

Balance in der Führung

Vom Gleichgewicht in den fünf Kräften von Leadership

Prof. Dr. Gabriele Stemmer Obrist, Baden-Dättwil
 Selbstständige Bildungswissenschaftlerin,
 Führungsberatung in Bildungsorganisationen,
 Aus- und Weiterbildung von schulischen Führungspersonal
 e-b-e-c- Gabriele Stemmer Obrist
 info@ebec-schule-fuehren.ch



Inhalt	Seite
1. Balance in der Führung einer Schule	2
2. Theoretische und empirische Grundlagen	2
2.1 Dilemmata in der Führung	2
2.2 Leadership in der Schulführung	4
3. Die Balance der Führungspole in der operativen Führung einer Schule	9
3.1 Fünf Kräfte von Leadership in der Empirie von Schulleitung	9
3.2 Balance zwischen den Führungspolen in der Alltagspraxis von Schulleitungen – Thesen	15
3.3 Handlungsrelevante Schlussfolgerungen für die Führungspraxis	21

► Textsorte: Reflexionsanstöße für die Schulleitungspraxis

Nutzen für die Leserin, den Leser:

Auf der theoretischen Grundlage der Dilemmata von Führungsrollen (Neubert 2002) und den „Fünf Kräften von Leadership“ (Dubs 2006) hat die Autorin (2014) aus den Ergebnissen ihrer qualitativen Befragung von Schulleitenden zu den „Fünf Kräften von Leadership“ einige Thesen zum „ausbalancierten“ Führungshandeln in der operativen Führung einer Schule herausgearbeitet. Es geht dabei um ein „Sowohl-als-auch“ und um das austarierte Entscheiden und Handeln mit Blick auf gegensätzliche Handlungspole.

1. Balance in der Führung einer Schule

Schulisches Führungshandeln ist abwechslungs- wie facettenreich, herausfordernd und anspruchsvoll, interessant und zwischendurch auch aufregend: Es sind Führungsentscheidungen zu treffen und dennoch sind die Beteiligten in wichtigen Belangen einzubeziehen. Es gilt zu disputieren und zu argumentieren und am Schluss muss ein Konsens vorliegen, der lebbar ist. Die Ansprüche und Bedürfnisse von Eltern, Lehrpersonen, Kindern und Jugendlichen, Schulbehörden und Öffentlichkeit sind irgendwie in Einklang zu bringen und gleichzeitig dürfen ökonomische Tatsachen und betriebswirtschaftliche Notwendigkeiten nicht außer Acht gelassen werden. Auch auf den Beziehungsebenen liegen die Verhältnisse nicht immer einfach: Der Umgang der Schulleitenden mit Nähe und Distanz zum Kollegium und die Gestaltung des Verhältnisses zu vorgesetzten Behörden unterliegen Einflüssen, die manchmal schwierig zu „steuern“ sind. Da stellt sich die Frage, ob sinnvolle Handlungsanweisungen bezüglich eines „wohl ausbalancierten“ schulischen Führungshandelns formuliert werden können und wenn ja, wonach sich diese ausrichten sollten. Die These dazu lautet: Es gibt kein „Richtig“ oder „Falsch“. Je nach Spezifik der Situation und in abhängig von den involvierten Personen ist eine bewusste Entscheidung für ein jeweiliges Führungshandeln zu treffen.

2. Theoretische und empirische Grundlagen

Dieser Artikel basiert auf folgender Theorieauswahl:

- a) Die Dilemmata einer Führungsrolle (*Neubert 2002*) und
- b) die „Fünf Kräfte von Leadership“ (*Dubs 2006*) in Schulen. Empirisch bezieht dieser Artikel in gekürzter Form die Ergebnisse zu den „Fünf Kräften von Leadership“ aus der qualitativen Befragung von 20 Schulleitenden (*Stemmer Obrist 2014*) mit ein.

2.1 Dilemmata in der Führung

Unabhängig vom Führungskontext enthält jede Führungsrolle spezifische Dilemmata.

Ein Dilemma ist eine Situation, in der sich ein Individuum zwischen mindestens zwei gleichwertigen aber gegensätzlichen Alternativen entscheiden muss und keine alternativen Handlungsoptionen vorliegen. Es besteht ein Handlungsdruck und/oder ein Entscheidungszwang (vgl. *Neuberger 2002*, S. 337f.). In der Entscheidungssituation werden die unterschiedlichen Konsequenzen von sowohl positiver als auch negativer Tragweite antizipiert.

Entscheidungen in Führungssituationen sind immer wieder zwischen zwei Polen zu treffen. Neuberger (2002) formuliert dreizehn Pol-Paare, die er als „Dreizehn Rollendilemmata der Führung“ bezeichnet. Ausführungen zu den Rollendilemmata finden Sie bei Neuberger 2002, S. 341–348.

Dreizehn Rollendilemmata der Führung (nach Neuberger 2002)		
Mittel	↔	Zweck
Gleichbehandlung aller	↔	Eingehen auf den Einzelfall
Distanz	↔	Nähe
Fremdbestimmung	↔	Selbstbestimmung
Spezialisierung	↔	Generalisierung
Gesamtverantwortung	↔	Einzelverantwortung
Bewahrung	↔	Veränderung
Konkurrenz	↔	Kooperation
Aktivierung	↔	Zurückhaltung
Innenorientierung	↔	Außenorientierung
Zielorientierung	↔	Verfahrensorientierung
Belohnungsorientierung	↔	Wertorientierung
Selbstorientierung	↔	Gruppenorientierung

In der Führungspraxis geht nicht darum, einen dieser beiden Pole vollumfänglich umzusetzen: Gefragt ist ein „Sowohl-als-auch“. Die Führungsperson ist situativ gefordert zu entscheiden, welchem der beiden Pole sie in der jeweiligen Führungssituation mehr Gewicht beimessen will und soll. Dabei gibt es kein „Richtig“ oder „Falsch“, sondern es geht um das effektive Maß hin zu oder weg von einem der beiden Pole.

Die Entscheidungen sind u. a. abhängig von

- den Umständen bzw. von Situationsbedingungen, wie Zeitrahmen, Zeitdruck, zur Verfügung stehende Informationen, Beobachtungsgrad;
- antizipierte Auswirkungen und Reaktionen der Involvierten und Betroffenen, für das Unternehmen, die Schule u. a. m.;

Führungskonzepte

- des Reifegrads der/des in der jeweiligen Situation involvierten Mitarbeitenden (*Hersey & Blanchard 1977*) sowie der Führungsperson (*Glasl & Lievegood 1996*);
- dem beruflichen Hintergrund, den Fähigkeiten, Erfahrungen und dem Wissen der Führungsperson;
- den persönlichen Ressourcen und Lebensumständen der Involvierten;
- den übergeordneten behördlichen, rechtlichen Vorgaben.

Der hohe Anspruch an die Führungsperson besteht darin, die in den Rollendilemmata enthaltenen Konflikte und Widersprüchlichkeiten

- a) zu erkennen und zu reflektieren,
- b) diese (zumindest eine Zeit lang) auszuhalten und
- c) zu bearbeiten und, wenn möglich, aufzulösen.

2.2 Leadership in der Schulführung

Auf eine Replikation der Literatur zu Führung und Schulführung wird verzichtet und es wird bewusst eine kleine Auswahl an Bezugstheorien beigezogen. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich daher auf die „Fünf Kräfte von Leadership“ (*Dubs 2002*). Wer sich mit der Theorie von Leadership in Schulen vertiefter befassen möchte, dem sei bspw. *Seitz & Capaul (2005)* empfohlen.

Leadership

Die Unterscheidung zwischen „Management“ und „Leadership“ bezieht sich auf *Benis & Nanus (1990)*.

„Management“ umfasst die Gesamtheit der Unternehmensführung, die Steuerung der Organisation über Strukturen, Ressourceneinsatz und instrumentelle Prozesssteuerung. Die Gegenüberstellung von Management und Leadership im Sinne von *Bennis et al.* beinhaltet eine normative Konnotation: „*Manager machen die Dinge richtig, Leader tun die richtigen Dinge*“ (ebd., S. 29).

Management wird als „kalt“, „technisch“ bis hin zu „menschenfeindlich“ bewertet. Im Gegenzug dazu hegt Leadership den Anspruch auf „richtige und menschengerechte“ Führung.

Dieses (ab)wertende Gegeneinander-Ausspielen ist weder hilfreich noch zielführend: Effiziente und effektive Prozesse wie ein optimaler Ressourceneinsatz sowie eine funktionierende Administration/Organisation sind Voraussetzungen, damit Leadership gelingen und Personalführung wirksam sein kann.

Transaktionale und transformationale Leadership bei Dubs

Dubs teilt die operative Führung einer Schule in „transaktionale“ und „transformationale“ Leadership (siehe Abb. 1).

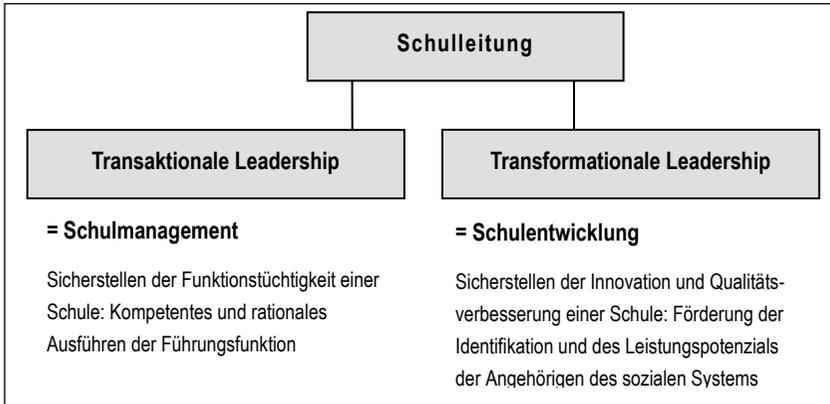


Abb. 1: Schulmanagement und Führung der Schulentwicklung (Dubs 2006, S. 126)

In der Alltagsrealität bestehen Mischtypen von Führungsaufgaben, die weder eindeutig eine Schulentwicklungsmaßnahme noch eine reine Routinearbeit darstellen (vgl. *Buchen* 2006, S. 40).

Trotz Kritik ist die Unterscheidung zwischen „Schulmanagement“ und „Führung der Schulentwicklung“ für eine begriffliche Systematisierung hilfreich. Dabei gilt: Schulleitungspersonen sind zwingend in beiden Bereichen zu qualifizieren, soll die operative Führung einer Schule gelingen (vgl. *Dubs* 2006).

Transaktionale Leadership

Schulmanagement meint nichts Geringeres als das Sicherstellen des arbeitsorganisatorischen Funktionierens der Schule. Funktionierende Strukturen und Prozesse sind Voraussetzung, damit Schulentwicklung gelingen kann.

Elemente des Schulmanagements sind:

- Partizipativ-situativer (bzw. delegativer) Führungsstil,
- Personalführung, insbesondere auch Personalentwicklung,
- juristische Delegation, Delegation durch Organisation, Delegation in der Führung,
- Information,
- Dienstweg und Stellvertretung (vgl. *Dubs* 2006, S. 130-139)

Transformationale Leadership

Transformationale Leadership initiiert und führt den Wandel der Schule als „lernende Organisation“ (vgl. *Agyris & Schön* 1999; *Fullan* 2000, *Schratz* 1996). Dies geschieht über eine geplante und durch die Schulleitung initiierte Schulentwicklung mit dem Ziel, die Schul- und Unterrichtsqualität langfristig qualitativ weiterzuentwickeln.

Der transformationalen Leadership sind alle Führungsintentionen zuzurechnen, die sich auf die Entwicklung und Qualitätssteigerung von Schule und Unterricht beziehen.

Die Elemente sind:

- Langfristige Orientierung und Zielfindung,
- Führung und Entscheidung, verbunden mit hoher Präsenz der Schulleitung,
- Zonen der Entscheidungsfindung („Zone der Akzeptanz“ und „Zone der Sensibilität“ (vgl. *Dubs* 2006, S. 155),
- Austausch mit dem schulischen Umfeld (politisches Gespür),
- Einstellungen der Schulleitung, Werthaltungen, Verantwortungsbewusstsein, Identifikation und Commitment,
- Hohe Erwartungen an Leistung und Verhalten an Lehrpersonen und an Schülerinnen und Schülern,

Pädagogische Führung und Führung der Schulentwicklung; kollegiale Konsensfindung im Kollegium zu pädagogischen Entwicklungen sowie Führung, Unterstützung und Überwachung des Unterrichts von Lehrpersonen und die Steuerung der kollegialen Weiterbildung. (Vgl. *Dubs*, 2006, S. 152–160).

Fünf Kräfte von Leadership als Grundlage der transformationalen Leadership

Leadership ist dann glaubwürdig, wenn die kommunizierten Werte und Inhalte der drei Ordnungsmomente „Strategie“, „Struktur“ und „Kultur“ mit den Führungsgrundsätzen und dem konkreten Führungsverhalten als kongruent und die Schulleitung als authentisch und integer wahrgenommen werden. Visionen, strategische Ziele, Führungsverständnis, Führungsstil sowie die Rahmenbedingungen von Führung stehen in einem Gesamtzusammenhang. Es geht um Glaubwürdigkeit.

Auf der Grundlage der vier Rahmen (frames) von *Bolman et al.* (1997) formulierte *Dubs* (2006) die „Fünf Kräfte von Leadership“ (siehe Abb. 2, S. 7).

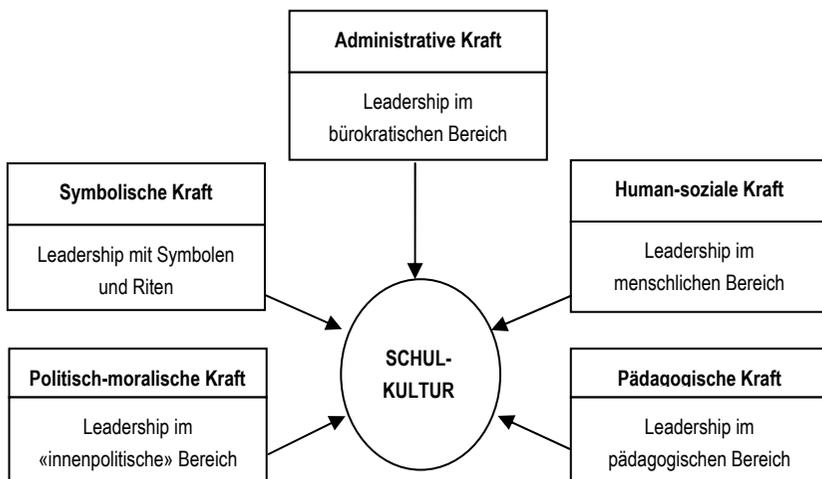


Abb. 2: Fünf Kräfte von Leadership (vgl. Dubs 2006, S. 146)

➤ Administrative Kraft von Leadership

Das Gewährleisten einer funktionsfähigen Organisation und die effektive Strukturierung sind grundlegende Voraussetzungen für schulische Leadership. Schulleitende „guter“ Schulen weisen in der Studie von *Bonsen* (2003, 2006) der „administrativen Kraft“ große Aufmerksamkeit zu: Die organisatorischen Abläufe sind gesichert, Zuständigkeiten, Einfluss- und Kompetenzbereiche geklärt. Führungsentscheidungen werden innerhalb einer nützlichen Frist getroffen und kommuniziert. Ordnung und Sicherheit im Schulhaus sind sichergestellt und die Infrastruktur ist gut unterhalten. Funktionieren die organisatorisch-administrativen und verwaltungstechnischen Prozesse nicht, untergräbt dies das Vertrauen in die Schulleitung. Lehrpersonen erwarten von Schulleitenden in diesem Bereich Entlastung, verbunden mit dem Anspruch, dass ihre bestehenden Freiheitsgrade nicht eingeschränkt werden. (Vgl. *Dubs* 2006, S. 146f.)

➤ Human-soziale Kraft von Leadership

Die „human-soziale Kraft“ betrifft die Gestaltung der interpersonalen Beziehungen in der Schule; es geht um den kollegialen Zusammenhalt. In der Schulleitungsarbeit kommt der Interaktion mit Lehrpersonen, Mitgliedern von Verwaltung und Schulbehörde erste und den Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern zweite Priorität zu. Die „human-soziale Kraft“ entsteht durch Präsenz und Ansprechbarkeit der Schulleitung und verhindert, dass die soziale Distanz zum Kollegium zu groß wird. Eine als stark wahrgenommene „human-soziale Leadership“ führt bei den Lehrpersonen zu

Vertrauen in die Schulleitung. Gleichzeitig fühlen sie sich wenig kontrolliert. Es entstehen Sicherheit und Zuversicht, dass getroffene Entscheidungen durchgesetzt werden. Fehlt der Schulleitungsperson die „*menschliche Überlegenheit*“ (a. a. O., S. 130) der „human-sozialen Kraft“, versagen ihr die Lehrpersonen mit der Zeit die Gefolgschaft.

➤ **Pädagogische Kraft von Leadership**

Die „pädagogische Kraft“ umfasst pädagogisches Wissen, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen der Schulleitung im pädagogischen Bereich. *Fend* (vgl. 2008, S. 233) wie *Dubs* (vgl. 2006, S. 147) sind der Auffassung, dass die eigene Unterrichtserfahrung für die operative Führung einer Schule unabdingbar sei. Um Lehrpersonen effektiv in Fragen der Unterrichtsentwicklung beraten und unterstützen zu können, sollten Schulleitende die Probleme des Unterrichtens selbst erfahren haben und die Unterrichtsrealität von Lehrpersonen kennen.¹

Systematische Unterrichtsbesuche, kontinuierliches Feedback sowie die Sorge für eine stetige Weiterqualifizierung der Lehrpersonen bezeichnet *Dubs* als Kernaufgaben der Schulleitung (vgl. 2006, S. 156). Die Anerkennung von guten Leistungen ist dabei ebenso wichtig wie der Mut, offene, ehrliche Rückmeldungen zu geben und bei Pflichtverletzung seitens Lehrpersonen einzugreifen. Die „pädagogische Kraft von Leadership“ führt bei den Lehrpersonen zu Vertrauen in die Schulentwicklung, da sie transparent und verständlich vermittelt erhalten, welches die Inhalte der weiteren Entwicklungsschritte sind. Ein pädagogisch optimistisches und unterstützendes Klima, verbunden mit hohen Erwartungen an die Leistungen der Schüler/innen (vgl. *Fend* 1996) zeichnet die „pädagogische Kraft“ einer Schulleitung aus.

➤ **Politisch-moralische Kraft von Leadership**

Die „politisch-moralische Kraft“ einer Schulleitungsperson befähigt diese, Koalitionen und Allianzen mit verschiedenen schulischen Akteuren einzugehen. Es ist damit zu rechnen, dass individuelle Intentionen einzelner mit den langfristigen Zielen der Schulentwicklung und der strategischen Ausrichtung kollidieren können. Schulleitende müssen in der Lage sein, die damit verbundenen Widersprüche zu erkennen und mikropolitischem Vorgehen (vgl. *Altrichter & Salzgeber* 1996; *Stemmer Obrist* 2014, S. 120–127) konstruktiv zu begegnen. Da Schulleitende in unterschiedliche schulische Netzwerke eingebunden sind und ihnen in strategischen Fragen die letzte Entscheidungskompetenz fehlt – diese liegt bei der Schulbehörde –, erhält die „politisch-

¹ Die Autorin ist in diesem Punkt anderer Auffassung (vgl. *Stemmer Obrist*, 2014). Allerdings sind einige Voraussetzungen vonnöten, damit Führungspersonen ohne Lehrerausbildung und ohne eigene Unterrichtserfahrung erfolgreich eine Schule leiten können (vgl. *FESL*, PH Luzern, 2018; <https://www.phlu.ch/weiterbildung/studiengaenge/cas-mit-fuehrungserfahrung-eine-schule-leiten-fesl.html>).

moralische Kraft von Leadership“ Relevanz. Die politische Komponente der Schulleitungstätigkeit erfordert den Aufbau und die Pflege von Koalitionen, Allianzen und Kooperationen mit unterschiedlichen Akteuren. Das „moralische“ Element bewirkt, dass die Schulleitung mittel- bis langfristig glaubwürdig bleibt, somit auf Schulentwicklungsprozesse gezielt Einfluss nehmen kann und Akzeptanz erfährt. Da kooperativ-partizipative Führung den Einbezug des Kollegiums in schulische Entscheidungsprozesse verlangt, die Meinungen pluralistisch und die Ressourcen knapp sind, wird die „politisch-moralische Kraft“ in der Führung einer Schule weiter an Bedeutung gewinnen (vgl. *Dubs* 2006, S. 148).

➤ **Symbolische Kraft von Leadership**

Die „symbolische Kraft von Leadership“ versteht die Vorgänge und das Geschehen in der Schule mit Sinn und Bedeutung. In der Schule existieren – wie in allen sozialen Systemen – neben der rationalen Ebene auch emotionale und irrationale Momente. Vorkommnisse werden von den Individuen mit unterschiedlichen Deutungen versehen und unterschiedlich interpretiert. Symbole verschaffen in uneindeutigen, verwirrenden Situationen Sicherheit, weshalb es für die Schulleitung wichtig ist, Symbole, Zeremonien und Rituale bewusst einzusetzen. Viel weist darauf hin, dass Schulleitende „guter“ Schulen dem symbolischen Rahmen in ihrer Führung viel Beachtung schenken (vgl. *Bonsen* 2003, 2006).

3. Die Balance der Führungspole in der operativen Führung einer Schule

Nachfolgend wird in gekürzter Form vorgestellt, inwieweit die Selbst- und Fremdreferenzen der befragten Schulleitenden (*Stemmer Obrist* 2014) zu den „Fünf Kräften von Leadership“ entlang der Pole der „Dilemmata in Führungsrollen“ repräsentiert waren. Es handelt sich um eine qualitative Studie, womit kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit besteht.

3.1 Fünf Kräfte von Leadership in der Empirie von Schulleitung

Bei der qualitativen Analyse der Selbst- und Fremdreferenzen der befragten Schulleitenden bildeten sich thematische Pole aus, zwischen denen es in der operativen Führung einer Schule gilt, situativ die Balance zu halten (vgl. auch *Bonsen* 2003, 2006).

Administrative Kraft von Leadership

Perfektionismus im Aufgabenbereich
Organisation/Administration zu Lasten
anderer Führungsbereiche



Vernachlässigung der administrativ-
organisatorischen Aufgaben zugunsten der
anderen Aufgabenbereiche

► Die administrativ-organisatorische Kraft ist stark repräsentiert.

Im Zeitraum der Befragung (2005-2008) waren zu Beginn der geleiteten Schule (Aargauer Volksschule, Deutschschweiz) Schulsekretariate schwach etabliert. Das hat sich in der Zwischenzeit positiv verändert, auch wenn die Ressourcen mancherorts immer noch knapp ausfallen. Es erstaunte daher nicht, dass die „administrative Kraft“ bei den Befragten stark repräsentiert war, haben die Schulleitungen doch in weiten Teilen diesen Aufgabenbereich selbst geleistet.

Zwei Schwerpunkte schälten sich heraus:

- Zum einen war dies die Tatsache, dass die Schulleitungen, die in der Mehrheit als Lehrperson beruflich sozialisiert wurden, in der Führung des Sekretariats Unsicherheit empfanden: Delegieren, klare Aufträge erteilen und diese überprüfen war zumindest zu Beginn ungewohnt.
- Zum andern wurde deutlich, dass einige Schulleitungen die umfangreiche Arbeit für die Administration-Organisation als Vorwand benutzten, sich wenig mit der pädagogischen Führung und der Personalführung zu befassen und damit dem pädagogischen Gestaltungsauftrag nicht gerecht wurden. – Voraussetzung für schulische Leadership ist eine funktionierende Administration-Organisation aber alleweil.

Human-soziale Kraft von Leadership		
Herstellen von sozialer Distanz, Klärung und Konsolidierung der Führungsposition	↔	Herstellen von sozialer Nähe durch Beziehungsgestaltung
autarke Entscheidungen in der „Zone der Akzeptanz“ treffen	↔	Einbezug und Partizipation der Beteiligten bei Entscheidungen in der „Zone der Sensibilität“
Aufgabenorientierung und Zielgerichtetheit in der Führung	↔	Beziehungsorientierung und Beziehungspflege
Vertrauen in die Lehrpersonen und ihre Arbeit haben	↔	Kontrolle und Überwachung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit der Lehrpersonen
hohe Erwartungshaltungen hegen und Ansprüche an Leistungen und Engagement von Lehrpersonen stellen	↔	Kontrolle und Überwachung der schulischen und unterrichtlichen Arbeit der Lehrpersonen
Festhalten an Aufgaben, Kontrolle über alle schulischen Aktivitäten (selber tun)	↔	Verständnis für persönliche Situationen der Lehrpersonen zeigen und zurückhaltend Leistungen und Engagement einfordern

➤ **Die human-soziale Kraft ist von den fünf Kräften von Leadership am stärksten repräsentiert.**

Die „human-soziale Kraft“ war in den Selbst- und Fremdreferenzen der Schulleitenden von allen fünf Kräften von Leadership am stärksten ausgeprägt, dies insbesondere in der persönlichen Führungskonzeption als Vorstellung zu „guter“ Führung. Die befragten Schulleitenden stellten hohe ethisch-moralische Ansprüche an sich selbst. Besonders große Bedeutung maßen sie dem Beziehungsaspekt bei: Gelingt es nicht, konstruktive Nähe und tragfähige Beziehungen zu den Lehrpersonen herzustellen, werde es schwierig, die Pädagogische Führung bzw. die Führung der Schulentwicklung voranzutreiben. Als besonders belastend erlebten Schulleitende bei fragilen Beziehungen die Personalführung: Hier öffneten sich Konfliktfelder, welche für Schulleitende in Einzelfällen existenzielle Formen annahmen.

Obwohl sich die Schulleitenden bei der Übernahme der Führungsaufgabe bewusst waren, dass einerseits ein gewisser Abstand zum Kollegium notwendig sei, wussten sie andererseits, dass die soziale Distanz zu den Lehrpersonen nicht zu groß werden durfte. Nähe und Distanz sind auszubalancieren, um die Zusammenarbeit konstruktiv gestalten zu können. Entsprechend gewinnt das Thema Vertrauen an Bedeutung: Damit Lehrer/-innen genügend pädagogische Freiheit bzw. unterrichtliche und erzieherische Handlungsautonomie erhalten, sind Schulleitungen angehalten, Vertrauen in ihre Lehrpersonen zu haben. Andererseits gilt es, als Schulleitung durch integriertes Verhalten das Vertrauen der Lehrpersonen zu gewinnen.

Pädagogische Kraft von Leadership		
Steuerung und Innovation der Schulentwicklung mit Blick auf das Ganze	\longleftrightarrow	Rücksichtnahme auf einzelne Lehrpersonen und ihre persönlichen Bedürfnisse
Pflichtbewusste Erfüllung und detailgetreue Umsetzung der Vorgaben der Makroebene	\longleftrightarrow	Flexibilität bei der Rekontextualisierung der Vorgaben der Makroebene auf der Meso- und Mikroebene
Zielorientiertes Vorschreiten in den schulischen Entwicklungen auch gegen Widerstand	\longleftrightarrow	Geduld üben, Kompromisse eingehen, Entwicklungstempo reduzieren, Entwicklungen sistieren

➤ **Die Pädagogische Kraft ist sehr stark repräsentiert.**

Dass die „pädagogische Kraft von Leadership“ stark repräsentiert wurde, erstaunt aufgrund der beruflichen Sozialisation als Lehrperson wenig. Pädagogische Aspekte müssen für die Schulleitung zentral sein, denn im Unterricht entsteht maßgeblich Schulqualität. Die befragten Schulleitenden äußerten Absichten, Unterrichts- und Schulqualität weiterentwickeln, die Bedingungen für die Schüler/-innen verbessern und die Gesamtentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität vorantreiben zu wollen. Visionsentwicklung und strategische Zielsetzungen wurden somit von den Schulleitenden zwar als Führungsaufgabe genannt, in der Beschreibung der Führungsarbeit hingegen blieb die Umsetzung der Ziele von Schul- und Unterrichtsentwicklung vage. So entstand in der „pädagogischen Kraft von Leadership“ die größte Diskrepanz zwischen den Selbst- und Fremdreferenzen zur persönlichen Führungskonzeption und der konkreten Führungstätigkeit bezüglich der Steuerung von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Der Perspektivenwechsel von der Lehrperson, bei welchem der eigene Unterricht im Fokus steht, und der schulischen Führungsperson, welche die Gesamtentwicklung der Schule im Blickfeld hat, wurde von etlichen erst ansatzweise vollzogen. Sie gingen die Führung der unterrichtsbezogenen Entwicklung zögerlich an. Zu sehr fürchteten sie den Widerstand seitens der Lehrpersonen gegen die Einschränkung der unterrichtsbezogenen Handlungsautonomie. Der Wunsch nach mehr Tempo in der Schul- und Unterrichtsentwicklung und die Konfrontation mit der Realität im Kollegium führten vermutlich zur Diskrepanz zwischen dem, was die Schulleitenden diesbezüglich sagten, getan und erreicht zu haben und was sie eigentlich hatten erreichen wollen.

Politisch-moralische Kraft von Leadership		
kommunizierter und durchgesetzter Führungsanspruch als Leader/-in	↔	kommunizierte und gelebte Zugehörigkeit zum Kollegium
Loyalität gegenüber der lokalen Schulbehörde	↔	Loyalität gegenüber dem Kollektiv der Lehrpersonen
direkte Einflussnahme und Einsetzen des Einflusspotenzials, um Gestaltungsintentionen durchzusetzen	↔	Koalitionen und Allianzen mit schulischen Akteuren eingehen, um Gestaltungsintentionen durchzusetzen
Standfestigkeit und konsequente Zielverfolgung auch gegen Widerstand	↔	Offenheit, Flexibilität und Kompromissbereitschaft in der Zielformulierung und Zielverfolgung in der Schulentwicklung
Bewusster Umgang mit der Machtposition und dem formalen Einflusspotenzial im Dienste der Schule	↔	Selbstlose dienende Haltung gegenüber den Schulseitigen

➤ **Von der politisch-moralischen Kraft wird maßgeblich die moralische Kraft hochgehalten; die politische Kraft von Leadership ist weitaus schwächer repräsentiert.**

Hohe Ansprüche an ihre eigene Integrität, Verlässlichkeit und Menschlichkeit waren bei den befragten Schulleitungen stark repräsentiert. Sie wollten am Morgen mit gutem Gewissen „in den Spiegel“ schauen können. Die Ansprüche an ihr ethisches Verhalten waren hoch, das Bewusstsein für ihre Vorbildfunktion vorhanden.

Der „politische“ Aspekt von Leadership hingegen war bei den befragten Schulleitungspersonen weitaus weniger repräsentiert als der „moralische“. Zwar vergewärtigten sie sich, dass viele Entwicklungen nur in Kooperation mit den maßgeblichen schulischen Akteuren realisierbar sind, konkrete Schritte von „politischem“ Vorgehen wurden hingegen nur vereinzelt berichtet. Das Verhältnis zu den politischen Instanzen und den Schulbehörden wurde zuweilen als sehr belastet und belastend erlebt. Ein eigenes, gezieltes (mikropolitiches) Vorgehen beschrieben nur Einzelne.

Dass die befragten Schulleitenden in der „politischen Kraft von Leadership“ Zurückhaltung an den Tag legten, hatte allerdings auch eine positive Seite, denn eine Überbetonung und hohe Aufmerksamkeitsorientierung des mikropolitischen Aspekts durch die Schulleitenden ist kein Merkmal von Führung in „guten Schulen“ (vgl. *Bonsen* 2003, 2006).

Symbolische Kraft von Leadership		
Auftritt als Führungsperson, vertreten der Schule nach außen		anderen Akteuren den Vortritt lassen und ihre Leistungen hervorheben
Konzentriertes Arbeiten an Projekten, langfristigen Zielsetzungen und inhaltlicher Planung (Konzentration, Langfristigkeit)		Eingehen auf die unmittelbaren Anforderungen der Situationen im Führungsalltag (Verzettelung)

➤ **Die symbolische Kraft ist weniger und wenn, dann nur punktuell repräsentiert.**

Die symbolische Kraft von Leadership war bei den befragten Schulleitenden wenig repräsentiert. Einerseits wurden die irrationalen Aspekte von Führung durchaus gesehen und es war die Rede von „klimatischen Verhältnissen (vgl. *Stemmer Obrist* 2014, S. 240), die als schwierig zu erfassen, aber als dennoch bedeutsam erachtet wurden. Andererseits wurden bewusst eingesetzte symbolische Handlungen als Führungsperson kaum beschrieben. Waren symbolische Handlungen kognitiv repräsentiert, dann in erster Linie auf der Ebene der Schule in der Beschreibung von wiederkehrenden Ritualen, wie bspw. ein gemeinsamer Schulstart oder eine bildhafte Lancierung des Jahresmottos.

Auf der individuellen Handlungsebene der befragten Schulleitungen wurden Aspekte der „symbolischen Kraft von Leadership“ vorwiegend durch bewusst vollzogene Distanzierungsschritte vom Kollegium beschrieben. Hier bedienten sich die Schulleitenden symbolischer Handlungen, um sich in ihrer Führungsrolle gegenüber Lehrpersonen abzusetzen. So blieb eine Schulleiterin demonstrativ dem Stamm der Lehrpersonen fern. Zu vermuten ist, dass symbolische Handlungen von Schulleitungen vorwiegend intuitiv, daher weniger bewusst bzw. weniger absichtsvoll angewandt wurden.

Aspekt Selbstmanagement		
volles Engagement mit Vernachlässigung der eigenen Bedürfnisse		bewusstes Selbstmanagement und sorgfältiger Umgang mit den eigenen Ressourcen

➤ **Die Sorge um die eigene Gesundheit schwingt mit.**

Dieses Ergebnis aus der Analyse der qualitativen Daten ist in der Konzeption der „fünf Kräfte von Leadership“ von Dubs (2006) nicht enthalten. Der Aspekt des Selbstmanagements wird hier nicht verstanden als organisatorisches Geschick, sondern als Umgang mit den eigenen Ressourcen als Führungsperson. Die individuelle Sichtweise der Schulleitungsperson, die sich einerseits voll und ganz für „ihre“ Schule engagiert und dann ausbrennt, weil die Balance zwischen Anerkennung (inkl. Entlöh-

nung), persönlicher Einschränkung und Aufwand nicht stimmt, kam bei den befragten Schulleitungen prägnant zum Ausdruck. Zu Beginn der Einführung von Schulleitungen mussten Führungsstrukturen erst aufgebaut und konsolidiert werden. Entsprechend fielen die Aussagen zu den Belastungen aus. Die Äußerungen zu Sorge um die Gesundheit und dazu, dass dieser neue Beruf (zu) viel fordere und einen an die Belastungsgrenzen bringe, waren sehr präsent. Andererseits schätzten sich die Befragten selbst als belastbar und ausdauernd ein.

3.2 Balance zwischen den Führungspolen in der Alltagspraxis von Schulleitungen – Thesen

Ab diesem Kapitel fließen die Erfahrungen der Beratungstätigkeit von Schulführungsgremien und eigene operative wie strategische Schulführungserfahrungen der Autorin ein. Damit sind die folgenden Thesen zum ausbalancierten Führungsverhalten subjektiv gefärbt und enthalten auch normative Konnotationen.

These: Die Schulorganisation hat reibungslos zu funktionieren – hingegen darf sie nicht zum Selbstzweck werden und Legitimation dafür sein, Pädagogische Führung und Personalführung hintenanzustellen.

Ein reibungsloses Funktionieren der administrativ-organisatorischen Abläufe ist Voraussetzung für das Gelingen und Legitimation für die operative Führung einer Schule. Das war bereits so, als Rektoratspersonen „nur“ Verwaltende ohne Weisungsbefugnisse und ohne pädagogischen Gestaltungsauftrag waren. Eine reibungslos funktionierende Administration/Organisation entlastet Lehrpersonen im Schulalltag. Funktioniert dieser Bereich nicht oder nur eingeschränkt, wirkt sich dies negativ auf die gesamte Schulführung aus. Zudem sind die Ansprüche in diesem Bereich gestiegen, da der Umfang an administrativen Arbeiten durch fortschreitende Formalisierung laufend zunimmt. Umso mehr fällt da eine mangelhafte Administration/Organisation negativ ins Gewicht. Gleichzeitig ist ein allfälliger Hang zum Perfektionismus hinderlich, und Arbeiten gleich selbst zu erledigen statt zu delegieren, ist auch nicht zielführend.

Mancherorts ist zu beobachten, dass Schulleitende sehr viel Zeit und Energie auf Administration und Organisation aufwenden und deshalb ihre Kernaufgaben „Pädagogische Führung“ und „Personalführung“ vernachlässigen (müssen). Dass Schulleitende als „Sekretärinnen“ eigentlich zu teuer sind und es sich deshalb lohnte, Sekretariatsressourcen aufzustocken, ist noch nicht überall durchgedrungen.

Selbstverständlich hat die Schulleitung die Kontrolle über die wichtigsten Prozessabläufe in der Administration-Organisation zu behalten, um bei Notwendigkeit steuernd

Führungskonzepte

eingreifen zu können. Die Hauptaufmerksamkeit der Schulleitung darf der Schulorganisation aber nicht zukommen, ansonsten verpasst sie Wesentliches ihres Führungsauftrags.

- **Zur Balance:** Das eine (Administration/Organisation) tun und das andere (Schul- und Unterrichtsentwicklung) nicht lassen und dieses Zweite ins Zentrum der Führungsaufgabe stellen!

These: Positive Beziehungsgestaltung ist in der Führung einer Schule (fast) alles – professionelle „empathische“ Distanz der Schulleitungsperson hingegen kann zur Überlebensversicherung werden

Der Erfolg von Erziehung und Unterricht ist neben didaktisch-methodischen Aspekten immer auch mitbestimmt von tragfähiger, unterstützender und respektvoller Beziehungsgestaltung zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In Analogie zu *Fend* (2008) gesagt, kann „Sand im Getriebe“ die Weiterentwicklung einer Schule erheblich und nachhaltig beeinträchtigen. Die Bedeutung von Beziehungsgestaltung und Beziehungsqualität für Schul- und Unterrichtsqualität ist nicht zu unterschätzen.

In der Frage von „Nähe und Distanz“ befinden sich schulische Führungspersonen in einer besonderen Lage: Einerseits ist die Schulleitung Teil des Kollegiums, andererseits Vorgesetzte. Situativ im Alltag auszubalancieren, wann wie viel Nähe angemessen und wirkungsvoll ist, ist herausfordernd und bedarf einiges an Fingerspitzengefühl. In Lehrerkollegien bestehen langjährige freundschaftliche, manchmal familiäre Beziehungen: Man trifft sich in der Freizeit, geht zusammen in die Ferien und ist Patentante von Kindern des Kollegen. Somit ist die Schulleitung in der Personalführung besondere gefordert, wenn es darum geht, befreundeten Kolleginnen und Kollegen kritische Rückmeldungen zu ihrem Unterricht zu vermitteln. Lehrpersonen fällt es zuweilen schwer, die Schulleiterin und Kollegin in diesem Moment als Vorgesetzte zu akzeptieren. Umso wichtiger ist, dass die Schulleitungsperson die professionelle Distanz einhält und sich dennoch empathisch verhält. Je beheimateter ein Schulleiter in der Führungsrolle ist, umso leichter fällt es ihm, klar zu kommunizieren und zu entscheiden, welches Nähe-Distanz-Verhältnis er in einer spezifischen Situation zu einem Kollegen oder einer Kollegin einnehmen will und sollte. Ob die eingehaltene Distanz vom Gegenüber als Unnahbarkeit oder gar als Machtgehabe empfunden und interpretiert wird, hängt auch davon ab, wie gut die Beziehungsgestaltung zuvor gelungen und wie stabil die Beziehung insgesamt ist. Rollenklarheit und Rollensicherheit erarbeitet sich eine Schulleiterin im täglichen Führungshandeln. Die bewusste Trennung von Privatem und Beruflichem erfordert von Schulleitung und Lehrpersonen Reflexionsfähigkeit (vgl. *Zwygart* 2016). Anzuführen ist, dass die Wahl zur

Schulleitungsperson aus dem Kollegium bezüglich Erlangen der Rollenklarheit besonders anspruchsvoll ist.

- **Zur Balance:** Kollegialität pflegen und verlässliche Beziehungen aufbauen, aber bei Bedarf an professioneller Kritik „empathische“ Distanz einnehmen, um die Führungsrolle wahrnehmen und Kritisches anzusprechen.

These: Vertrauen ist viel – Unterrichtsbeobachtung, Aufsicht und qualifizierte Rückmeldungen zu Unterricht und Klassenführung ist oftmals mehr

Die Schulleitung ist in der Pflicht, unvoreingenommen ganzes Vertrauen in die Lehrpersonen und ihre Arbeit zu setzen, und darauf, dass die Lehrpersonen die ihnen zugestandenen Freiheitsgrade sinnvoll und wirksam nutzen. Dies ist notwendig, damit die Lehrperson ihren pädagogischen Auftrag erfüllen kann. Erst wenn das Vertrauen missbraucht wurde, darf und muss dieses Vertrauen – und dann zurecht – infrage gestellt werden. Der umgekehrte Weg, dass Lehrpersonen das Vertrauen der Schulleitung zuerst erarbeiten müssen, funktioniert kaum. Eher gilt das Umgekehrte, dass Schulleitungen sich das Vertrauen der Lehrpersonen zu „verdienen“ haben.

Inhaltliche Rückmeldungen zu Unterrichtsbesuchen und qualifizierende Mitarbeitergespräche sind Führungsinstrumente, welche die Schulleitung gezielt für die Personalentwicklung und Qualitätsentwicklung einsetzen sollte. Bei der Bewertung von Unterricht ist auf das „Technologiedefizit“ (Luhmann & Schnorr 1982) zu verweisen: Unterrichten ist keine Technologie mit Kausalwirkungen. Der Erfolg von Unterricht ist nur bedingt messbar und stellt sich oft erst nach längerer Zeit ein. Damit enthält die Beurteilung der Lehrerleistung auch Interpretationsspielraum. Hier sachlich zu argumentieren und präzise Beobachtungen anzustellen und diese zu spiegeln, ist die Herausforderung an die Professionalität der Schulleitung. Andererseits sind positive Rückmeldungen zum Unterricht auch für langjährige Lehrpersonen motivierend und junge Lehrpersonen brauchen oft auch einfach etwas Ermutigung. So ist die „Aufsicht und Rückmeldung“ nicht nur im Hinblick auf Verbesserungspotenzial, sondern durchaus auch als Motivationsfaktor seitens der Schulleitung zu verfolgen.

- **Zur Balance:** Vollumfänglich Vertrauen als Basis der Zusammenarbeit schenken und gleichzeitig Aufmerksamkeit walten lassen und Beobachtetes ansprechen.

These: Als Schulleitung individuelle Bedürfnisse und Anliegen von Lehrpersonen zu beachten ist wichtig – die Gesamtsicht der Schulentwicklung im Auge zu haben, ist hingegen unabdingbar.

Hohe Erwartungen an Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler – siehe „human-sozialen Kraft von Leadership“ – kann nur eine Schulleitungsperson hegen, die inte-

ger und in der Lage ist, eine tragfähige Beziehung zu den Lehrpersonen und weiteren Mitarbeitenden aufzubauen und zu erhalten. Ansonsten werden hohe Erwartungen als Zumutung und/oder als Überforderung empfunden, denen sich Lehrpersonen zuweilen auch mal verweigern. Hier kommen Aspekte des „richtigen“ Tempos, der Geduld und Kompromissbereitschaft ins Spiel. Weniger ist in der Unterrichts- und Schulentwicklung manchmal daher mehr, und Entschleunigung ein Mittel, die Entwicklungen in der Balance zu halten. Empfinden die Lehrpersonen die Beziehung zur Schulleitung als positiv, sind sie auch bereit, ihr zu folgen und deren Visionen mitzutragen. Stimmen die Beziehungen, leisten Lehrpersonen viel. Damit Lehrpersonen sich akzeptiert und „gehört“ fühlen, muss die Schulleitung die persönlichen Bedürfnisse und Anliegen der einzelnen Lehrperson ernst nehmen. Nicht immer kann oder muss individuellen Bedürfnissen entsprochen werden. Eine Begründung, weshalb ein Anliegen verwehrt wird, ist allerdings angebracht. Die Zielsetzungen der Schule sind, wie in anderen Organisationen auch, kaum je deckungsgleich mit jenen der/des Einzelnen, bestehen doch zwischen betrieblichen und persönlichen Agenden zuweilen Diskrepanzen. Mit solchen kreativ umzugehen und die Lehrpersonen ins Boot zu holen, ist Schulleitungsaufgabe.

Ist die Schulleitung gefordert, individuelle Bedürfnisse von Lehrpersonen wahrzunehmen und zu „bewirtschaften“, ist sie qua Führungsaufgabe verpflichtet, die schulische Gesamtentwicklung im Auge zu behalten, Entwicklungen und Innovationen zu initiieren und umzusetzen. Die Schulleitung benötigt deshalb eine übergreifende Gesamtperspektive auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung inklusive Einbindung des Qualitätsmanagements. Der erforderliche Perspektivenwechsel der Schulleitung kann anhand der Unterrichtsqualität aufgezeigt werden. Diese muss Lehrpersonen und Schulleitungen ein Kernanliegen sein, wobei die Perspektive der Schulleitung auf den Unterricht eine andere zu sein hat als jene der Lehrpersonen. Haben Lehrpersonen ihren eigenen Unterricht im Fokus, ist die Schulleitung verantwortlich, dass gute Rahmenbedingungen für den Unterricht bestehen. Durch Hatties Studie (vgl. 2013, 2014) ist in den Fokus gerückt, dass die Schulleitung dafür zu sorgen hat, dass sich Lehrpersonen auf Daten basierend inhaltlich-fachlich über ihren Unterricht austauschen. Je bewusster eine Schulleitung sich ihrer Verantwortung für die Unterrichtsqualität ist, desto stärker liegt der Fokus der „pädagogischen Kraft von Leadership“ auf der Schule als „*pädagogische Handlungseinheit*“ (Fend 2008, S. 153), in der guter Unterricht ermöglicht, entwickelt und durch die Schulleitung eingefordert wird.

- **Zur Balance:** Visionen, klare Zielsetzungen und die Gesamtperspektive der schulischen Unterrichts- und Schulentwicklung im Fokus haben, dabei ein Augenmaß für das Machbare behalten und die Lehrpersonen in ihren Anliegen (dennoch) ernstnehmen.

These: Partizipation ist hilfreich – als Schulleitungsperson Mut zu Entscheidungen zu haben auch.

Jede Schulleitung ist sich bewusst, dass ohne grundsätzliche Zustimmung und Mitwirkung der Lehrpersonen keine effektive Schul- und Unterrichtsentwicklung zu realisieren ist. „Kooperation“ und „Partizipation“ sind die Stichworte. Allerdings stellt sich die Frage nach Zeitpunkt und Maß: Zu viel Partizipation und Kooperation – und das jederzeit – ermüden. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Schulleitung in jeder Situation nachfragt und aus Unsicherheit oder Furcht anzuecken, Entscheidungen vermeidet. Lehrpersonen, die der Schulleitung vertrauen, sind in der Regel bereit, eine Entscheidung zu akzeptieren, auch wenn sie nicht vollumfänglich ihren Vorstellungen entspricht. Aufgrund falsch verstandener „Kollegialität“ nicht zu entscheiden, stellt letztlich eben auch eine Entscheidung dar.

Je stärker Führungsentscheidungen den Unterricht betreffen, umso mehr ist abzuwägen, inwieweit die Lehrpersonen einzubeziehen sind. Anders gesagt: Je stärker voraussichtliche Veränderungen den Unterricht betreffen, desto wichtiger wird der Einbezug der Lehrpersonen. Der Prozess der Entscheidungsfindung selbst ist ein Balanceakt, und auch wenn das Wissen um die „Zonen der Akzeptanz und Sensibilität“ (Dubs 2006, S. 155) hilfreich ist, gilt es dennoch bei jeder Entscheidung neu auszuloten, wie und was entschieden werden kann, ohne dass kollegialer Widerstand entsteht, den aufzufangen, später (zu) viel Kraft benötigen würde.

- **Zur Balance:** Abwägen, wann Partizipation und Kooperation in der Schul- und Unterrichtsentwicklung zielführend und wann „autonome“ Führungsentscheidungen angesagt sind.

These: Loyalität ist wertvoll – Position zu beziehen ist es auch.

Integrität entsteht durch beständiges loyales Handeln: Nur wer als Schulleitung als verlässlich und verschwiegen wahrgenommen wird, schafft eine Vertrauensbasis und wird als integer wahrgenommen. Dem Schulleiter, der qua Hierarchie zwischen dem Lehrerkollegium und den Schulbehörden steht, wird hier zuweilen ein Spagat abverlangt. Die Vorgaben der Schulbehörde und der Bildungsverwaltung bzw. -politik decken sich lange nicht immer mit den Anliegen, Werten und Bedürfnissen von Lehrpersonen. Die Schulleitung steht „einsam“ dazwischen, wobei diese „Zwischenposition“ jeder Führungsrolle immanent ist. Zu wem verhält sich der Schulleiter loyal? Stellt er sich schützend vor die Lehrpersonen und gewinnt damit im Kollegium an Profil – oder verfolgt er gehorsam die Vorgaben der übergeordneten Instanz? Wem ist die Schulleiterin „moralisch“ mehr verpflichtet, dem Kollegium oder der Schulbehörde? Eine Antwort darauf, ist nicht immer einfach: Die Schulleiterin muss je nach Thema, nach

Führungskonzepte

Schärfe der behördlichen Vorgaben sowie der vorhersehbaren Konsequenzen bei Regelbruch immer wieder neu mit sich selbst ins Reine kommen, wem in der jeweiligen Situation ihre Loyalität zukommt. Es gibt Entscheidungen von oben, deren Nichtbefolgen – oder deren „*Rekontextualisierung*“ (vgl. *Fend* 2008, S. 26-29) an die lokalen Gegebenheiten – als klug erscheint und es sich lohnt, sie zu „übersehen“, „großzügig zu interpretieren“ oder offen dagegen anzugehen. Oder mit *Oelkers* gesagt: „*Schulen sind sehr intelligent darin, bestimmte Dinge nicht zu tun...*“ (2002, S. 2). Viele Entscheidungen der Bildungspolitik und -verwaltung sind als Schulleitung jedoch mitzutragen und umzusetzen. Ist die Schulleitung wie in der Deutschschweizer Volksschule mit den lokalen Schulbehörden in engem Kontakt, kann sie Kraft der Argumente wichtige Entscheidungen beeinflussen und wenn nicht abwenden, so doch in deren Tragweite versuchen abzuschwächen.

Immer wieder ist zu hören, dass Schulleitungen im Kontext von Schule keine Macht besäßen und einzig den Lehrpersonen dienen wollten (vgl. *Roos & Stemmer Obrist* 2015). „Dienen“ ist *ein* Aspekt der Führungsrolle – und bestimmt kein falscher; aber er ist zu ergänzen mit dem Willen zur Gestaltung. Dieser umfasst klare Ansagen bezüglich des Führungsanspruchs gegenüber dem Kollegium, aber auch gegenüber den übergeordneten Instanzen. Als Schulleitungsperson ist es unabdingbar, die Gesamtperspektive einzunehmen und mit den Schulbehörden auf Augenhöhe zu argumentieren und ihnen gegenüber die Schule und ihre Belange zu vertreten. Der Austausch mit den Behörden ist manchen Schulleitungspersonen aber eher ein Graus. Sozialisiert als Lehrperson sind sie sich der „politischen Kraft von Leadership“ weniger bewusst und setzen diese deshalb auch weniger gezielt zum Nutzen der Schule ein.

- **Zur Balance:** Bewusst einstehen für die Werte, Ziele und Anliegen der Schule als Ganzes, gut argumentieren und die politischen Realitäten und Machtverhältnisse geschickt zum Wohl der Schule nutzen, ohne dadurch Loyalitäten zu verspielen.

These: Eine Schule führen heißt (auch) dienen – ohne die eigene Person und eigene Bedürfnisse zu vernachlässigen und zu missachten.

Der Schulleitungsalltag ist von vielen Unterbrechungen und Diskontinuitäten gekennzeichnet: Konzentration auf das Wesentliche, sich nicht verzetteln und sich abgrenzen können sind Kompetenzen, in welchen sich Schulleitungen zu Beginn üben müssen, wollen sie gesetzte Ziele erreichen und dabei gesund bleiben. Wie groß die physische und psychische Belastung in der Schulleitungstätigkeit ist, kam in Befragungen wiederholt zum Ausdruck (vgl. bspw. *Huber, Kruse, Tulowitzki, Schwander, Heimler & Anderegg* 2017). Die Fluktuation unter den Schulleitungen war zu Beginn der geleiteten Schule in der Deutschschweiz hoch und es bestehen Hinweise, dass dem immer noch so ist. Hinzu kommt, dass die Schulleitungsarbeit einige Ambiguitäten enthält: Vieles ist abhängig von ausstehenden politischen Entscheidungen, Eti-

ches bleibt in der Schwebelage, anderes uneindeutig, vage und unberechenbar. All das ist auszuhalten, bis Klärung eintritt. Dennoch ist die Schulleitungsperson angehalten, nach außen Sicherheit zu vermitteln, keine Unzweideutigkeiten aufkommen zu lassen und wie ein „Fels in der Brandung“ Orientierung und Halt zu geben.

Als ein Aspekt und wenig dienlichen Charakterzug von Schulleitungen sei abschließend der „Hang zum Perfektionismus“ angeführt: Alles selbst zu tun, weil es niemand anderes so gut kann, alles bis ins Letzte detailliert auszuarbeiten, Kontrolle ausüben und alle und alles „im Griff“ zu haben, führt in einem immer komplexer werdenden System ziemlich direkt in die Überforderung. Der Spruch „Perfektionismus ist der Feind wirklicher Leistung“ könnte als Denkanstoß dienen: sich gelegentlich entspannt zurücklehnen, wo möglich zu delegieren und auch mal „die Fünfe grade“ sein zu lassen, würde entlasten.

Schließlich ist zu bedenken, dass die Schulleitung nicht alleine Schul- und Unterrichtsqualität erwirkt: Der Erfolg von Schule und Unterricht ist immer eine kollektive Leistung des Kollegiums, wozu jede und jeder einen Anteil beiträgt – auch wenn der Schulleitung die Hauptverantwortung zukommt und sie gehalten ist, diese wahrzunehmen.

- **Zur Balance:** Sich durch das „Grundrauschen“ des Alltagsgeschäfts nicht von den wirklich wichtigen Dingen ablenken lassen und als Schulleitung einsehen, dass nicht alles von einem selbst abhängt.

3.3 Handlungsrelevante Schlussfolgerungen für die Führungspraxis

Dieser Artikel richtete sich an Schulleiterinnen und Schulleiter. Er soll zu Reflexionen über das Ausbalancieren von divergierenden Handlungsoptionen im Führungsalltag anregen, ohne Rezepte abgeben zu wollen. Diese gibt es nicht, weil je situationsspezifisch zu entscheiden und zu handeln ist – und keine Schule, keine Situation und keine involvierten Personen je vergleichbar sind. Sich zwischen den Polen der „Dilemmata von Führungsrollen“ gekonnt zu bewegen, ist für Führungspersonen eine stetige Herausforderung. Das Fazit dazu kann nur die Aufforderung sein, als Schulleiterin, als Schulleiter das eigene Handeln zu reflektieren. Mit Zwygart (2016) gesagt: *„Weniger Gewicht wird in der Regel auf das Selbstmanagement, das Erkennen der eigenen Stärken und Fragen der Wahrnehmung, der Zusammenarbeit und der Verantwortung von Führungskräften für die Organisation und Gesellschaft gelegt. Die Umsetzung in den Berufsalltag bleibt ebenso auf der Strecke wie das Lernen zu fragen, hinzuhören und zu denken.“* (S. 196)

*Führungskonzepte***Schulleitungen:**

Die „lernende Schule“ entsteht durch lernende Individuen. Allen vorab benötigt Schule lernende und (selbst-)reflektierende Schulleiterinnen und Schulleiter, die bereits sind, sich mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen.

Als Schulleiterin und Schulleiter geht es darum, die Verantwortung sich selbst wie den Lehrpersonen gegenüber wahrzunehmen und ihr Führungshandeln bewusst und „ausbalanciert“ zu gestalten. Das Ausbalancieren hin zu einem der beiden Pole ist dabei situativ immer wieder neu auszuloten.

Lehrpersonen:

Lehrpersonen sind die maßgeblichen und entscheidenden Co-Akteur/innen der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Führung ohne Geführte gibt es nicht. Auch das Geführt-Werden wäre durch die Geführten zu reflektieren. Eine Ausführung dessen, was es bedeutet, im Geführt-Werden „ausbalanciert“ zu handeln, ist anzudenken.

Organisation Schule:

Eine Schule als eine „lernende Organisation“ ist auf der Systemebene ebenfalls gefordert, Entscheidungen gut auszubalancieren, deren Konsequenzen abzuwägen, das Tempo der Entwicklungen gut auszutarieren und insgesamt Raum für individuelle Entwicklungen – sei es von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Schulleitungen – zu schaffen.

Literaturverzeichnis:

Altrichter, H. & Salzgeber, S. (1996): Zur Mikropolitik schulischer Innovation. Wie Schulen durch das Handeln verschiedener Akteure mit unterschiedlichen Interessen Struktur gewinnen und sich entwickeln. In: *H. Altrichter & P. Posch (Hrsg.). Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule (S. 96–169).* Innsbruck: Studien Verlag.

Argyris, C. & Schön, D. A. (2006): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bennis, W. & Nanus, B. (1990): Führungskräfte. Die vier Schlüsselstrategien erfolgreichen Führens. Frankfurt a. M.: Campus.

Bonsen, M. (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. (Bd. 422). Münster: Waxmann.

Bonsen, M. (2006): Wirksame Schulleitung. Forschungsergebnisse. In: *H. Buchen & H.-G. Rolf (Hrsg.). Professionswissen Schulleitung (S. 193-228).* Weinheim: Beltz.

Buchen, H. (2006): Schule managen □ statt nur verwalten. In: *H. Buchen & H.-G. Rolf (Hrsg.). Professionswissen Schulleitung (S. 12-101).* Weinheim: Beltz.

Dubs, R. (2006): Führung. In *H. Buchen & H.-G. Rolf (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung (S. 102–176).* Weinheim: Beltz.

Fend, H. (1996): Schulkultur und Schulqualität. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft, 86–97.

- Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten – Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. (2000): Schulentwicklung im Jahr 2000. Journal für Schulentwicklung 4, 9–16.
- Glasl, F. & Lievegoed, B. (1996): Dynamische Unternehmensentwicklung. Wie Pionierbetriebe und Bürokratien zu Schlanken Unternehmen werden. (2. unveränd. Aufl.). Bern: Haupt.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmansweiler: Schneider.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmansweiler: Schneider.
- Hersey, P. & K. Blanchard. (1977): Management of Organizational Behavior. Englewood Cliffs.
- Huber, S. G.; Kruse, Ch.; Tulowski, P.; Schwander, M.; Heimler, M. & Anderegg, J. (2017): Arbeitsplatzanalyse Schulleitung Volksschule Kanton Aargau – Executive Summary. Im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Zug: Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie.
- Luhmann, N., Schorr & K.-E. (1982): Das Technologie-Defizit in der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik (S. 11–40). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Neuberger, O. (2002): Führen und Führen lassen. Ansätze, Ergebnisse und Kritik der Führungsforschung. (6., völlig neu bearb. und erw. Aufl.) Stuttgart: Enke; Lucius & Lucius.
- Oelkers, J. (2002): Die Bedeutung der Schulleitung für Bildungsreform und Qualitätssicherung. Vortrag auf dem VII. Pädagogischen Kongress Schulleitertag des Interessenverband Hessischer Schulleiterinnen und Schulleiter (IHS) vom 19. November 2002 in Bad Nauheim.
- Pädagogische Hochschule Luzern (2018): FESL. <https://www.phlu.ch/weiterbildung/studiengaenge/cas-mitfuhrungserfahrung-eine-schule-leiten-fesl.html>.
- Rolff, H. G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa.
- Roos, M.; Stemmer Obrist, G. (2015): Macht macht Schulentwicklung – macht Macht Schulentwicklung? Schulleitung und Schulentwicklung. 76, D 1.6. Stuttgart: Raabe. S. 1–22.
- Schratz, M. (1996): Die neue Qualität von Schulleitung. Schule als lernende Organisation. In: W. Specht, J. Thonhauser & H. Altrichter (Hrsg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven (S. 173–222). Innsbruck: Studien Verlag.
- Seitz, H. & Capaul, R. (2005): Schulführung und Schulentwicklung. Bern: Haupt.
- Stemmer Obrist, G. (2014): Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können. Bern: Haupt.
- Zwygart, U. F. (2016): Dein Weg zum Erfolg? Vom Umgang mit Menschen und Leistung. Anregungen für eine andere Führungsgeneration. Zürich: Neue Zürcher Zeitung.

