

Pädagogische Schulführung

Impulse für die Reflexion der Führungspraxis

Inhalt

Vorwort	3
Einleitung: Pädagogische Schulführung als Kontextsteuerung	4
Zum Begriff «pädagogische Schulführung».....	4
Pädagogischer Gestaltungsraum als spezielle Herausforderung	4
Kontextsteuerung: Einflussnahme durch bewusste Gestaltung der Kontextbedingungen	5
Pädagogische Schulführung als Kontextsteuerung: Was bedeutet das?	6
Leitsätze zur pädagogischen Schulführung	9
Anhang: Fragen zur vertiefenden Reflexion des Kontextsteuerungsansatzes im Bereich der pädagogischen Schulführung	12
Merkmal 1: Sicherung des individuellen Gestaltungsraums.....	12
Merkmal 2: Zurückhaltung bei direkten Eingriffen.....	12
Merkmal 3: Anwalt des Gesamtsystems.....	13
Merkmal 4: Aushandeln des gemeinsamen Rahmens.....	13
Merkmal 5: Anstossen/Einforderung von differenzierten Praxisreflexionen.....	14
Merkmal 6: Führung über persönliche Kontakte	14
Merkmal 7: Befristete Suspendierung der Selbststeuerung als Ausnahmeregelung	15

Vorwort

Die pädagogische Schulführung ist ein bedeutsamer Teil der Arbeit von Schulleitungen. Sie trägt wesentlich zum Schul- und Unterrichtsklima und damit zum erfolgreichen Lernen und Lehren der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrpersonen bei. Pädagogische Führungsarbeit fordert, sie ist abwechslungsreich und bereichert den Alltag der Schulleiterinnen und Schulleiter. Doch was ist darunter zu verstehen?

Die vorliegende Broschüre soll Impulse zur Reflexion darüber liefern und Aspekte einer erfolgreichen pädagogischen Schulführung aufzeigen. Sie will die Schulleiterinnen und Schulleiter im Bildungsraum Nordwestschweiz anregen, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen mit dem Ziel, die Qualität der öffentlichen Volksschule kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Der Inhalt folgt den Linien des Orientierungsrasters «Schulführung» der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Impuls- und Reflexionspapiers haben zur Erarbeitung die Expertise von Norbert Landwehr genutzt und die Entwürfe mit Schulleiterinnen und Schulleitern aus den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn kritisch diskutiert und dann überarbeitet.

Das Ergebnis liegt nun vor und es liegt jetzt an den Leserinnen und Lesern, die daraus entstandenen Impulse für die Reflexion der Führungspraxis für ihre eigene Führungsarbeit zu nutzen und im Alltag erfolgreich umzusetzen.

Einleitung: Pädagogische Schulführung als Kontextsteuerung

Zum Begriff «pädagogische Schulführung»

«Schule leiten» ist ein komplexer, vielschichtiger Prozess. Begriffe wie «Schulleitung» oder «Schulführung» haben den Charakter von Sammelbezeichnungen für eine Vielzahl von Leitungs- bzw. Führungsaufgaben (Managementaufgaben) des Schulalltags. Im Kern handelt es sich dabei um die Bezeichnung von Aufgaben und Funktionen, die von gesamtschulischem Interesse sind und die Verantwortlichkeit der Einzelpersonen überschreiten.

Es gibt zahlreiche Schulleitungsaufgaben, die unmittelbar auf das organisatorisch-administrative Funktionieren des Schulbetriebs ausgerichtet sind. Dieser Aufgabenbereich kann als Bereich der organisatorisch-administrativen Schulführung bezeichnet werden. In der Logik dieses Begriffs könnte dann unter pädagogischer Schulführung eine Erweiterung dieses Grundauftrages verstanden werden: ein spezieller und gesonderter Bereich von Führungsaufgaben, die gewissermaßen neben den unmittelbar organisatorisch-administrativen Aufgaben existieren und direkt auf die pädagogischen Prozesse – insbesondere die Unterrichtsgestaltung und die Unterrichtsentwicklung – gerichtet sind.

Die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Begriff «pädagogische Schulführung» im Rahmen des BRNW-Mandats hat indessen zur Erkenntnis geführt, dass es nicht sinnvoll ist, aus dem Spektrum der Schulführungsaufgaben die pädagogischen Schulführungsaufgaben als speziellen und gesonderten Aufgabenbereich auszusondern. Dies ist vor allem deshalb nicht möglich bzw. nicht sinnvoll, weil letztlich alle Führungsaufgaben der Schulleitung immer auch unter einer pädagogischen Perspektive wahrgenommen werden können und auch wahrgenommen werden sollten. Mit anderen Worten: Pädagogische Schulführung ist weniger als ein gesonderter Aufgabenbereich der Schulleitung zu verstehen, als vielmehr eine Perspektive, die sämtliche Aufgaben der Schulleitung durchdringen sollte. In diesem Sinne hat eine pädagogische Schulführung primär mit der Bereitschaft der Schulleitungspersonen zu tun, ihr Leitungshandeln unter einer pädagogischen Perspektive zu sehen. Dies will heißen: «Pädagogisch» ist eine Schulführung dann, wenn ihre Entscheidungen, Interventionen und Massnahmen konsequent immer auch unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Wirkungen (d. h. Auswirkungen auf die pädagogischen Prozesse sowie auf die Erreichung der pädagogischen Ziele) wahrgenommen und reflektiert werden. In diesem Sinne ist die pädagogische Schulführung eine Frage der Haltung, die darüber bestimmt, ob «das Pädagogische» (z. B. die pädagogischen Ziele und Visionen der Schule) in die alltägliche Führungsarbeit einfließt und die Entscheidungen und Handlungen der Leitungspersonen durchdringt!

Pädagogischer Gestaltungsraum als spezielle Herausforderung für die Schulleitung

Pädagogische Schulführung bedeutet – ganz allgemein gesprochen –, dass sich die Schulleitung auch für die Qualität des pädagogischen Geschehens innerhalb der eigenen Schule mitverantwortlich fühlt. Damit kann nun irrtümlicherweise die Fantasie aufkommen, dass sich eine Schulleitung, die den Auftrag der pädagogischen Schulführung ernst nimmt, durch vermehrte «Direkt-

eingriffe» in den Unterricht bzw. in die Unterrichtsqualität der einzelnen Lehrpersonen ausgezeichnet. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Eigenheiten der pädagogischen Praxis hat uns vor Augen geführt, dass diese Schlussfolgerung in verschiedener Hinsicht problematisch ist.

In den letzten Jahren wurde in verschiedenen Untersuchungen der folgende Zusammenhang nachgewiesen: Lehrpersonen müssen gerade in anspruchsvollen Unterrichtssituationen selber herausfinden, welche Intervention die jeweils richtige ist. Natürlich gibt es auch ein Fundament an pädagogischem Handlungswissen als «Expertenwissen», das erfahrungs- und/oder wissenschaftsbasiert gewonnen wurde. Aber: Dieses Wissen lässt sich nicht im Sinne einer simplen Eins-zu-eins-Übertragung von einer konkreten Anwendungssituation auf eine andere übertragen. Vielmehr muss dieses Wissen «fallgerecht», d. h. den jeweiligen Situationen so angepasst, angewendet werden, dass die gefundenen Lösungen den jeweiligen Situationen in ihrer speziellen, letztlich einmaligen Erscheinungsweise mit den dort handelnden Personen gerecht werden.

Eine wichtige Konsequenz, die sich aus dieser Tatsache ergibt, ist die folgende: Pädagogisches Handeln stellt an die Lehrpersonen Anforderungen, die einerseits einen hohen Autonomieraum bedingen, andererseits aber auch spezifische Kompetenzen erfordern: Es braucht ein vertieftes Verstehen der jeweiligen Situationen, ein differenziertes Handlungsrepertoire, eine realitätsgerechte Wirkungseinschätzung und – vor allem – die Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren und daraus für künftige ähnliche Situationen zu lernen.

Was unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Schulführung diesbezüglich entscheidend ist: Pädagogisches Handeln braucht Gestaltungsfreiraum, damit die Prozesse den jeweiligen situativen Erfordernissen angepasst werden können. Gleichzeitig bedeutet dies, dass es kaum möglich ist, die pädagogische Praxis nach einem einfachen Richtig-falsch-Schema von aussen zu steuern. Für die Führungsverantwortlichen im pädagogischen Feld wird die Steuerung des pädagogischen Handelns zu einer besonderen Herausforderung, denn: Konkrete, rezeptartige Verhaltensanweisungen für die pädagogische Praxis («Du musst das so machen») sind kaum möglich!

Diese Überlegung führt zu einer speziellen Betrachtung der Steuerung in pädagogischen Systemen. Pädagogische Prozesse müssen so gesteuert werden, dass sie dem Anspruch auf eine situationsadäquate Prozessgestaltung zu genügen vermögen. Voraussetzung dafür ist ein grosser operativer Entscheidungsspielraum der handelnden Personen (d. h. der Lehrpersonen) – und damit verbunden der weitgehende Verzicht auf Ausseneingriffe in die operative Prozessgestaltung der einzelnen Lehrpersonen. Gleichzeitig gilt aber auch der Anspruch, dass das pädagogische Handeln der Lehrperson so in den institutionellen Rahmen eingebunden ist, dass die Interessen des Gesamtsystems berücksichtigt sind und die Funktionsfähigkeit des Ganzen gewährleistet ist. Pädagogische Schulführung bewegt sich damit immer in einem anspruchsvollen Spannungsfeld: Gewähren und Absichern des pädagogisch essenziellen Gestaltungsfreiraums; gleichzeitig aber auch: Durchsetzung von berechtigten institutionellen Interessen, die sich auf die pädagogische Arbeit beziehen.

Kontextsteuerung: Einflussnahme durch bewusste Gestaltung der Kontextbedingungen

Das Modell der «Kontextsteuerung» (Willke) greift die angesprochene Thematik auf. Es handelt sich um ein Handlungs- und Orientierungsmodell, das die Steuerung von komplexen Systemen zum Gegenstand hat. Komplexe Systeme sind Systeme (Organisationen), die sich aus verschiede-

denen Teilsystemen zusammensetzen. Nach Willke können solche Systeme mit hoher Komplexität nur erfolgreich gesteuert werden, wenn die Autonomie und die «Eigen-Sinnigkeit» der Organisationseinheiten respektiert wird; wenn Bedingungen geschaffen werden, unter denen die Selbststeuerung der Systeme sich entfalten kann. Den einzelnen Teilen eines Gesamtsystems muss ein hohes Mass an Autonomie und Entscheidungskompetenz zugestanden werden. Gleichzeitig braucht es jedoch auch die Verpflichtung der Teilsysteme auf das Gesamtsystem hin: Es braucht geeignete Mechanismen, um die Selbststeuerung der Teilsysteme auf die Gesamtorganisation auszurichten.

Was im Modell der Kontextsteuerung besonders hervorgehoben wird, ist der Anspruch, die Reflexionsfähigkeit in die autonomen (Teil-)Systeme einzubauen. Eine Steigerung der Reflexionsfähigkeit erscheint hier als besonders dringlich, weil das anspruchsvolle Autonomiekonzept auf die Fähigkeit zur «Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung und schliesslich zum «Verstehen» der anderen Teilsysteme» angewiesen ist. Reflexion erscheint hier als Instrument, das den Teilsystemen dabei hilft, das eigene Handeln in den Zusammenhang mit dem Ganzen zu stellen.

Pädagogische Schulführung als Kontextsteuerung: Was bedeutet das?

Für die pädagogische Schulführung lassen sich aus dem Modell der Kontextsteuerung ein paar wichtige Konsequenzen formulieren. (→ Diese Überlegungen sind leitend für die 15 Handlungsgrundsätze, die im zweiten Teil des Papiers beschrieben werden.)

- **Sicherung des individuellen Gestaltungsraums:** Die Lehrpersonen, die für den Prozess des Unterrichtens zuständig sind, brauchen individuellen Gestaltungsraum, um ihre pädagogischen/didaktischen Entscheidungen den aktuellen Erfordernissen anzupassen. Es ist eine wichtige Aufgabe der Schulführung, den Mitarbeitenden den essenziellen pädagogischen Freiraum zu gewährleisten und gleichzeitig dafür zu sorgen, dass dieser für die professionelle Arbeit genutzt wird (insbesondere für eine Praxisgestaltung, die den Ansprüchen und Erfordernissen der jeweiligen Situation Rechnung tragen soll).
- **Zurückhaltung bei direkten Eingriffen:** Die Autonomie der Lehrpersonen ist zu respektieren, weil gute Unterrichtsprozesse auf das Wissen der Teilsysteme angewiesen sind – insbesondere auf die Kenntnis und das Verständnis dessen, was sich in der jeweiligen Lehr-Lern-Gruppe auf der Ebene der Tiefenstruktur abspielt: Diese erschliesst sich in der Regel nur denjenigen Personen, die im jeweiligen Praxisfeld operativ tätig sind. Dies impliziert u. a. auch ein Aushalten von nicht perfekten Situationen – von Situationen, die von den eigenen Vorstellungen abweichen können, weil eine andere, ebenfalls ernst zu nehmende pädagogische Auffassung dahinterstehen kann. Pädagogische Schulführung bedeutet, den persönlichen Freiraum der Lehrpersonen trotzdem ernst zu nehmen: also nicht vorschnell einzugreifen, wenn Unterschiede zum eigenen Erwartungshorizont bestehen.
- **Anwalt des Gesamtsystems:** Neben der Stärkung der Autonomie der Teilsysteme hat sich die Schulleitung vor allem um deren Rückbindung (Integration) in den organisationalen Gesamtzusammenhang zu sorgen. Es braucht Rahmensetzungen, die sicherstellen, dass die Teilsysteme in eine Richtung gelenkt werden, die dem Gesamtsystem zuträglich sind. Es geht hier um Rahmensetzungen, die dem persönlichen Gestaltungsraum übergeordnet sind – die von unten mitgetragen und von oben eingefordert bzw. angemahnt werden. (Schulleitung als «Hüterin des gemeinsamen Rahmens»). Dazu gehören:

- Rahmenbedingungen zur Erleichterung von Kooperations- und Koordinationsprozessen;
 - Strategische Richtungsentscheidungen (profilgebende «Visionen» mit Konkretisierungen);
 - Organisatorische Massnahmen und Regelungen, die ein funktionsfähiges Nebeneinander und Miteinander der einzelnen Teilsysteme (Lehrpersonen und ihrer Klassen) ermöglichen;
 - Vorgaben und Regeln, die es braucht, um die Kompatibilität der persönlichen Entscheidungen mit dem institutionellen Ganzen zu sichern;
 - Rahmenvorgaben, die für das partizipative Aushandeln von normativen Vorgaben (mit einschränkender Wirkung auf die individuellen Freiräume) hilfreich sind.
- **Aushandelns des gemeinsamen Rahmens:** Die Rahmensetzungen, welche die Eckpfeiler der Kontextsteuerung bilden, können grundsätzlich von oben vorgegeben werden; ihre Steuerungskraft wird aber stärker, wenn diese partizipativ entwickelt werden, d. h. wenn die betroffenen Personen involviert werden in die Suche nach den geeigneten Rahmenvorgaben, welche die Anliegen des Ganzen angemessen berücksichtigen. Auf diese Weise wird nicht nur die Akzeptanz der Vorgaben erhöht, sondern auch das Verständnis dafür, was hinwiederum Voraussetzung ist für eine adäquate Interpretation und Umsetzung der Rahmenvorgaben im individuell gestaltbaren Praxisfeld. Die Schulleitung hat in diesem Prozess vor allem eine moderative Funktion; sie spielt aber auch einen wichtigen Part bei der Wahrnehmung des Regelungsbedarfs im Dienste des Ganzen: Entscheidend ist hier u. a. ihre Sensibilität für auftretende Probleme, welche die Notwendigkeit einer gemeinsamen Rahmensetzung indizieren.
 - **Anstossen/Einforderung von differenzierten Praxisreflexionen:** Die Schulleitung hat dafür zu sorgen, dass die Teilsysteme (Lehrpersonen, Klassen) Informationen über die Wirkungen des eigenen Tuns erhalten und dass diese Informationen konsequent in die praxisbezogenen Selbstreflexionsprozesse einfließen. Beispielsweise braucht es Evaluations- und Feedbackprozesse, damit die Qualität der selbstgesteuerten Prozesse – insbesondere die Wirkungen des eigenen Handelns auf das Gesamtsystem – erkannt werden kann.¹ Es braucht vor allem auch Rahmenvorgaben, damit die Praxisreflexion als dialogische Reflexion im kollegialen Rahmen realisiert werden kann.
 - **Führung über persönliche Kontakte:** Die wichtigste Führungsebene in Systemen, in denen der Gestaltungsfreiraum der Teilsysteme für die Aufgabenerfüllung essenziell ist, ist die Ebene des persönlichen Kontaktes. Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrperson ist ein wichtigstes Instrument für die Steuerung der Unterrichtsqualität – unter Berücksichtigung der situativen und persönlich geprägten Sinnhaftigkeit des pädagogischen Handelns. Die Schulleitung wird selber zu einem wichtigen Impulsgeber im Selbstreflexionsprozess der Teilsysteme (d. h. der Lehrpersonen) und wird in diesem Sinne selber Teil des Reflexionssystems.

¹ Willke spricht in diesem Zusammenhang von der «Blindheit der Teilsysteme als selbstreferenzielle Systeme», denen in komplexen Systemen Rechnung getragen werden muss.

- **Befristete Suspendierung der Selbststeuerung als Ausnahmeregelung:** Die Schulleitung kann – in begründeten Fällen und zeitlich streng befristet² – die selbstbestimmte Praxisgestaltung der Lehrperson vorübergehend aufheben und operative Eingriffe in das Subsystem vornehmen. Indikation für einen solchen Eingriff ist immer dann gegeben, wenn das System als Ganzes durch Missverhalten einer Einzelperson Schaden erleidet oder wenn die Erfüllung des pädagogischen Auftrags ganz offensichtlich nicht mehr gewährleistet ist. In solchen Fällen ordnet die Schulleitung auf einer operativen Ebene Massnahmen an, die den pädagogischen Gestaltungsraum einer einzelnen Lehrperson direkt tangieren können. Dabei gilt die folgende Annahme: Da die Lehrperson gegenwärtig nicht in der Lage ist, ein vorliegendes Problem mittels Selbstreflexion angemessen zu erkennen und selber adäquat darauf zu reagieren, ist ein Ausseneingriff unverzichtbar. Solche Ausseneingriffe widersprechen dem pädagogischen Selbststeuerungspostulat und sind daher mit grosser Vorsicht einzusetzen; vor allem sind sie gegenüber der betreffenden Person rechtfertigungsbedürftig – es braucht dafür transparente Kriterien.

² Der Hinweis auf die zeitliche Befristung weist darauf hin, dass eine Einschränkung der pädagogischen Autonomie kein Dauerzustand sein kann. Wenn es die Situation nicht zulässt, dass die pädagogische Autonomie der Lehrperson wiederhergestellt wird, ist die weitere Berufsausübung grundsätzlich infrage gestellt.

Leitsätze zur pädagogischen Schulführung³

1. Dimension: Aufteilung der Rollen und Zuständigkeiten der Schulleitung

Die Schulleitung orientiert sich bei der Rollengestaltung am Prinzip der Kontextsteuerung:

- Sicherstellung eines verlässlichen Rahmens, der für eine koordinierte pädagogische Arbeit an der Schule förderlich ist;
- Zurückhaltung bei Direkteingriffen in den pädagogischen Gestaltungsraum der Lehrpersonen;
- Forderung und Förderung einer eigenverantwortlichen und reflektierten Ausgestaltung des pädagogischen Handlungsraumes.

2. Dimension: Führen mit langfristigen (strategischen) Zielen

Die Führungsarbeit der Schulleitung ist gekennzeichnet durch eine hohe Gewichtung der pädagogischen Ziele (pädagogisches Profil der Schule). Die Schulleitung achtet darauf, dass diese Ziele gemeinsam mit dem Kollegium entwickelt, auf jeden Fall gemeinsam vom Kollegium getragen werden.

3. Dimension: Initiieren und Steuern der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Der Unterrichtsentwicklung bzw. der unterrichtsbezogenen Schulentwicklung wird ein grosser Stellenwert eingeräumt. Entwicklungsinitiativen von Lehrpersonen werden vonseiten der Schulleitung unterstützt, vorausgesetzt sie passen zu den pädagogischen Zielen, dem Kontext und den verfügbaren Ressourcen der Schule.

4. Dimension: Führen und Entwickeln des Personals

Die Schulleitung fördert und fordert die pädagogische Reflexion und Weiterentwicklung der Lehrpersonen im und für das System (Praxisreflexionen, Weiterbildungen, Spezialisierungen ...). Bei der Personalauswahl, insbesondere aber auch in der Einarbeitungsphase, wird der pädagogischen Haltung und der Bereitschaft zu pädagogischer Reflexion ein hoher Stellenwert eingeräumt.

5. Dimension: Pädagogische Führung des Unterrichts

Die Schulleitung sorgt für Rahmenbedingungen, die für die qualifizierte Umsetzung des gewünschten pädagogischen Profils der Schule hilfreich sind. Sie engagiert sich für ein anregendes, auf gegenseitigem Vertrauen beruhendes Umfeld, das für die pädagogische Weiterentwicklung des Unterrichts förderlich ist.

³ Formuliert entlang des Orientierungs- bzw. Bewertungsrasters «Schulführung»: Landwehr, Norbert (2008). Bewertungsraster zur Schulführung an der Aargauer Volksschule. Aarau: BKS.

6. Dimension: Förderung und Unterstützung der schulinternen Zusammenarbeit

Die Schulleitung sorgt für Rahmenbedingungen, welche die schulinterne Kooperation zu pädagogischen Fragen ermöglichen und erleichtern. Im Fokus stehen Rahmenbedingungen, welche eine gemeinsame Reflexion des Unterrichts und die gegenseitige Unterstützung bei Problemlöseprozessen und Entwicklungsvorhaben fördern.

7. Dimension: Leitung und Moderation von Schulsitzungen, Konferenzen und Veranstaltungen

Die Schulleitung erkennt die speziellen Ansprüche an die Moderation und Leitung von Sitzungen, wie sie sich bei Sitzungen, Konferenzen mit pädagogischen Schwerpunkten ergeben. Sie versteht es, transparent und ausgewogen die beiden Funktionen der Prozessmoderation und der inhaltlichen Steuerung wahrzunehmen und dafür zu sorgen, dass im Kollegium zu wichtigen Fragen eine gemeinsame pädagogische Haltung entstehen kann.

8. Dimension: Gestaltung von Entscheidungsprozessen

Bei pädagogischen Entscheidungen wird das Spannungsfeld von schulweit geltenden Verbindlichkeiten und notwendigem individuellem Gestaltungsraum in Rechnung gestellt. Ein partizipatives Vorgehen, wie dies bei pädagogischen Entscheidungen häufig notwendig ist, wird angemessen berücksichtigt.

9. Dimension: Herstellen und Sicherstellen von Verbindlichkeit

Schulweite Verbindlichkeiten, die den individuellen Gestaltungsraum tangieren, werden zurückhaltend gesetzt. Dort wo sie notwendig sind, werden sie überzeugend begründet und konsequent eingefordert.

10. Dimension: Umgang mit schwierigen Situationen

Die Schulleitung schafft ein Klima, in dem es selbstverständlich ist, sich auch über kritische Punkte und schwierige Situationen im eigenen Unterricht auszutauschen und bei Bedarf Unterstützung zu holen. Schwierigkeiten im Schulalltag werden offen thematisiert und als Chancen für pädagogische Reflexion und Entwicklung genutzt.

11. Dimension: Kommunikation nach innen

Der Kommunikation über pädagogische Belange wird ein hoher Stellenwert eingeräumt; für die Kommunikation pädagogischer Anliegen existieren definierte Kanäle und Kommunikationsgefäße.

12. Dimension: Kommunikation nach aussen

Es gibt eine koordinierte, transparente Aussenkommunikation, einerseits um das pädagogische Profil der Schule nach aussen sichtbar zu machen, andererseits um über pädagogische Anliegen mit den Eltern einen Austausch zu ermöglichen.

13. Dimension: Verwaltung und Organisation der Schule

Organisatorische Massnahmen werden konsequent mit Blick auf die «pädagogischen Implikationen» reflektiert, nämlich:

- Vereinbarkeit mit den pädagogischen Zielen der Schule
- Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit im Schulalltag

14. Dimension: Umgang mit Ressourcen (Finanz-, Sachmittel, Infrastruktur)

Beim Ressourceneinsatz bzw. bei der Ressourcenverteilung werden die pädagogischen Ziele und Entwicklungsanliegen der Schule konsequent miteinbezogen. Die Infrastruktur der Schule ermöglicht und unterstützt eine Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis.

15. Dimension: Weiterentwicklung der Führungskompetenz (als Einzelperson/ als Gremium)

Die Schulleitung reflektiert und verbessert die eigenen Kompetenzen im Umgang mit dem Spannungsfeld von pädagogischer Führung und pädagogischer Zurückhaltung: Gewähren von pädagogischem Freiraum; Einfordern von pädagogischer Praxisreflexion; Moderieren von partizipativen Prozessen; Steuerung von gesamtschulischen Anliegen.

Anhang: Fragen zur vertiefenden Reflexion des Kontextsteuerungsansatzes im Bereich der pädagogischen Schulführung

Merkmal 1: Sicherung des individuellen Gestaltungsraums

Die Lehrpersonen, die für den Prozess des Unterrichtens zuständig sind, brauchen individuellen Gestaltungsraum, um ihre pädagogischen/didaktischen Entscheidungen den aktuellen Erfordernissen anzupassen. Es ist eine wichtige Aufgabe der Schulführung, den Mitarbeitenden den essenziellen pädagogischen Freiraum zu gewährleisten und gleichzeitig dafür zu sorgen, dass dieser für die professionelle Arbeit genutzt wird (insbesondere für eine Praxisgestaltung, die den Ansprüchen und Erfordernissen der jeweiligen Situation Rechnung tragen soll).

Fragen zur Reflexion des Ist-Zustandes an der eigenen Schule

- Was tue ich als Schulleitungsperson, um die reflektierte Nutzung der pädagogischen Gestaltungsfreiräume bei den Lehrpersonen zu fördern, um entsprechende Entwicklungs- und Gestaltungsinitiativen zu stärken?
- Wo setze ich Grenzen für Freiräume? Konkret: Wo fühlte ich mich in den letzten Wochen dazu veranlasst, in den pädagogischen Freiraum/Gestaltungsraum einzelner Lehrpersonen einzugreifen? Weshalb? Mit welchem Erfolg?
- Wie gehe ich damit um, wenn individuelle Entwicklungs- und Gestaltungsinitiativen von Lehrpersonen nicht meinen eigenen Vorstellungen von gutem Unterricht entsprechen?

Merkmal 2: Zurückhaltung bei direkten Eingriffen

Die Autonomie der Lehrpersonen ist zu respektieren, weil gute Unterrichtsprozesse auf das Wissen der Teilsysteme angewiesen sind – insbesondere auf die Kenntnis und das Verständnis dessen, was sich in der jeweiligen Lehr-Lern-Gruppe auf der Ebene der Tiefenstruktur abspielt: Diese erschliesst sich in der Regel nur denjenigen Personen, die im jeweiligen Praxisfeld operativ tätig sind. Dies impliziert u. a. auch ein Aushalten von nicht perfekten Situationen – von Situationen, die von den eigenen Vorstellungen abweichen können, weil eine andere, ebenfalls ernst zu nehmende pädagogische Auffassung dahinterstehen kann. Pädagogische Schulführung bedeutet, den persönlichen Freiraum der Lehrpersonen trotzdem ernst zu nehmen: also nicht vorschnell einzugreifen, wenn Unterschiede zum eigenen Erwartungshorizont bestehen.

Fragen zur Reflexion des Ist-Zustandes an der eigenen Schule

- Wie verhalte ich mich gegenwärtig als Schulleitungsperson, wenn der Unterricht einer Lehrperson nicht den eigenen Vorstellungen entspricht? (Beispiele – bisherige Interventionen – Erfahrungen)
- Was verstehe ich unter «Direkteingriffen»? Welche Interventionsmöglichkeiten ausser «Direkteingriffen» (= Kontexteingriffe) gibt es überhaupt?
- Welche Erfahrungen mache ich, wenn ich aus Rücksicht auf die pädagogische Autonomie auf steuernde Direkteingriffe verzichte? Welche Risiken sind damit verbunden, welche Befürchtungen werden ausgelöst?
- Kann ich mich überhaupt so stark zurücknehmen, wie es im Konzept der Kontextsteuerung vorgesehen ist – und dabei authentisch bleiben?

Merkmal 3: Anwalt des Gesamtsystems

Neben der Stärkung der Autonomie der Teilsysteme hat sich die Schulleitung vor allem um deren Rückbindung (Integration) in den organisationalen Gesamtzusammenhang zu sorgen. Es braucht Rahmensetzungen, die sicherstellen, dass die Teilsysteme in eine Richtung gelenkt werden, die dem Gesamtsystem zuträglich sind. Es geht hier um Rahmensetzungen, die dem persönlichen Gestaltungsraum übergeordnet sind – die von unten mitgetragen und von oben eingefordert bzw. angemahnt werden. (Schulleitung als «Hüterin des gemeinsamen Rahmens»). Dazu gehören folgenden Aspekte:

- Rahmenbedingungen zur Erleichterung von Kooperations- und Koordinationsprozessen;
- strategische Richtungsentscheidungen (profilgebende «Visionen» mit Konkretisierungen);
- organisatorische Massnahmen und Regelungen, die ein funktionsfähiges Nebeneinander und Miteinander der einzelnen Teilsysteme (d. h. Lehrpersonen und ihrer Klassen) ermöglichen;
- Vorgaben und Regeln, die es braucht, um die Kompatibilität der individuellen Praxis mit dem institutionellen Ganzen zu sichern;
- Rahmenvorgaben, die für das partizipative Aushandeln von normativen Vorgaben (mit einschränkender Wirkung auf die individuellen Freiräume) hilfreich sind.

Fragen zur Reflexion des Ist-Zustandes an der eigenen Schule

- Wie weit sind die aufgeführten 5 Aspekte in unserem geltenden Regelsystem berücksichtigt? (Wo braucht es evtl. ergänzende Regelungen?)
- Wie gehen wir bei uns um, wenn jemand die Regeln des Gesamtsystems nicht berücksichtigt? (Reaktionen des Kollektivs vs. Reaktionen der Schulleitung?)
- Wie weit gelingt es mir als Schulleiterin bzw. Schulleiter, Plausibilität für Ansprüche des Systems auf Kosten der individuellen Freiheit zu schaffen, d. h. die Personen in diesem Regelaushandlungsprozess mitzunehmen?

Merkmal 4: Aushandeln des gemeinsamen Rahmens

Die Rahmensetzungen, welche die Eckpfeiler der Kontextsteuerung bilden, können grundsätzlich von oben vorgegeben werden; ihre Steuerungskraft wird aber stärker, wenn diese partizipativ entwickelt werden, d. h. wenn die betroffenen Personen involviert werden in die Suche nach den geeigneten Rahmenvorgaben, welche die Anliegen des Ganzen angemessen berücksichtigen. Auf diese Weise wird nicht nur die Akzeptanz der Vorgaben erhöht, sondern auch das Verständnis dafür, was wiederum Voraussetzung ist für eine adäquate Interpretation und Umsetzung der Rahmenvorgaben im individuell gestaltbaren Praxisfeld. Die Schulleitung hat in diesem Prozess vor allem eine moderative Funktion; sie spielt aber auch einen wichtigen Part bei der Wahrnehmung des Regelungsbedarfs im Dienste des Ganzen: Entscheidend ist hier u. a. ihre Sensibilität für auftretende Probleme, welche die Notwendigkeit einer gemeinsamen Rahmensetzung indizieren.

Fragen zur Reflexion des Ist-Zustandes an der eigenen Schule

- Wie weit sind der verbindliche gemeinsame Rahmen und die geltenden Regeln gemeinsam ausgehandelt?

- Ist das Ausgehandelte im Alltag auch belastbar – werden die gemeinsam ausgehandelten Rahmenvorgaben auch gemeinsam getragen? Welche Umsetzungs- und Durchsetzungsinstrumente für gemeinsame Rahmenregelungen gibt es bei uns?
- Welche Funktion übernehme ich als Schulleiterin bzw. Schulleiter bei der Festlegung der Regeln? (Ich mache z. B. Vorgaben, gebe Anregungen, signalisiere Regelungsbedarf durch Einbringen von Problemwahrnehmung, moderiere den gemeinsamen Aushandlungsprozess)

Merkmal 5: Anstossen/Einforderung von differenzierten Praxisreflexionen

Die Schulleitung hat dafür zu sorgen, dass die Teilsysteme (Lehrpersonen, Klassen) Informationen über die Wirkungen des eigenen Tuns erhalten und dass diese Informationen konsequent in die praxisbezogenen Selbstreflexionsprozesse einfließen. Beispielsweise braucht es Evaluations- und Feedbackprozesse, damit die Qualität der selbstgesteuerten Prozesse – insbesondere die Wirkungen des eigenen Handelns auf das Gesamtsystem – erkannt werden kann. Es braucht vor allem auch Rahmenvorgaben, damit die Praxisreflexion als dialogische Reflexion im kollegialen Rahmen realisiert werden kann.

Fragen zur Reflexion des Ist-Zustandes an der eigenen Schule

- Was kann ich tun, um die Praxisreflexion an unserer Schule zu einem gemeinsam getragenen Kulturmerkmal zu machen?
- Wie werden die bestehenden Instrumente und Gefässe für eine praxisnahe Reflexion genutzt?
- Wie gewinne ich als Schulleiter/Schulleiterin die Lehrpersonen für die pädagogische Reflexion, sodass sie mit Überzeugung und innerem Engagement mitmachen? Wie mache ich den Nutzen der Reflexion im Kollegium sichtbar/erfahrbar?

Merkmal 6: Führung über persönliche Kontakte

Die wichtigste Führungsebene in Systemen, in denen der Gestaltungsfreiraum der Teilsysteme für die Aufgabenerfüllung essenziell ist, ist die Ebene des persönlichen Kontaktes. Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrperson ist ein wichtigstes Instrument für die Steuerung der Unterrichtsqualität – unter Berücksichtigung der situativen und persönlich geprägten Sinnhaftigkeit des pädagogischen Handelns. Die Schulleitung wird selber zu einem wichtigen Impulsgeber im Selbstreflexionsprozess der Teilsysteme (d. h. der Lehrpersonen) und wird in diesem Sinne selber Teil des Reflexionssystems.

Fragen zur Reflexion des Ist-Zustandes an der eigenen Schule

- Wie gehe ich gegenwärtig mit dem Anspruch nach persönlicher Kontaktpflege um ohne mich – angesichts der grossen Führungsspanne – zu verlieren, zu überfordern? Wie organisiere ich bei uns die persönlichen Kontakte zwischen Schulleitungen und Lehrpersonen?
- Welchen Stellenwert haben an unserer Schule die institutionalisierten Kommunikationsanlässe (Welche gibt es?) gegenüber den informellen Gesprächsanlässen?

- Wie bewusst gestalte ich die Ebene der persönlichen Kontakte als Führungsinstrument? Wie spielt da die Unterscheidung zwischen Direktsteuerung und Kontextsteuerung mit hinein?

Merkmal 7: Befristete Suspendierung der Selbststeuerung als Ausnahmeregelung

Die Schulleitung kann – in begründeten Fällen und zeitlich streng befristet – die selbstbestimmte Praxisgestaltung der Lehrperson vorübergehend aufheben und operative Eingriffe in das Subsystem vornehmen. Indikation für einen solchen Eingriff ist immer dann gegeben, wenn das System als Ganzes durch Missverhalten einer Einzelperson Schaden erleidet oder wenn die Erfüllung des pädagogischen Auftrags ganz offensichtlich nicht mehr gewährleistet ist. In solchen Fällen ordnet die Schulleitung auf einer operativen Ebene Massnahmen an, die den pädagogischen Gestaltungsraum einer einzelnen Lehrperson direkt tangieren können. Dabei gilt die folgende Annahme: Da die Lehrperson gegenwärtig nicht in der Lage ist, ein vorliegendes Problem mittels Selbstreflexion angemessen zu erkennen und selber adäquat darauf zu reagieren, ist ein Ausseneingriff unverzichtbar. Solche Ausseneingriffe widersprechen dem pädagogischen Selbststeuerungspostulat und sind daher mit grosser Vorsicht einzusetzen; vor allem sind sie gegenüber der betreffenden Person rechtfertigungsbedürftig – es braucht dafür transparente Kriterien.

Fragen zur Reflexion des Ist-Zustandes an der eigenen Schule

- Verfüge ich bezüglich der befristeten Suspendierung der professionellen Gestaltungsautonomie über eigene Erfahrungen aus der bisherigen Führungspraxis? Welche Auswirkungen habe ich dabei festgestellt?
- Traue ich mir im Ernstfall zu, diesen Weg der befristeten Suspendierung zu gehen? Was könnte das für mich bedeuten? Welche Unterstützung brauche ich dabei? Wie gestalte ich die Kommunikation in solch einem Fall?
- Welcher Weg ist mit der betroffenen Lehrperson zu beschreiten, um sie schrittweise wieder in den «Normalzustand» (d. h. Gewährung der professionellen Gestaltungsautonomie) zurückzuführen?