlich sind und zu polarisierenden Meinungen führen, sowie aufgrund der vielen Reformmassnahmen. Deshalb vertreten viele Forschende die Auffassung, die pädagogische Führung der Lehrerschaft (Instructional Leadership) werde im Interesse der Weiterentwicklung der Schule zur wichtigsten Aufgabe der Schulleitungen. Diese neuere Betrachtungsweise bringt häufig Spannungen zwischen den Schulleitungen und ihrer Lehrerschaft, die ihre Individualität gefährdet sieht. Lösbar ist dieses Problem nur mit einer überzeugenden und sensiblen Führung der Schule (Kapitel 5).

Die Komplexität dieser Veränderungen wird für die Führung von Schulen gegenüber früher viel mehr Zielkonflikte bringen, d. h. Patentlösungen (einzig richtige Lösungen) wird es immer weniger geben. Stattdessen sind bei jedem Problem mehrere Lösungen denkbar, die alle Vorteile und Nachteile haben, die es abzuwägen gilt. Deshalb könnte man gutes Schulleitungshandeln **mit grossen Fähigkeiten im Umgang mit und lösen**

von Zielkonflikten umschreiben, was umso besser gelingt, je mehr man die schulische Führung immer als etwas Ganzheitliches sieht, wozu ein Führungsmodell eine gute Grundlage gibt.

2 Ein Modell zur Führung einer Schule²

2.1 Zweck eines Modells zur Führung einer Schule

Modelle sind mit Karten oder Plänen vergleichbar. Sie dienen der Veranschaulichung von komplizierten Zusammenhängen und beruhen auf Signaturen (Elementen). Das sind Symbole, die mithelfen, bestimmte Aspekte eines zu betrachtenden Gegenstandes oder Bereiches darzustellen. Das Modell mit seinen Signaturen ermöglicht die Rekonstruktion des betreffenden Gegenstandes oder Bereiches und trägt dazu bei, sie in ihrer Ganzheitlichkeit zu übersehen, die Voraussetzungen für ein umfassendes Problemverständnis zu schaffen sowie den Rahmen für die Bewältigung gewisser Aufgaben sichtbar zu machen. Demzufolge dient ein Führungsmodell folgenden Zwecken:

- Es bildet einen **Ordnungsrahmen** für das Verständnis der Führung einer Institution (Schule), der die logischen Verbindungen und Wirkungszusammenhänge zwischen einzelnen Signaturen (Elementen) im Modell sichtbar macht. Deshalb eignet es sich einerseits zur ganzheitlichen **Beschreibung** der Institution und andererseits trägt es dazu bei, sich in mehrdeutigen und ungewissen Situationen rasch zurechtzufinden sowie zwischen wesentlichen und unwesentlichen Verbindungen und Wirkungszusammenhängen zu unterscheiden.
- Es schafft Voraussetzungen für ein **gemeinsames Verständnis** der Institution als solcher und für die Vorgänge innerhalb dieser Institution, indem dank des Ordnungsrahmens und seiner Begriffe eine gemeinsame Sicht für die Führungsarbeit in der Institution geschaffen wird. Damit wird ihre **kollektive Handlungsfähigkeit** gestärkt und die **Kommunikation** erleichtert.
- Es vermittelt aber **keine** Rezepte oder fertige Lösungen. Seine Aufgabe ist das Ordnen der Elemente des Systems und das Aufzeigen von Verbindungen und Wirkungszusammenhängen. Das Lösen von Problemen und das Ausführen von Aufgaben ist Sache der Führungsprozesse im Rahmen der Gestaltung, Lenkung und Entwicklung der Institution durch die verantwortlichen Personen.

2 Dieses Modell beruht auf den Grundlagen der dritten Fassung des St. Galler Management-Modells (Rüegg-Stürm 2002), das den Bezugsrahmen für die Neukonzeption der gesamten Betriebswirtschaftslehre an der Universität St. Gallen und das von allen Dozierenden gemeinsam entwickelte Lehrbuch (Dubs, Euler et al. 2004) darstellt. Dieses Modell wurde hier auf die Bedürfnisse der Schule adaptiert. Für die kritische Durchsicht der Adaption und den Anregungen dazu dankt der Verfasser Professor Rüegg-Stürm.

2.2 Aufbau und Überblick über die Gestaltung des Modells zur Führung einer Schule³

2.2.1 Das Modell im Überblick

Abbildung 1.1 gibt das Modell zur Führung einer Schule wieder. Es umfasst sechs zentrale Begriffskategorien:

- Umweltsphären
- Anspruchsgruppen
- Interaktionsthemen
- Ordnungsmomente
- Prozesse
- Entwicklungsmodi

Diese Grundkategorien beziehen sich auf die zentralen Dimensionen der Führung einer Schule. Führung wird hier verstanden als eine Funktion, d.h. ein System von Aufgaben, die sich als Gestalten, Lenken (Steuern) und Weiterentwickeln zweckorientierter soziotechnischer Organisationen (hier von Schulen) zusammenfassen lassen (Ulrich 1984).

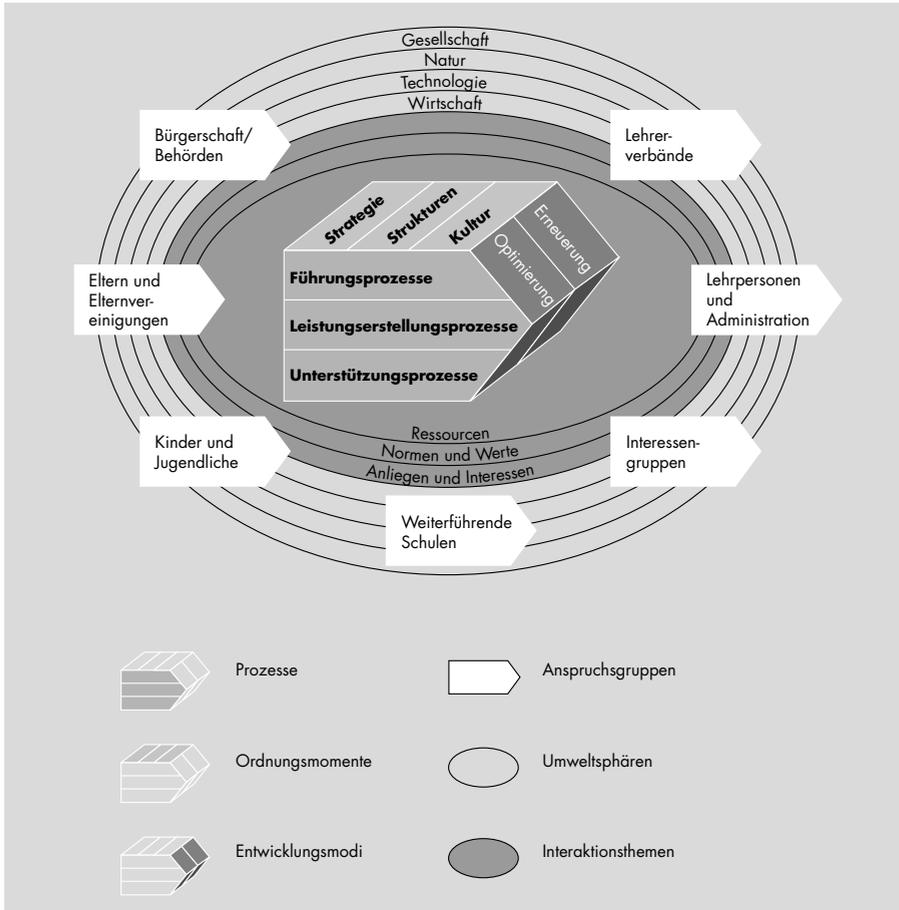
2.2.2 Die Umweltsphären

Ausgangspunkt für die Gestaltung der Bildungspolitik eines Landes und für die Entwicklung der einzelnen Schulen ist eine **Analyse der vier Umweltsphären**, d.h. im Interesse eines wirksamen Schulsystems und guter Schulen sind die Entwicklungen in den vier Umweltsphären im Hinblick auf mögliche Zielvorgaben für die Bildungspolitik und für die einzelnen Schulen zu beurteilen. Die umfassendste Umweltsphäre ist die Gesellschaft mit den ständigen gesellschaftspolitischen Diskursen und politischen Auseinandersetzungen, die darüber entscheiden, wie die andern drei Umweltsphären wahrgenommen werden, und welche Rückwirkungen sich daraus auf die Bildungspolitik und die einzelnen Schulen ergeben.

Die raschen Veränderungen in den Umweltsphären führen immer häufiger dazu, dass sich die an Schulfragen interessierten Anspruchsgruppen fortlaufend und systematisch mit der Analyse der Umweltsphären beschäftigen und daraus Empfehlungen für die Bildungspolitik und die Schulen ableiten. Als Beispiele seien erwähnt: die staatlichen Behörden mit Bildungsplänen und Masterplänen (vergleiche beispielsweise Bildungsplan Baden-Württemberg 2016), Wirtschaftsverbände mit bildungspolitischen Grundsatzpapieren und Bildungsprojekten (vergleiche beispielsweise Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003), sozialpartnerschaftlich erarbeitete Studien (vergleiche beispielsweise IHK St. Gallen-Appenzell 2000) oder die bildungspolitischen Programme der Parteien.

3 Der hier vorgelegten Adaption des St. Galler Management-Modells liegt die Grundfassung von Rüeegg-Stürm (2002) zugrunde.

Abbildung 1.1 Modell zur Führung einer Schule (Adaption des St. Galler Management-Modells)



Solange ein staatliches Schulsystem zentralistisch aufgebaut ist, genügt es, wenn sich die staatlichen Behörden als Grundlage für ihre bildungspolitischen Entscheidungen mit der Analyse der vier Umweltsphären beschäftigen und darauf aufbauend (und unter Berücksichtigung der Ansprüche der Anspruchsgruppen) die Grundzüge der Bildungspolitik festlegen. Wenn hingegen zu einem dezentral gestalteten Bildungssystem übergegangen und den einzelnen Schulen eine definierte Autonomie gewährt wird (Kapitel 3), muss sich auch jede einzelne Schule mit den Entwicklungen in den vier Umweltsphären auseinandersetzen, um der eigenen Schule ein individuelles Profil und eine eigene strategische Ausrichtung (Kapitel 4) zu geben. Ohne eine regelmäßige Analyse der Entwicklungen in den Umweltsphären fehlen die Grundlagen für eine innovative Weiterentwicklung der einzelnen Schule (Kapitel 16).

2.2.3 Die Anspruchsgruppen

Die Anspruchsgruppen sind organisierte und nicht organisierte Gruppen von Menschen sowie Institutionen und Organisationen, welche an das Bildungswesen und an die einzelnen Schulen konkrete Ansprüche stellen. Diese Ansprüche sind in jedem Fall normativ fundiert und interessengeleitet. Dabei können machtpolitische Absichten (z. B. Forderung nach einer Bildungspolitik, die den eigenen Interessen dient) oder idealistische Zielsetzungen (z. B. Schaffen des sozialen Ausgleichs mittels Massnahmen der Bildungspolitik) im Vordergrund stehen.

In einem zentralistischen Schulsystem ist es Aufgabe der zuständigen Behörde, für eine verständigungsorientierte Austragung von Interessenkonflikten zu sorgen und dabei die Ansprüche aller Anspruchsgruppen in angemessener und auf den langfristigen Erfolg des Schulsystems ausgerichteter Weise zu berücksichtigen. Je mehr Teilautonomie die einzelnen Schulen erhalten, desto bedeutsamer wird die Aufgabe der Wahrnehmung der Ansprüche der einzelnen Anspruchsgruppen und des Interessenausgleichs für die einzelnen Schulen (z. B. Widersprüche in den Ansprüchen von Erwartungen der Lehrerschaft und ihrer Berufsverbände und der Schulbehörden bezüglich Berufsverständnis).

Merkpunkt für Schulleitungen zu den Umweltsphären und den Anspruchsgruppen

- Über je mehr Autonomie die einzelnen Schulen verfügen, desto wichtiger ist es, dass die Schulleitungen die Entwicklungen in den Umweltsphären und die Ansprüche der Anspruchsgruppen beachten, denn sie geben die Grundlage für die Ausgestaltung von Schulleitbildern, Schulprogrammen oder Entwicklungszielen.

2.2.4 Die Interaktionsthemen

Die Ansprüche, welche die Anspruchsgruppen an die Bildungspolitik und an die Schulen herantragen (Forderungen der Eltern, Wünsche der Lehrerschaft, Vorstellungen der Bildungspolitiker und Bildungspolitikerinnen) sind durch Normen und Werte geprägt und als konkrete Interessen kontrovers. Sie sind aber nicht beliebig umsetzbar, sondern es müssen Kompromisse gefunden werden. Diese Kompromisse werden beeinflusst durch die verfügbaren Ressourcen (finanzielle Möglichkeiten und Grenzen sowie verfügbare Lehrkräfte und weiteres Schulpersonal). Deshalb sind bei Entscheidungen immer die Wechselwirkungen zwischen Anliegen, Werten/Normen und Ressourcen zu analysieren, um im Dialog (Interaktionen) zu Entscheidungen zu gelangen. Die Bearbeitung solcher Interaktionsthemen ist für die Entwicklung von Leitbildern und Schulprogrammen von grösster Wichtigkeit. Je länger desto wichtiger werden die normativen Fragen, die nie objektiv sein können, sondern nur im Diskurs in der Lehrerschaft zu klären sind.

Merkpunkt für Schulleitungen zu den Interaktionsthemen

- Schulleitungsmitglieder dürfen in Wertfragen nicht neutral bleiben. Sie müssen ihre Wertvorstellung offen vertreten und bereit sein, den Diskurs darüber zu führen, also den Interaktionen mit ihren Lehrkräften alle Aufmerksamkeit schenken.

2.2.5 Die Ordnungsmomente einer Schule

Damit das Schulsystem und die einzelnen Schulen regelmässig den von den Anspruchsgruppen erwarteten Nutzen herbeiführen können, müssen sie dreierlei Leistungen erbringen:

Erstens müssen sie die Entwicklungen in den einzelnen Umweltsphären, sowie die von den Anspruchsgruppen geltend gemachten Interessen und die Folgen für die Interaktionsthemen analysieren, sowie die eigenen Ressourcen und Kompetenzen beurteilen, um die erwarteten Leistungen wirksam erbringen zu können. Es geht also darum, die Voraussetzungen für das WAS (die Ausrichtungsfunktion) zu schaffen, um sicherzustellen, dass das Schulsystem insgesamt und jede einzelne Schule „die richtigen Dinge tun“ und nicht – wie es im Schulwesen häufig der Fall ist – „die Dinge nur richtig zu tun“ (Drucker 1967). Zu diesem Zweck muss immer wieder **strategisches Orientierungswissen** erarbeitet werden, damit für das ganze Schulsystem die „Marschrichtung“ und für jede einzelne Schule das „Profil“ entwickelt oder allgemein ausgedrückt die **Strategie** festgelegt werden kann.⁴

Die Entwicklung und Umsetzung von Strategien erfolgt im Schulwesen auf zwei Ebenen. **Erstens** bedarf es einer grundlegenden Strategie für das Schulsystem eines Hoheitsgebietes (Bund, Bundesland oder Kanton), die von den zuständigen staatlichen Instanzen vorzugeben ist, und andererseits muss auf diesen grundlegenden strategischen Vorgaben jede einzelne Schule ihre eigene Strategie entwickeln, deren Bedeutung umso grösser ist, über je mehr Teilautonomie jede einzelne Schule verfügt. Obschon bezüglich Wirksamkeit und Qualität von Schulen die Bedeutung der Strategie empirisch nachgewiesen ist (Schulen mit einem eigenen Profil, die sich also von ihrer Nachbarschule in irgendeiner Weise unterscheiden, sind wirksamer) (vergleiche Darling-Hammond & McLaughlin 1995), bereitet die Abgrenzung der beiden strategischen Ebenen Hoheitsgebiet und einzelne Schulen sowohl begrifflich als auch inhaltlich immer noch grosse Schwierigkeiten.

Zweitens ist aber für den langfristigen Erfolg eines Schulsystems und einer Schule nicht nur eine überzeugende Strategie entscheidend, sondern ebenso bedeutsam sind die Kohärenz und die Feinabstimmung aller Aktivitäten innerhalb des Systems und der einzelnen Schule. Die notwendige Kohärenz und Feinabstimmung erfordert **Koordination**, d. h. eine Vielzahl von geschickt aufeinander abgestimmten Koordinations-

⁴ Eine Strategie beschreibt die langfristigen Ziele, die eine Organisation erreichen will. Im schulischen Zusammenhang wurden dafür viele Begriffe entwickelt, die im Abschnitt 1.1 im Kapitel 4 erklärt wird.

mechanismen. Hier geht es also um die Frage des WIE (Koordinationsfunktion) „die Dinge richtig zu tun“ sind. Die Koordinationsfunktionen auf der Grundlage einer tragfähigen Strategie müssen die **Strukturen** des Schulsystems, der Schulverwaltung⁵ und der einzelnen Schulen leisten. Dies betrifft insbesondere die Fragen der Organisation des Schulwesens und einer Schule (Aufbau- und Ablaufstruktur) (siehe Abschnitt 2 im Kapitel 3).

Damit **drittens** alle Anspruchsgruppen im Schulsystem und alle Beteiligten in einer einzelnen Schule über die strategischen Ziele und strukturellen Festlegungen hinaus im Einzelfall im Sinne des Ganzen agieren und reagieren können, bedarf es eines gemeinsamen **Sinnhorizontes**, der Antworten auf die Fragen des WARUM und WOZU liefert (Sinnstiftungsfunktion). Vor allem an den einzelnen Schulen ist ein gemeinsamer Sinnhorizont im Hinblick auf eine positiv wirkende Schulgemeinschaft, auf eine gute Schulkultur (siehe Abschnitt 3 im Kapitel 4) sowie eine gute Qualität der Schule (siehe Kapitel 15) bedeutsam, weil er drei Aufgaben erfüllen kann: (1) **Vergewisserungsfunktion**: In Schulen lässt sich Vieles nicht abschliessend reglementieren. Deshalb ist der Interpretationsspielraum recht gross, und vor allem Lehrkräfte müssen sich in regelfreien Räumen der Schule zurechtfinden. Je ausgeprägter der gemeinsame Sinnhorizont in einer Schule verwirklicht ist, desto leichter finden sich alle Schulangehörigen in regelfreien Räumen konfliktfrei zurecht. (2) **Funktion der Mehrdeutigkeit**: Für Lehrpersonen wird es immer schwieriger, mehrdeutige und widersprüchliche Anordnungen und Ereignisse in Gesamtzusammenhänge einzuordnen und zu verstehen. Ein gemeinsamer Sinnhorizont erleichtert den Umgang mit solchen Erscheinungen innerhalb einer Schule ganz wesentlich. (3) **Motivationsfunktion**: Ein gemeinsamer Sinnhorizont in einer Schule trägt dazu bei, dass sich Lehrkräfte für ihre Arbeit besser motiviert fühlen, sich mit ihrer Schule mehr identifizieren und mehr Energie für ihre Aufgabe aufbringen. In diesem Zusammenhang spielen Visionen der Schule und die Leadership der Schulleitung eine wesentliche Rolle (siehe Kapitel 5). Der gemeinsame, sinnstiftende Horizont, der in verschiedenen Formen eine Sinnstiftungsfunktion erfüllt, wird im wesentlichen Ausmass von der Kultur einer Schule bestimmt (Ulrich 1984).

In Tabelle 1.2 sind die Ordnungsmomente einer einzelnen Schule zusammengefasst.

Tabelle 1.2 Ordnungsmomente einer Schule

Ordnungsmoment	Funktion	Fragestellung
Strategie	Ausrichtungsfunktion	WAS soll die Schule erreichen? (Sie soll die richtigen Dinge tun)
Struktur	Koordinationsfunktion	WIE sind die Kohärenz und die Feinabstimmung aller Aktivitäten ausgestaltet? (Die Schule soll die Dinge richtig tun)
Kultur	Sinnstiftungsfunktion	WARUM und WOZU will eine Schule ihre Ziele in best koordinierter Weise erreichen?

5 Begrifflich wird in diesem Buch wie folgt unterschieden: Schulverwaltung = staatliche Schulbehörde, Schuladministration = alle Dienste (Verwaltung, Hausdienst usw.) in der einzelnen Schule

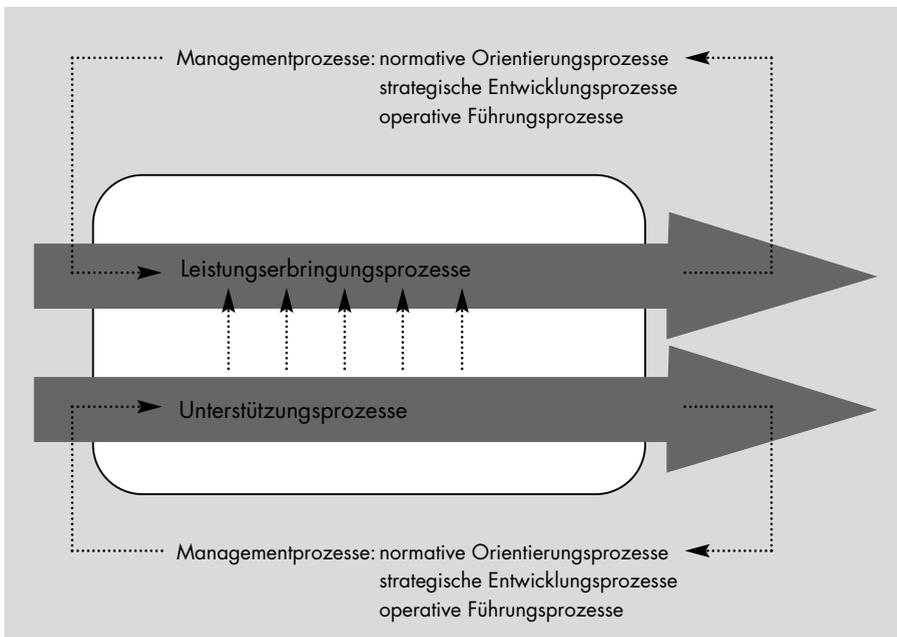
2.2.6 Prozesse einer Schule (drei Prozesskategorien)

2.2.6.1 Überblick

Unter einem Prozess ist eine Menge (oder ein System) von Aufgaben zu verstehen, die in einer mehr oder weniger standardmässig vorgegebenen Abfolge zu erledigen sind (Aufgabenkette) und deren Bewältigung durch den Einsatz von Informationssystemen massgeblich unterstützt werden kann. In einer Schule ist zwischen drei Prozesskategorien zu unterscheiden (siehe Abbildung 1.3):

- Leistungserbringungsprozesse
- Unterstützungsprozesse und
- Managementprozesse.

Abbildung 1.3 Überblick über die Prozesskategorien



2.2.6.2 Leistungserbringungsprozesse

Die **Leistungserbringungsprozesse** einer Schule umfassen alle Aktivitäten, die unmittelbar auf die Erziehung und Bildung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind. Dazu gehören:

- die Verwirklichung qualitativ guter, zielgerichteter Erziehungs- und Bildungsprozesse mit dem Bemühen, sich um das Wohl der Schülerinnen und Schüler zu sorgen (Caring) sowie diese Leistungen kostenoptimal zu erbringen,

- das Umsetzen von Innovationen im pädagogischen Bereich (Unterrichtsorganisation, Lehrplan, Unterrichtsgestaltung) (pädagogische Schulentwicklungsmaßnahmen) (siehe Kapitel 13).

2.2.6.3 Unterstützungsprozesse

Die **Unterstützungsprozesse** dienen der Bereitstellung der Infrastruktur der Schule und der Erbringung interner administrativer Leistungen, die notwendig sind, damit die Schule ihre Leistungen sowohl in pädagogischer als auch in ökonomischer Sicht wirksam erbringen kann. Dazu zählen:

- die Prozesse der **Personalarbeit**: sie dienen der Gewinnung, Entwicklung (Weiterbildung), Beurteilung und Honorierung der Lehrpersonen sowie des administrativen (Verwaltungs-) Personals der Schule (siehe Kapitel 9),
- die Prozesse der **finanziellen Führung** (siehe Kapitel 6),
- die Systeme und Prozesse der **Informatik** (siehe Kapitel 10),
- die Prozesse der **Informationsbewältigung**: sie dienen der informationstechnologischen Aufbereitung aller für die Schule notwendigen Daten (Schüler- und Lehrkräftestatistiken, Nachweise der Schülerleistungen, Finanzdaten) sowie der Informationstechnologie mit ihren pädagogischen und Verwaltungsbereichen (siehe Kapitel 12),
- die Prozesse der **Kommunikation**: sie dienen der Entwicklung und Pflege tragfähiger Beziehungen zu den externen und internen Anspruchsgruppen in umfassender Weise (Public Relations und Öffentlichkeitsarbeit), einschliesslich der kommunikativen Bewältigung von kritischen Situationen und Entwicklungen (Issue Management) (siehe Kapitel 11).
- die Prozesse der **Infrastrukturbewirtschaftung** (im Rahmen der den Schulen zugestandenen Autonomie): sie dienen der Bereitstellung und dem kostengünstigen Unterhalt aller Arten von Infrastrukturanlagen der Schule (Schulgebäude, Sportanlagen, Laboratorien aller Art, Informationstechnologie, Pausenplätze [Schulhöfe]) (siehe Kapitel 12),
- die Prozesse des **Rechts**: sie dienen einer sinnvollen juristischen Begleitung des Geschehens in der Schule.

Alle Leistungserbringungs- und Unterstützungsprozesse sind dauernd zu verbessern (innovieren). Sie stellen organisationale, personale und administrative Schulentwicklungsmaßnahmen dar (siehe Kapitel 15 und 16).

2.2.6.4 Managementprozesse

Gestaltet, weiterentwickelt und geführt werden die Leistungserbringungs- und die Unterstützungsprozesse durch die **Managementprozesse**. Sie umfassen alle grundlegenden Führungsaufgaben, die mit der Gestaltung, Lenkung (Steuerung) und Entwicklung der Schule zu tun haben.

Unterschieden werden drei Kategorien von Managementprozessen (siehe Abbildung 4.2):

- **Normative⁶ Orientierungsprozesse:** Sie dienen der Reflexion und Klärung der Normen und Werte, welche den Schulen zugrundegelegt werden. Das sind in erster Linie die Vorstellungen über die Ziele der Schule, die von den verschiedenen Anspruchsgruppen an die Schule herangetragen werden, und die mit bildungsphilosophischen Ideen zu konfrontieren sind, um daraus die allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele zu entwickeln, wobei die Zuständigkeit für die endgültige Zielsetzung durch die Politik, die Schulverwaltung und die einzelne Schule wiederum von der Ausgestaltung der Teilautonomie im jeweiligen Schulsystem abhängt (siehe Kapitel 2 und 3).
- **Strategische Entwicklungsprozesse:** Sie umfassen alle Aufgabenfelder zur Entwicklung einer Strategie der einzelnen Schule im Rahmen der Freiräume, wie sie durch die Teilautonomie den Schulen zugestanden werden. Einfacher ausgedrückt geht es um die Vorbereitung und Durchführung aller Tätigkeiten zum Aufbau einer Strategie für die Schule (**Prozessentwicklung**) (siehe Kapitel 4).
- **Operative Führungsprozesse:** Sie betreffen die tägliche Führung
 - aller Leistungserbringungsprozesse (Erziehungs- und Bildungsprozesse und setzen von Innovationen) sowie alle Unterstützungsprozesse (Personalarbeit, Informationsbewältigung, Kommunikation, Infrastrukturbewirtschaftung und Recht),
 - der Lehrkräfte sowie des Verwaltungs- und des übrigen Personals mit dem Ziel, einen tragfähigen Beziehungskontext für eine konstruktive Zusammenarbeit aufzubauen und das Verhalten aller Mitarbeitenden auf die Ziele der Schule auszurichten (Prozesse der **Mitarbeiterführung**),
 - des Finanzgebarens der Schule (Prozesse der **finanziellen Führung**),
 - zur Überwachung der Zielerreichung und Qualitätsentwicklung der Schule (Prozesse des **Controllings** und des **Qualitätsmanagements**), mit dem Ziel, gezielte Schulentwicklungsmassnahmen einzuleiten. Auf diese Weise soll die Schule von der Inputorientierung (Ausrichtung aller Überlegungen auf die Budgetvorgaben) auf die **Outputorientierung** (Beurteilung der Qualität einer Schule anhand des Grades der Zielerreichung) ausgerichtet und eine Objektivierung der Berichterstattung (Reporting) an die Anspruchsgruppen erreicht werden.

6 Die Begriffe normativ, strategisch und operativ sind sowohl bei der Aufgabenzuteilung und Verantwortung der Schulbehörden in einem Schulsystem, als auch bei der Führung einer Schule, bedeutsam. In allgemeiner Form umschrieben beziehen sich die Begriffe: **normativ** auf die einem Schulsystem und einer Schule zugrunde gelegten Normen und Werte sowie auf die Legitimation aller schulbezogenen Tätigkeiten, **strategisch** auf die langfristige Zielrichtung des Schulsystems und der einzelnen Schule, wie sie sich aus den Trends der einzelnen Umweltsphären sowie aus den Ansprüchen der Anspruchsgruppen einschliesslich der Reflexion der Normen und Wertvorstellungen ergeben, **operativ** auf die unmittelbare Bewältigung aller alltäglichen Aufgaben in der Bildungsverwaltung und in den einzelnen Schulen.

Die tägliche Führung, d. h. die operativen Führungsprozesse einer Schule ist **Prozessführung**, bei der (1) Fragestellungen des Tagesgeschäftes durch Einzelentscheidungen gelöst, (2) Prioritäten für das Tagesgeschäft gesetzt werden und (3) immer wieder eine Optimierung aller Tätigkeiten angestrebt wird.

2.2.6.5 Praktisches Beispiel zur Verdeutlichung der drei Prozesskategorien

Eine Schule erhält zusätzliche finanzielle Mittel mit dem Auftrag, sich im Bereich der Informationstechnologie zu profilieren, wobei es ihr freigestellt ist, wie sie ihren Informatikunterricht ausgestalten will (z. B. Informatik als Inhalt oder Informatik als Unterrichtsmedium [vergleiche Eberle 1996]).

Ihr Entscheid, in welcher Richtung sie ihren Informatikeinsatz profilieren will und realisieren kann, wie sie dieses neue Tätigkeitsgebiet innerhalb der Schule koordiniert und wie sie die Qualitätsentwicklung in diesem Bereich ausgestalten will, stellt einen **Managementprozess** dar, der schwergewichtig einen strategischen Entwicklungsprozess und viele operative Führungsprozesse beinhaltet (z. B. Zielvorgaben und Einsatz für die Lehrkräfte). Die konkrete Durchführung des Unterrichts beinhaltet den **Leistungserbringungsprozess** mit vielen operativen Führungsprozessen, wie Überwachung der Qualität des Unterrichtes, der Kontrolle der Verwendung der finanziellen Mittel usw.

Die Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Unterricht (Weiterbildung), der Bereitstellung sowie die Betreuung der Informatikeinrichtungen sowie der Information der Eltern, stellen **Unterstützungsprozesse** dar, die wiederum viele alltägliche operative Führungsprozesse (z. B. dauernde Sicherstellung der Funktionstüchtigkeit aller Informatikeinrichtungen) beinhalten.

2.2.7 Die Wechselwirkung zwischen Ordnungsmomenten und Prozessen

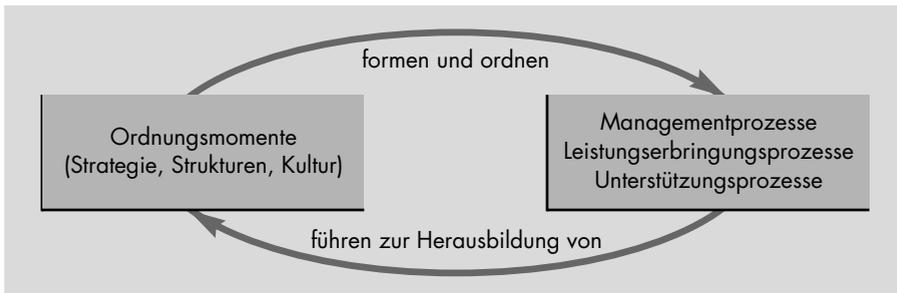
2.2.7.1 Die Wechselwirkung

Jede Schule lässt sich durch eine bestimmte Ausprägung der Ordnungsmomente (Strategie, Struktur, Kultur) charakterisieren. Diese Ausprägung der Ordnungsmomente gibt dem alltäglichen Geschehen in der Schule eine bestimmte Ordnung und Kohärenz, auferlegt ihm eine gewisse Ordnung, wovon zu erwarten ist, dass sich das Alltagsgeschehen mehr oder weniger positiv auf die Qualität und die Wirksamkeit der Schule auswirkt.

Das Alltagsgeschehen in einer Schule kommt in den Prozessen der Schule zum Ausdruck. Die Prozesse ihrerseits werden durch die Ordnungsmomente geformt, d. h. strukturiert und ausgerichtet. Es besteht also eine Wechselwirkung zwischen Ordnungsmomenten und Prozessen, wie Abbildung 1.4 zeigt: Die Ordnungsmomente formen und ordnen die Prozesse, und die Prozesse führen zur Herausbildung von Ordnungsmomenten. Mit anderen Worten lässt sich diese Wechselwirkung wie

folgt beschreiben: Die Ordnungsmomente sind immer sowohl Mittel im Sinne von Strukturierungshilfe für ein geordnetes Alltagsgeschehen, als auch Ergebnisse dieses durch die Prozesse geprägten Alltagsgeschehens. In Schulen ist es häufig so, dass Traditionen und oft zufällig gewachsene Prozesse die Ordnungsmomente prägen, ohne dass diese systematisch beobachtet und weiterentwickelt werden und zu einer Anpassung der Prozesse führen. Dies mag einer der Gründe für die oftmals geringe Innovationsfähigkeit einzelner Schulen sein.

Abbildung 1.4 Wechselwirkung von Ordnungsmomenten und Prozessen



2.2.7.2 Praktisches Beispiel zur Verdeutlichung der Wechselwirkung

Eine Schulbehörde verfügt die Zusammenlegung von gewerblichen und kaufmännischen Berufsschulen. Gleichzeitig weitet sie die Teilautonomie für die neu zu gestaltenden, vereinigten Berufsschulen aus. An vielen Orten verläuft eine solche Zusammenlegung mühsam, weil vor allem die traditionell gewachsenen Managementprozesse (insbesondere die operativen Führungsprozesse) an jeder einzelnen Schule sehr unterschiedlich ablaufen und zu andersgearteten Ordnungsmomenten (vor allem zu einer unterschiedlichen Kultur) führten. In solchen Situationen ist die Zusammenlegung von Schulen, gar wenn ihnen im Rahmen der Teilautonomie grössere Freiräume übertragen werden, schwierig. Versucht die neue Schulleitung die Zusammenführung mit einer neuen Strategie zielgerichtet voranzutreiben, können sich Probleme ergeben, weil – wenn überhaupt angewandt – die beiden Schulen ganz unterschiedliche strategische Entwicklungsprozesse verfolgten, und es deswegen schwierig ist, einen gemeinsamen strategischen Entwicklungsprozess einzuleiten. Nimmt sie auf das bisherige Prozessverständnis und die eingespielten Prozesse an den beiden Schulen zu stark Rücksicht, so gelingt es ihr nicht, die Ordnungsmomente neu zu gestalten. In solchen Situationen kommt der Leadership der Schulleitung grösste Bedeutung zu.

2.2.8 Die Entwicklungsmodi: organisatorischer Wandel

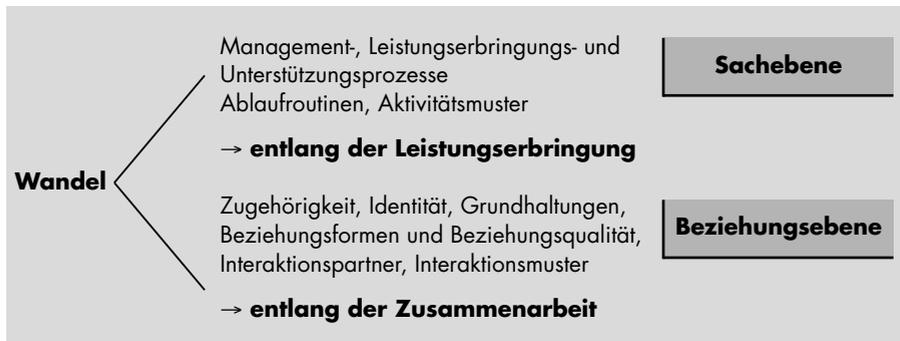
Oberflächliche Analysen der Umweltsphären und eine zu starke Beachtung der vom Zeitgeist oder durch modische Erscheinungen beeinflussten Interessen der verschiedenen Anspruchsgruppen erwecken den Eindruck, die Schule müsse immer rascher

und tiefgreifender reformiert werden. Wandel in der Bildungspolitik ist notwendig. Er sollte aber bedacht durchgeführt werden, indem nicht nur immer gefragt wird, was verändert werden soll, sondern auch darüber nachgedacht werden muss, was sich bewährt hat, und wo sich Veränderungen und Neuerungen aufdrängen. Deshalb sollte zwischen Optimierung und Neuerungen unterschieden werden.

Bei der **Optimierung** geht es um ein Fine-Tuning, d.h. Veränderungen sind innerhalb gegebener Strukturen möglich, während die **Erneuerung** zu neuen Zielsetzungen, Strukturen, Denk- und Verhaltensmustern führt.

Wesentlich ist, dass beim Wandel die **Sachebene** (Sachlogik), d.h. die inhaltliche, sachlogische Ebene des Wandels und die **Beziehungsebene** (Beziehungslogik), d.h. Aspekte der Einstellungen und Haltungen, der Beziehungen und Zugehörigkeit sowie der Gewohnheiten zur Schule und ihren Anspruchspartnern unterschieden werden (siehe Abbildung 1.5).

Abbildung 1.5 Sach- und Beziehungsebene beim Wandel



Entscheidend ist, dass der Wandel nicht nur auf der Sachebene (Erreichung von rationalen Zielen), sondern auch auf der Beziehungsebene (Umgang der Menschen unter sich) betrachtet wird.

Merkpunkt für Schulleitungen zum Führungsmodell einer Schule

- Idealerweise sollten Studierende des Lehramts in ein solches Modell eingeführt werden, damit sie die Führung als Ganzheit verstehen können. Zudem würden sie erkennen, dass eine ganzheitliche Betrachtung einer Schule keineswegs eine bloße Kopie der Wirtschaft bedeutet. Aufgrund praktischer Erfahrungen ist es aber gefährlich, den eigenen Lehrkörper in das Modell einzuführen, weil der Zeitaufwand zu gross würde. Hingegen kann dieses Modell als Arbeitshilfe für Schulleitungen hilfreich sein, sofern alle Mitglieder damit richtig vertraut sind.

KAPITEL 2

Umwelten, Anspruchsgruppen und Interaktionsthemen

Bezug zur Praxis

Immer häufiger wird der Bildungspolitik und den einzelnen Schulen vorgeworfen, sie reagieren zu wenig schnell und zu wenig ganzheitlich auf die zunehmenden Veränderungen in unserer Kultur, in der Gesellschaft und in der Wirtschaft. Dieser Vorwurf mag teilweise zutreffen. Zurückzuführen ist er in vielen Schulen auf eine ungenügende Reflexion über die Entwicklung dieser drei Bereiche und deren Konsequenzen für die Schule. Die Reflexion soll zugleich verhindern, dass bei der Weiterentwicklung der Schulen unbedacht kurzfristigen Modeerscheinungen oder nur dem Mainstream gefolgt wird.

In diesem Kapitel kann es nicht darum gehen, sich vertieft mit diesen Fragestellungen zu beschäftigen, sondern es werden nur einzelne Themenkreise angesprochen, welche die Führungsprobleme von Schulen unmittelbar betreffen.

Bezug zum Modell der Führung einer Schule

Eine Schule darf nicht nur aus der inneren Sicht gesehen und erlebt werden. Angesichts des raschen Wandels in unserer Gesellschaft und Wirtschaft muss sie den Blick nach aussen öffnen. Deshalb sind die Veränderungen der vier Umwelten und der sieben Anspruchsgruppen zu analysieren um Einsichten für die Zukunft auch der eigenen Schule zu gewinnen.

1 Die Umwelten

1.1 Die Umweltsphäre „Wirtschaft“

Entgegen der immer wieder vorgetragenen Behauptung, unsere Gesellschaft entwickle sich dank der Produktivitätsfortschritte zu einer Freizeitgesellschaft, wird hier die Auffassung vertreten, sie müsse eine **Arbeitsgesellschaft** bleiben (in gleicher Weise Baethge 1999). Weil erstens die Ansprüche an die Wirtschaft infolge der zunehmenden Bedürfnisse der Gesellschaft insgesamt und der meisten Menschen weiterhin steigen, und sich die Produktivitätssteigerungen trotz aller technologischen Fortschritte nur noch degressiv entwickeln werden, müssen die Menschen weiterhin mehr leisten, wollen sie nicht Wohlstandsverluste in Kauf nehmen. Dazu kommt zweitens, dass den Dienstleistungen mit steigendem Wohlstand immer mehr Bedeutung zukommt, Rationalisierungsmöglichkeiten vor allem in anspruchsvollen Bereichen jedoch trotz der Informationstechnologie begrenzt bleiben werden. Deshalb wird im Dienstleistungsbereich ein grösserer und anspruchsvoller werdender Arbeitseinsatz nötig bleiben. Drittens führen der rasche technologische und ökonomische Wandel, der durch be-

rechtigte und zunehmend anspruchsvollere ökologische Zielvorstellungen komplexer wird, sowie die Globalisierung zu einer weiteren Verschärfung des Wettbewerbs, in welchem nur noch Unternehmen mit leistungsfähigen und leistungswilligen Mitarbeitenden bestehen werden. Weil sich viertens gegenwärtig immer mehr Menschen gesicherte Sozialleistungen, Erleichterungen im Arbeitsumfeld und kürzere Arbeitszeiten bei ihrer gegenwärtigen Tätigkeit wünschen und erwarten, werden die Leistungserwartungen an die Führungskräfte aller Stufen immer grösser, weil sie das Spannungsfeld zwischen Arbeitsgesellschaft und Ansprüchen der Mitarbeitenden ausbalancieren müssen, was hohe Fach- und soziale Kompetenzen erfordert.

Insgesamt verlangt die Arbeitsgesellschaft leistungsfähige Menschen. Deshalb muss die Schule auf die **Leistungsförderung** ausgerichtet werden und eine leistungsorientierte Schule bleiben. Wer nicht leistungsbereit und leistungsfähig ist, wird schlechtere Lebenschancen haben. Oder anders ausgedrückt wird die persönliche Leistungsfähigkeit – neben anderen aber weniger bedeutsamen Faktoren – die sozialen Chancen eines jeden Menschen prägen.

Wenn damit zugunsten einer leistungsorientierten Schule argumentiert wird, versteht sich von selbst, dass der Definition der Lernleistung in Schulen mehr Sorgfalt zu schenken ist. Es muss sich um vielgestaltige Lernleistungen (kognitiv, affektiv, sozial, volutativ und psychomotorisch) handeln, die sinnvoll, nachhaltig und transferorientiert sind. Zu hoffen ist, dass das Bemühen um Bildungsstandards (Klieme 2003, Dubs 2004a) und den kompetenzorientierten Unterricht (Weinert 2001) die Debatten um sinnvolle Lernleistungen einen Schritt weiterbringt.

Die Ansprüche der Wirtschaft sind jedoch nicht nur auf die schulischen Leistungen im engeren Sinn ausgerichtet. Nicht wenig Bedeutung wird heute bei der Personalauswahl der Zuverlässigkeit, Sorgfalt, Genauigkeit und Disziplin beigemessen. So verzichten in letzter Zeit nicht wenige Betriebe auf die Einstellung von Lehrlingen und Lehrtöchtern (Auszubildenden) sowie Praktikantinnen und Praktikanten mit der Begründung, sie möchten sich nicht auch noch mit Erziehungsaufgaben beschäftigen, die eigentlich von den Eltern und der Schule wahrgenommen werden sollten. Deshalb müssen die Schulen solchen Teiltugenden im Interesse des Lebens- und Berufserfolges der jungen Leute wieder viel mehr Beachtung schenken, und die Forderung nach Schulen, in welchen eine vernünftige, begründbare Ordnung und Disziplin, eine Erziehung mit Grenzen, die mit zunehmendem Schulalter verstärkt werden, durchgesetzt wird, ist alles andere als überholtes pädagogisches Denken.

Diese Zielvorstellungen lassen sich auch aus pädagogischer Sicht rechtfertigen. In vielen Untersuchungen über die „gute“ Schule (meistens erfasst an den Schülerleistungen, am Schulklima und/oder der langfristigen Zufriedenheit der Kinder) zeigt sich, dass Schulen, die sinnvolle Leistungen fordern sowie Wert auf Ordnung und Disziplin legen, längerfristig wirksamere Schulen sind und damit der jungen Generation besser dienen (siehe dazu Abschnitt 1 im Kapitel 3).

Merkpunkte für Schulleitungen zur Umweltsphäre Wirtschaft

- Die Schulleitungen müssen bei allen ihren Massnahmen von hohen Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler ausgehen.
- Bei Schulentwicklungsmaßnahmen im Rahmen der Lehrplanfreiheit ist zu beachten, dass Lernleistungen zielgerichtet (an klar definierten Lernbedürfnissen orientiert) aufgebaut werden und auf jede Beliebigkeit und Zufälligkeit bei der Auswahl von Lerninhalten verzichtet wird: Aufbau einer breiten, strukturierten Wissensbasis mit vielfältiger Anwendung.
- Die Schule bedarf einer sinnvoll begründeten Ordnung und Disziplin.

1.2 Die Umweltsphäre „Technologie“

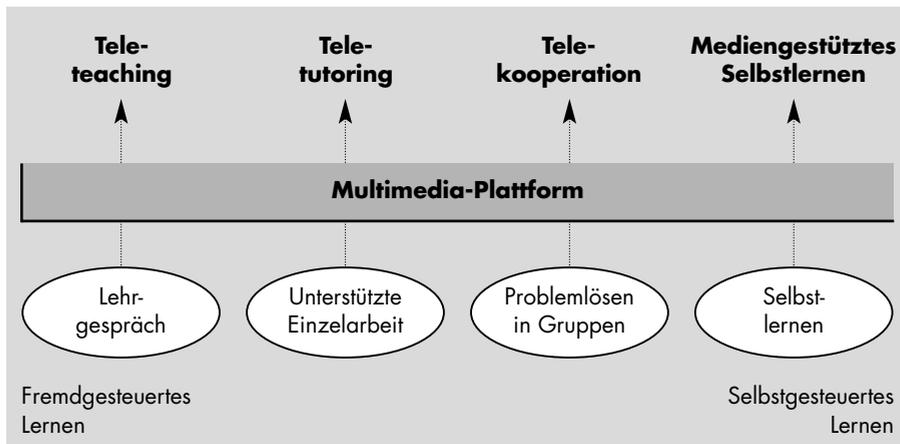
Die Digitalisierung (Darstellung aller möglichen Daten wie Texte, Bilder, Töne, Videos in binärer Form) ermöglicht es, alle Daten elektronisch mit Computern zu speichern. Sie sichert eine nahezu unbegrenzte Automatisierung und Vernetzung aller Bereiche menschlicher Aktivitäten. Der Computer ist zum neuen Leitmedium geworden, das die Welt verändert sowie die Bildung und die Schule extrem herausfordert. Deshalb muss die Schule digitale Kompetenzen in den drei Bereichen **Anwendungskompetenzen, Medienbildung und Informatik** (Wissenschaft der strukturierten und automatisierten Informationsverarbeitung) vermitteln (siehe Kapitel 10).

Für Schulleitungen müssen die folgenden Fragen im Vordergrund stehen:

- (1) Welches Informationskonzept soll gewählt werden? Informatik für den Unterricht und Informatik für die Verwaltung (Administration) der Schule?
- (2) Wie soll die Informatik im Unterricht konzipiert werden (Eberle 1996)?
 - „Informatik“ als Inhalt: Grundlagen der Wissenschaft Informatik, informationstechnische Anwendungen in einem eigenständigen Fach „Informatik“ oder in Verknüpfungen mit den Inhalten anderer Fächer.
 - „Computer“ als Unterrichtsmedium: Alle Aspekte des „Lernens mit dem Computer“ (Lernprogramme aller Art, Computer für Demonstrationen und Simulationen, Computer als Arbeitsmittel usw.).
- (3) Welche grundsätzlichen Probleme der Informationstechnologie aus gesellschaftlicher und ethischer Sicht sollen bearbeitet werden?
- (4) Wie ist die Informationstechnologie innerhalb der Schule zu organisieren, und wie ist die Lehrerschaft weiterzubilden?

Mit Bedacht ist der Einsatz der Informationstechnologie zu Lernzwecken zu planen. Welche Lehr- und Lernformen sind geeignet? Welche Kosten laufen mit den einzelnen Grundformen des mediengestützten Lernens an? Grundlage zur Klärung dieser Fragen mag die Gliederung von Euler (2001) sein (siehe Abbildung 2.1).

Abbildung 2.1 Grundtypen mediengestützter Lehr-Lernformen (Euler 2001)



Beim Teleteaching kommuniziert der Lehrende über Telekommunikationsnetze (unmittelbar oder aufgezeichnet). Das Teletutoring verbindet das selbstgesteuerte Lernen mit der Möglichkeit, bei Bedarf auf die Unterstützung durch einen Teletutor oder durch andere Lernende im Rahmen einer virtuellen Lerngemeinschaft auf medialem Weg zurückgreifen zu können. Bei der Telekooperation geht es um die gemeinsame Erarbeitung von Wissen und Können zur Lösung eines Problems oder einer Aufgabe mit Hilfe des Telekommunikationsnetzes. Beim mediengestützten Selbstlernen (individuell oder in Gruppen) wird ein Bestand an grundlegenden Lernressourcen über eine Multimedia-Plattform zur Verfügung gestellt, die für das Selbstlernen zur Verfügung stehen und beliebig kombiniert werden können.

Diese Grundtypen pendeln von einem mediengestützten fremdgesteuerten bis zum selbstgesteuerten Lernen. Erstrebenswert ist das selbstgesteuerte Lernen, das aber nur wirksam ist, wenn die Lernenden sorgfältig zu diesem Lernen angeleitet werden. Wahrscheinlich sind die Misserfolge des selbstgesteuerten Lernens mit Multimedia-Systemen so hoch (Cuban [2001] spricht von 70–80% Abbrechern in den Vereinigten Staaten), weil die Lernenden darauf nicht systematisch vorbereitet werden. Falsch ist es auch, Medien je nach Verfügbarkeit bloss additiv einem herkömmlichen Unterricht beizufügen. Zu überlegen ist vielmehr, wie die traditionellen und die multimedialen Lernformen miteinander zu einer Ganzheit verknüpft werden können. Oder anders ausgedrückt dürfen die technischen Lernhilfen nicht zum Selbstzweck werden, sondern sie müssen in ein didaktisches Gesamtkonzept passen, das traditionelle und mediengestützte Lehr-Lernformen in lernzielgerichteter Weise kombiniert, um eine höhere Lernwirksamkeit zu erzielen.

Ähnlich wie beim programmierten Unterricht ist damit zu rechnen, dass auf die Euphorie eine Phase der Ernüchterung folgt, die angesichts der Möglichkeiten mit den Multimedia durch gute Planungen innerhalb einer Schule möglichst zu vermeiden ist.

Für die Zukunft entscheidend ist, dass der Informatikunterricht bereits auf der Volksschulstufe mit einem eigenen Fach einsetzt, und er nicht nur zu Lernzwecken verwendet wird, sondern er mit zunehmender Schuldauer auch die allgemeinen Aspekte der strukturierten und automatischen Informationsverarbeitung sowie die Medienbildung zum Inhalt hat (siehe dazu vertieft Döbeli Honegger [2016]).

Merkpunkte für Schulleitungen zur Umweltsphäre Informatik in einer Schule

- Die Informatik ist zu einem wesentlichen Bereich für die Schulen geworden und fordert die Schulleitungen und die Lehrerschaft in den nächsten Jahren sehr heraus. Die Zeit von punktuellen Massnahmen ist vorbei. Nötig geworden ist für die Bildungsbehörden und alle Schulen eine zukunftsgerichtete ICT-Strategie (ICT heisst Information Communication Technology).
- Der ICT-Bereich ist auch für Schulen zu einem wichtigen Unterstützungsprozess in der Führung einer Schule geworden. Deshalb wird er im Kapitel 10 ausführlich behandelt.

1.3 Die Umweltsphäre „Gesellschaft“

Dank der ökonomischen Fortschritte entwickelt sich unsere Gesellschaft immer stärker in Richtung einer Multioptionsgesellschaft, d.h. Menschen können bei ihrer Bedürfnisbefriedigung zwischen immer mehr Möglichkeiten wählen, was die Individualisierung in unserer Gesellschaft stark beschleunigt (Gross 1994). Dieser Prozess führt dazu, dass viele Menschen in allen Fragen ihre individuellen Bedürfnisse in den Mittelpunkt ihres Denkens und Tuns stellen. Ein „Focus on Self“ wird deshalb immer stärker zu ihrem Leitbild, d.h. sie orientieren ihr ganzes Denken und Handeln an ihren individuellen Ansprüchen und erwarten, dass diese bei allen Entscheidungen vorbehaltlos berücksichtigt werden. Selbst sind sie aber nicht mehr bereit, einen Beitrag zugunsten gemeinwirtschaftlicher Ansprüche zu leisten. Diese zunehmende Individualisierung in unserer Gesellschaft wird zugleich die soziale Isolierung vieler Menschen verstärken, weil weniger erfolgreiche Menschen und benachteiligte Gruppen geringere Chancen haben, die Vorzüge individueller Entfaltungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Die Entwicklungen in der Informatik werden diesen Prozess noch beschleunigen. Zusammen mit den steigenden Berufs- und Lebensanforderungen wird deshalb die Zahl der Menschen, die sich in der Gesellschaft nicht mehr zurechtfinden, steigen. Dies bedeutet zugleich, dass die Hilflosigkeit und Chancenlosigkeit vieler Menschen zu einer neuen Erscheinung von hoch entwickelten Gesellschaften wird, wobei vor allem Kinder und Jugendliche aus den benachteiligten Gruppen besonders stark betroffen sind, weil sie aus ihrer engeren Umgebung eine deutlich geringere Motivation zum Lernen und Anregungen zur Integration erhalten. Die Folge davon ist ein Gefühl der sozialen Isolation, welches Erscheinungen wie Gleichgültigkeit, Interesselosigkeit und Minimalismus verstärkt und letztlich zu asozialem Verhalten führt.

Auch wenn klar ist, dass die Schule allein diese Probleme nicht zu lösen vermag, muss sie sich diesen Problemgruppen unter ihren Schülerinnen und Schülern annehmen. Ein Ansatz dazu ist das **Caring** als neue Aufgabe für die Schule und die Lehrerschaft (Dubs 2009, Noddings 2001). Beim Caring bemüht sich eine Lehrperson, die Gefühle sowie das Denken und Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler, vor allem durch gutes Beobachten und aktives Zuhören, zu verstehen, sie zunächst so zu akzeptieren wie sie sind, ihre Ängste, Unsicherheiten und Probleme zu erkennen, um ihnen im vertrauensvollen, unterstützenden Dialog zu helfen, ihr Lernen zu verbessern und sich als Persönlichkeit weiterzuentwickeln sowie die eigenen Möglichkeiten und Grenzen richtig einzuschätzen. Mit anderen Worten sollten sich die Lehrkräfte im Schulalltag bemühen, sich den benachteiligten und schwächeren Lernenden mehr anzunehmen, ihnen „Sorge zu tragen“. Caring ist aber weder ein „Laissez-faire“ noch eine „Verpsychologisierung“ des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern. Es ist eine Unterstützung im Schulalltag, bei der auch Grenzen gesetzt werden. Selbstverständlich ist ein Caring zunächst eine zusätzliche Belastung für die Lehrkräfte, das sich auf sie – wenn auch nicht in jedem Fall – positiv auswirken kann: Ein von den Lernenden positiv wahrgenommenes Caring stärkt die Wertschätzung und die Anerkennung, was nicht zuletzt im Klassenzimmer die Arbeit langfristig wesentlich erleichtert.

Das wohl gefährlichste Problem der Gegenwart stellt die sich immer deutlicher abzeichnende Polarisierung in allen Lebensbereichen dar: Erfolgreiche und weniger erfolgreiche Menschen infolge unterschiedlichem Wissen und Können, begüterte und weniger begüterte Menschen infolge unterschiedlicher Berufschancen, sozial integrierte und nicht integrierte Menschen infolge ungleicher Startbedingungen sowie erfahrenen Erfolgen und Misserfolgen, wobei zwischen solchen Merkmalen bestehende Interaktionen noch verstärkend wirken. Weil viele Betroffene solche Zusammenhänge nicht richtig interpretieren, für alles externe Faktoren und nicht sich selbst mitverantwortlich machen (external locus of control) und ihre Lage auch aus einer gewissen Hilflosigkeit nicht verbessern können, steigt ihre Unzufriedenheit, welche – zum Teil unterstützt durch die Medien – ihre Kritiklust fördert. Für solche Leute sind es denn auch Patentlösungen, an die sie glauben und die sie mit Nachdruck vertreten. Dies nicht selten deshalb, weil sie mangels Sachkompetenz nicht erkennen, dass viele gesellschaftliche Probleme Zielkonflikte darstellen, zu denen es keine eindeutigen (Patent-)lösungen gibt, sondern gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Entscheidungen je länger desto mehr auf einem Abwägen der Vorteile und Nachteile mehrerer richtiger Lösungen beruhen müssen, sollen sie nachhaltig sein. Leider ist nicht auszuschließen, dass die Folgeprobleme der Polarisierung in nächster Zeit einen grossen Teil der Produktivitätsfortschritte der Wirtschaft zunichte machen und die soziale Problematik (Einkommensverteilung) verschärfen könnten. Erschwerend kommen der Wertpluralismus und die Prinzipienlosigkeit hinzu, was ein Abwägen von Vorteilen und Nachteilen zusätzlich erschwert. Auch diese Probleme vermag die Schule allein nicht zu lösen. Aber mit einer verstärkten Wahrnehmung ihres **Erziehungsauftrages** könnte sie versuchen, junge Leute heranzubilden, welche sich in eigenständiger Weise und einem Blick für das Ganze in die Gesellschaft integrieren. Vordringlich sind die folgenden Postulate:

- Die Lehrerschaft muss im Schulleben und im Unterricht wieder vermehrt eine pädagogische Führung übernehmen und mit der jungen Generation Werte reflektieren, um sie im sinnvollen Umgang mit der Freiheit zu unterstützen.
- Sie muss der interkulturellen Erziehung mehr Aufmerksamkeit schenken, indem sie die Lernenden stufengerecht anleitet, verschiedene Kulturen zu verstehen und mit verschiedenen Kulturen umgehen zu können (vergleiche dazu die anregende Arbeit von Weber 2003).
- Von zentraler Bedeutung ist die stete Auseinandersetzung mit Werten. Die Schule darf nicht indoktrinieren. Sie muss aber den Kindern und Jugendlichen Gelegenheiten zur Beschäftigung mit normativen Fragen schaffen. Deshalb bleiben – abgestimmt auf die einzelnen Schulstufen – der Philosophie- und Religionsunterricht bedeutsam (vergleiche die Arbeiten von Hansman 2017, Beck, Dransfeld et al. 2002, Bucher 1996, Oser 1986).

Merkpunkte für Schulleitungen zur Umweltsphäre Gesellschaft

- Auch in Schulen wird der Wertpluralismus immer grösser. Um Konflikte zu vermeiden, nehmen immer mehr Schulen den Erziehungsauftrag nicht mehr genügend wahr, nicht selten auch um Konflikte mit der Politik und mit Eltern zu vermeiden, weil sie bei der Polarisierung der Werte und Ideen auf Erziehungsmassnahmen der Schule oft schlecht reagieren.
- Angesichts der Entwicklungstendenzen in der Gesellschaft muss sich aber eine Schule, die sich als gute Schule profilieren will, mit diesen Fragen auseinandersetzen. Dazu sind im Rahmen der Strategie der Schule Visionen und pädagogische Leitbilder zu entwickeln, welche der Schule bei der Erfüllung ihres Erziehungsauftrages neben anderem eine normative Basis für die Schulgemeinschaft geben, die von allen Lehrkräften akzeptiert wird. Auf diese Weise gewinnt die Schule einen gewissen Vorbildcharakter.

1.4 Die Umweltsphäre „Natur“

Der Erziehung zum verantwortungsbewussten Umgang mit der Natur (Umweltlehre) wird heute in den Lehrplänen aller Stufen und in den verschiedensten Unterrichtsfächern viel Aufmerksamkeit geschenkt. Allerdings stellt sich auch in der Umweltlehre das Problem, das allem Unterricht, der eine Verhaltensveränderung aufgrund reflektierter Werte herbeiführen will, eigen ist: Die Schülerinnen und Schüler gewinnen viel Wissen darüber, wie man sich verhalten sollte. Der Schritt vom Wissen zum entsprechenden täglichen Verhalten im Sinne der Ideale wird aber häufig nicht vollzogen. Im Bereich der Umwelterziehung ist jedoch bekannt, dass deren Verwirklichung erleichtert wird, wenn möglichst günstige und bequeme Voraussetzungen für die Anwendung des Wissens geschaffen werden. Wenn also eine Schule beispielsweise überall leicht zugängliche Abfallkörbe aufstellt und sie so gestaltet, dass Abfalltypen leicht zu sortieren sind und in entsprechende Behälter geworfen werden können (Papier, Getränkedosen, übrige Abfälle), so steigt die Wahrscheinlichkeit für ein umweltge-

rechtes Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Immer unbedachter wird in Schulen auch mit der Energie und mit Unterrichtsmaterial umgegangen, wobei dies seitens der Lernenden meistens nicht vorsätzlich, sondern unüberlegt und unbewusst geschieht, oft auch deswegen, weil die Vorbildwirkung der Lehrpersonen fehlt.

Merkpunkt für Schulleitungen zur Umweltsphäre Natur

- Jede Schule sollte sich überlegen, wie sie den Umgang mit der natürlichen Umwelt gestalten will, für das Schulhaus dazu einige Regeln entwickeln und daraus ein Umweltkonzept für die Schule entwickeln könnte, um einerseits die Umwelterziehung mit sichtbaren praktischen Massnahmen zu konkretisieren, und um andererseits vorbildhaft zu wirken.

2 Die Anspruchsgruppen

Auch bei der Darstellung der Anspruchsgruppen wird keine umfassende Analyse angestrebt, sondern es sollen nur einige Aspekte angesprochen werden, welche für Schulleitungen bedeutsam sind.

2.1 Gesellschaftliche Ansprüche (Anspruchsgruppe „Interessengruppen“)

Die heutige Gesellschaft ist charakterisiert durch einen kulturellen Pluralismus, der durch die verschiedenartige ethnische, religiöse und soziale Herkunft, die erfahrene Erziehung und die vielgestaltigen Lebenserfahrungen immer differenzierter wird. Er trägt dazu bei, dass die einzelnen Menschen und Gruppierungen Erscheinungen in unserer Gesellschaft zunehmend in unterschiedlicher Weise wahrnehmen und auf gleiche Sachverhalte verschieden reagieren. Immer typischer sind dabei der aufkommende Skeptizismus und die häufige Kritik an staatlichen Institutionen und damit auch an der Schule, die von den vielfältigen Ideen besonders stark betroffen ist, weil sie sich dem Wertvollsten für viele Eltern – den Kindern und Jugendlichen – annimmt.

Von entscheidender Bedeutung ist nun die Frage, wer in diesem kulturellen Pluralismus welchen Einfluss und welche Macht hat. Formal sind es die politischen und die Schulbehörden. Im Schulwesen gewinnen aber, gar wenn die Schulbehörden ihre bildungspolitische Aufgabe nicht zur allgemeinen Zufriedenheit wahrnehmen, informelle Gruppen mehr an Bedeutung. Sie setzen sich aus Bürgerinnen und Bürgern zusammen, die es verstehen, für bestimmte, sie interessierende Anliegen weitere Leute zu mobilisieren und Aktionen aller Art auszulösen. Ihre Stärke ist die innere Verpflichtung (Commitment) für ihre Sache und – wenn auch weniger bedeutsam – die Verfügbarkeit über Ressourcen (Medien, Finanzen). Es ist damit zu rechnen, dass die

Aktivitäten von informellen Gruppen im Schulwesen eher zunehmen werden. Deshalb ist es für eine Schulleitung wichtig, informelle Gruppen mit ihren Ansichten zu kennen, um deren Aktivitäten im richtigen Moment zum Vorteil der Schule aufzufangen. Zu unterscheiden sind (vergleiche Ubben, Hughes et al. 2007):

Nachbargruppen: Das sind Gruppen in der näheren Umgebung der Schule, die ein unmittelbares, kurzfristiges Interesse an der Schule haben (z. B. Eltern als Vertreter ihrer Kinder; Anwohner, die durch das Geschehen im Schulalltag möglichst nicht gestört sein wollen).

Gemeinschaftsgruppen: Hier handelt es sich um Zusammenschlüsse von Menschen, die sich zu einer Gemeinschaft zusammengefunden haben, um eine Idee zu verfechten. Deshalb wirken sie auf längere Sicht, haben einen grösseren Zusammenhalt und werden aktiv, wenn eine Schule ihre Prinzipien in Frage stellt (z. B. Gruppen, welche eine historisch gewachsene Schulkultur und -struktur aufrechterhalten wollen).

Pressure-Gruppen: Sie sind meistens auf eine bestimmte Fragestellung ausgerichtet, die zur Entscheidung ansteht, und zu der sie eine feste Meinung haben, welche sie bei der Entscheidungsfindung durchsetzen wollen. Sie wirken meistens auf kurze Sicht und wenden sich nach dem Entscheid, allenfalls in neuer Zusammensetzung, einer anderen Frage zu.

Merkpunkte für Schulleitungen für die Zusammenarbeit mit Interessengruppen

- Die Schulleitungen sollten durch eine gute Informationspolitik und regelmässige Kontakte mit den formellen und informellen Gruppen möglichen Aktionen zuvorkommen bzw. sich mit ihnen aussprechen, damit Missverständnisse und Polarisierungen vermieden werden.
- Dazu müssen sie die Aktivitäten aller möglichen Gruppierungen beobachten, um im richtigen Augenblick zu agieren und nicht nur zu reagieren.
- Sie müssen sich überlegen, ob es strukturelle Möglichkeiten gibt, um formelle und informelle Gruppen in die Schule zu integrieren, ohne die Funktionstüchtigkeit der Schulleitung zu beeinträchtigen.

2.2 Die Anspruchsgruppe „Bürgerschaft/Behörden“

2.2.1 Allgemeines

Die Schulbehörden tragen gegenüber der Öffentlichkeit die Verantwortung für eine qualitativ gute Weiterentwicklung der Schule. Weil heute grössere und kleinere Ungereimtheiten im Bildungswesen und an einzelnen Schulen von der Bürgerschaft im Vergleich zu früher viel sensibler wahrgenommen werden, erwartet sie von den politisch Verantwortlichen rasche und wirksame Interventionen. Angesichts der zunehmend kritischen Beobachtung des Verhaltens und des Entscheidens von politischen Behörden durch die Öffentlichkeit geraten die einzelnen Behördemitglieder immer

stärker in Zugzwang und müssen Massnahmen einleiten, nicht zuletzt um auch wiedergewählt zu werden. Weil die bildungspolitischen Forderungen aus der Bürgerschaft sehr häufig momentanen Trends und dem Zeitgeist folgen und oft nicht viel mehr als Modeerscheinungen sind, kommt es nicht selten zu bildungspolitischen „Schnell- und Kurzschüssen“, welche viel Unruhe in die Schule hineintragen. Angesichts der Wichtigkeit der Schule und aufgrund der persönlichen Erfahrungen der meisten Menschen mit der Schule werden die Behörden in Zukunft eher noch stärker zu politischen Interventionen gezwungen sein. Diese Entwicklung bemängeln zu wollen, macht wenig Sinn, denn die Schule ist ein wesentlicher Teil der Politik. Wichtig ist aber, dass sich die Schulbehörden nicht opportunistisch treiben lassen, sondern bildungspolitische Forderungen aus der Öffentlichkeit differenziert beurteilen und in grössere und längerfristige Entwicklungen einbetten, denn zu viele unbedachte, schlecht konzipierte und nicht in ein Gesamtkonzept eingebaute politische und bildungspolitische Interventionen führen bei den Lehrkräften zu Verunsicherungen, zur inneren Kündigung und/oder zum Ausgebranntsein. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass Lehrkräfte auf bildungspolitische Interventionen auch oft schlecht reagieren und in vielen Fällen zu wenig innovationsfreudig sind. Dies rechtfertigt jedoch ihre immer häufigeren Stellungnahmen und Aktionen gegen Schulbehörden nicht, denn in vielen Fällen sind die Schulbehörden gezwungen, Entscheidungen zu treffen, die von den Parlamenten oder den exekutiven politischen Behörden vorgegeben werden, die ihrerseits auch wieder unter Sachzwängen stehen (z.B. Budgetkürzungen, welche die gesamte Staatsverwaltung betreffen).

Auch wenn die Schulbehörden auftrags der Bürgerschaft letztlich immer ihre Interessen wahrnehmen müssen, sollten sie im Interesse einer positiven Einflussnahme auf die Schule die folgenden Gesichtspunkte beachten:

- (1) Sie müssen sich bemühen, für die Schule und die Lehrkräfte eine gute **Rahmenordnung** und gute **Rahmenbedingungen** zu schaffen, damit die Bildungspolitik berechenbar und verlässlich bleibt.
- (2) Eine gute Rahmenordnung und gute Rahmenbedingungen, die eine wichtige Voraussetzung für ein Vertrauensverhältnis sind, lassen sich nur schaffen, wenn zwischen den Behörden und den Schulen sowie den Lehrerverbänden **regelmässige Konsultationen** und **informelle Kontakte** stattfinden.
- (3) Die Politik muss alles unternehmen, um auch für die Lehrkräfte gute **soziale Rahmenbedingungen** zu schaffen, denn sie beeinflussen die Berufszufriedenheit und damit die Qualität der Schule.
- (4) Die Behörden müssen sich um die **Förderung der Lehrpersonen** sowie um deren **Anerkennung** in der Bevölkerung bemühen. Soziale Anerkennung ist eine wichtige Voraussetzung für die Berufszufriedenheit.
- (5) Zusammenfassend entscheidend ist, dass die Bildungspolitik und die Schulbehörden sowie die Schulverwaltung den Lehrkräften ein **ehrliches Vertrauen** entgegenbringen. Dazu gehört erstens die Anerkennung der Lehrpersonen als Fachleute des Erziehungswesens. Deshalb sollten ihnen nicht immer mehr Fachspezialisten

(Schulpsychologen, Sozialberater, Supervisionsfachleute und neuerdings auch noch Unternehmens- und Personalberater) zur Seite gestellt werden. Besser wäre es, die Lehrkräfte zielstrebig auf neue Herausforderungen vorzubereiten und die Ressourcen bereitzustellen, die ihnen eine ganzheitliche Erfüllung ihres Erziehungs- und Unterrichtsauftrages erleichtern. Zweitens sollten sich die Politikerinnen und Politiker intensiver um den steten Dialog mit den Lehrkräften bemühen. Drittens sollten den Lehrkräften Freiräume zugestanden werden, was solange nicht zu Missbräuchen führt, als die Wirksamkeit der einzelnen Schulen zielorientiert überwacht wird (Outputorientierung). Zu viele Reglementierungen und Vorschriften hemmen die Schulentwicklung.

2.2.2 Umgang der Schulleitungen mit den Schulbehörden (Loyalitätskonflikte)

Leider nehmen die Konflikte mit Schulbehörden und Schulleitungen eher zu. Besonders kritisch ist die „Sandwich-Position“ von Schulleitungsmitgliedern. Sie versuchen oft, die Interessen ihrer Lehrerschaft wahrzunehmen, müssen aber zugleich die Wünsche der Behörden erkennen und ihre Aufträge erfüllen. Dies führt zu **Loyalitätskonflikten** für Schulleitungen. Deshalb brauchen sie psychologisches Geschick, um situationsgerecht und pragmatisch reagieren und agieren zu können.

Wollen eine Schulleiterin und ein Schulleiter in Loyalitätskonflikten längerfristig nach oben und nach unten glaubwürdig bleiben und ihre Führungsaufgabe dauernd erfolgreich erfüllen, so müssen sie nach aller Erfahrung folgende Regeln strikte einhalten:

- Hat die Schulbehörde einen Entscheid getroffen, so ist dieser Entscheid in der Schule durchzusetzen (selbst wenn man dagegen persönliche Bedenken hat und diese dem Lehrerkonvent – in sachlich-nüchterner und nicht emotionaler Weise – bekannt gibt). Echte Führung bedeutet, dass man seine Lehrerschaft so weit bringt, dass sie behördliche Entscheide akzeptiert.
- Gegenüber der Lehrerschaft bleibt man aber als Schulleiter oder Schulleiterin nur glaubwürdig, wenn man ihr bei von den Behörden zu erwartenden unangenehmen Entscheidungen zeigt, auf welchen Wegen man das Kommende solange bekämpft, bis man erkennt, dass ein weiterer Widerstand keinen Sinn mehr macht, und/oder man einsieht, dass man unanständig wird. Ebenso bedeutsam für die Glaubwürdigkeit ist es, der Lehrerschaft offen mitzuteilen, dass man eine zu erwartende Entscheidung der Behörden aus bestimmten Gründen unterstützt (weil man beispielsweise überzeugt ist, dass mit dieser Entscheidung ein Missstand, der von der Lehrerschaft nicht als solcher verstanden wird, überwunden werden kann).
- Die Schulleitung muss kommende Veränderungen, politische Trends und Absichten der Schulbehörden aus ihrer Sicht sorgfältig analysieren, damit sie gegenüber den Behörden frühzeitig **agieren** kann (z.B. einen Vorschlag oder Antrag einbringt, bevor die Behörde aktiv wird). Auf diese Weise behält sie die Initiative. Dies ist umso eher möglich, je besser es ihr gelingt, das Agieren auf das Leitbild und das Schulprogramm auszurichten.