

## **15. Bamberger Schulleitungssymposium Universität Bamberg & Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen a. D.**

### **Keynote vom 21. Oktober 2021 «Pädagogische Führung in volatilen Zeiten»**

Volatil bedeutet bewegt, unbeständig – und wir steckten oder besser gesagt, wir stecken immer noch mittendrin in volatilen Zeiten, in der VUCA-Gesellschaft.

Diese ist gekennzeichnet durch «Volatilität»: Wir erfahren «Unsicherheit», manchmal richtiggehende Verunsicherung einzelner, von Gemeinschaften, ja ganzer Gesellschaften. Die «Komplexitätssteigerung», die unsichtbaren indirekten, wenig oder nicht voraussehbaren Wirkungszusammenhänge von und in «Nicht-trivialen Systemen», wie wir Menschen es sind, und schliesslich die «Ambiguität», die Mehrdeutigkeit, sind die vier Kennzeichen der VUCA-Gesellschaft.

Die Stichworte zu den anstehenden Herausforderungen sind bekannt: Globalisierung, digitale Transformation, Klimawandel und Energiewende, erstarkte Autokratien, Demografie ... Die Liste ist bei Weitem nicht vollständig.

Hinzu kommt, dass die gesellschaftlichen und politischen Veränderungen mit einer ungeheuerlichen, manchmal kaum fassbaren Geschwindigkeit geschehen. Beschleunigung erleben wir in beinahe allen Bereichen – trotz oder gerade wegen der Pandemie. Das entbehrt kaum einer gewissen Paradoxie: Die behördlich verordnete Entschleunigung, bis hin zu wirtschaftlichem Beinahe-Stillstand, bei gleichzeitiger Beschleunigung, vorab durch die digitale Transformation.

Und nun eben die Corona-Pandemie! Sie hat uns die Abhängigkeiten und die globalen Vernetzungen einerseits und andererseits die Bedeutung des Lokalen, der Kommune, der Gemeinschaft drastisch vor Augen geführt.

Und mittendrin befindet sich die Schulleiterin, der Schulleiter und muss mit Unwägbarkeiten und Unsicherheiten umgehen, versuchen diese zu bewältigen und für ihre, seine Schule als Gemeinschaft Wege finden, sich in diesen volatilen Zeiten zu bewegen und zu bewähren. Dabei darf der Auftrag, für das einzelne Kind, die einzelnen Jugendlichen, möglichst lernwirksame Bedingungen und Räume zu schaffen, in denen Bildung und Lernen möglich sind und das in guter Qualität, nie aus dem Blick geraten.

Damit komme ich zu meiner ersten These:

### **1) «Zukunft findet statt – notfalls auch ohne Schule!»**

Diese These hat neben ihrem provokativen Aspekt insofern auch etwas Beruhigendes: es wird davon ausgegangen, dass es eine Zukunft gibt.

Mit der VUCA-Gesellschaft steigen die Ansprüche an die Schule als gesellschaftliches Subsystem stetig. Die Schule hat den Auftrag zur Bearbeitung der Frage: «Was will die ältere Generation mit der jüngeren?»

Die öffentliche Schule als gesellschaftliches Subsystem mit dem Auftrag, die nachfolgende Generation für die Zukunft vorzubereiten, besteht seit ca. zweihundert Jahren. Angesichts anderer Organisationen, wie die katholische Kirche, die seit zweitausend Jahren existiert, mag das als kurze Zeitspanne erscheinen. Dennoch darf die Schule – wie wir sie heute kennen – als erfolgreich bezeichnet werden, hat sie doch ihre gesellschaftliche Bedeutung im Zuge der Modernisierungsprozesse des 19. Jahrhunderts und im Verlaufe des 20. Jahrhunderts fortlaufend ausgebaut, konsolidiert und gesichert.

Den beiden grundlegenden Funktionen der «Reproduktion» der gesellschaftlichen Strukturen bei gleichzeitiger «Innovation» hat die Schule bislang offensichtlich in ausreichendem Masse entsprochen und die vier Funktionen «Qualifikation», «Enkulturation», «Allokation/Legitimation» und «Integration», zufriedenstellend erfüllt. Es ist anzuführen, dass diese gesellschaftlichen Funktionen auch unauflösbare Widersprüche enthalten, die es auszuhalten gilt. Auf diese wird hier nicht näher eingegangen.

Dabei ist die Schule lange Zeit gut gefahren, sich in Beharrlichkeit zu üben und trotz des bestehenden Innovationsauftrags als gesellschaftliche Institution bei der «Organisation des Pädagogischen» Beständigkeit an den Tag zu legen.

Zur provokativen Aussage, die Zukunft findet notfalls auch ohne Schule statt, möchte ich mit andern, bspw. mit Richard David Precht (2019) anmerken: Es stellt sich die Frage, ob Schule in der jetzigen Form und Struktur, die unter den wirtschaftlich-gesellschaftlichen Prämissen des 19. Jahrhunderts entstanden sind, zukunftsfähig ist. Den Forderungen nach konsequenter Individualisierung, nach Projektlernen, offenen Lernräume und einiges andere mehr, wird zu guten Teilen zu entsprechen sein. Jedenfalls ist die Schule gefordert, sich diesen Themen zu stellen.

Das Bewahrungsvermögen von Schulen ist dabei beachtlich. Systemtheoretisch gesagt: Schule als Institution lässt sich nur ungern von äusseren Komplexitäten «irritieren». Das garantiert bis zu einem gewissen Mass Systemstabilität, hat aber den Nachteil, dass notwendige interne Umstrukturierungen als Verarbeitung der äusseren Komplexitätsimpulse ausbleiben oder unzureichend erfolgen. Auf der Strecke bleibt da die Innovationsfähigkeit. (vgl. Luhmann 1964, 1999, 2002, 2006)

Aber nein, Schule muss sich nicht auf alle Trends und Modeerscheinungen einlassen und allen an sie gestellten Ansprüchen vorbehaltlos nachkommen, aber sie muss genügend offen sein, Entwicklungsimpulse aufzunehmen und intern zu verarbeiten, um Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Für die Schule und damit für Sie als Schulleiterin, als Schulleiter besteht die Herausforderung, abzuwägen und zu entscheiden, welche der äusseren Impulse aufgenommen und «intern» bearbeitet werden müssen und sollen, und welchen sie sich verweigern dürfen und können – ja, manchmal sogar müssen. Mit Oelkers gesagt: «Schulen sind sehr intelligent darin, Dinge nicht zu tun...»<sup>1</sup> (Oelkers, 2002, S. 2).

Die jetzigen volatilen Zeiten erfordern beides: Stabilisierung der internen Strukturen bei gleichzeitig genügender Offenheit für «Irritationen» von aussen. Und an solchen mangelt es ja kaum. Denn

---

<sup>1</sup> , ...und Schulleitungen haben alle Hände voll zu tun, für die Realanpassung immer neuer Reformpakete zu sorgen, denen fast immer eines gemeinsam ist, sie sind nicht zu verwirklichen“ (ebd.).

Systeme, die keine Impulse von aussen aufnehmen, und systemtheoretisch betrachtet «geschlossen» sind, sind tot.

Der gesellschaftliche Bildungsauftrag wird vermutlich überdauern, aber ob dieser in der Schule, wie sie heute strukturiert und gestaltet ist, umgesetzt werden wird, ist so sicher nun auch wieder nicht.

Wie sich die Schule der Zukunft gestalten wird, daran wirken Schulleiterinnen und Schulleiter als «zentrale Akteure» massgeblich mit!

Damit komme ich zu meiner zweiten These zum Umgang der Schulleitungsperson mit der VUCA-Gesellschaft:

## 2) «Eine systemische Perspektive auf die Schulleitungsaufgabe ist hilfreich!»

Nicht alles, was von den Schulleitenden gefordert und erwartet wird, ist auf ihrer Systemebene am richtigen Ort platziert. Die nun folgende Darstellung der drei Systemebenen ist selbstverständlich eine Vereinfachung. Nichtsdestotrotz hilft sie Schulleitenden, sich im Bildungssystem zu verorten.

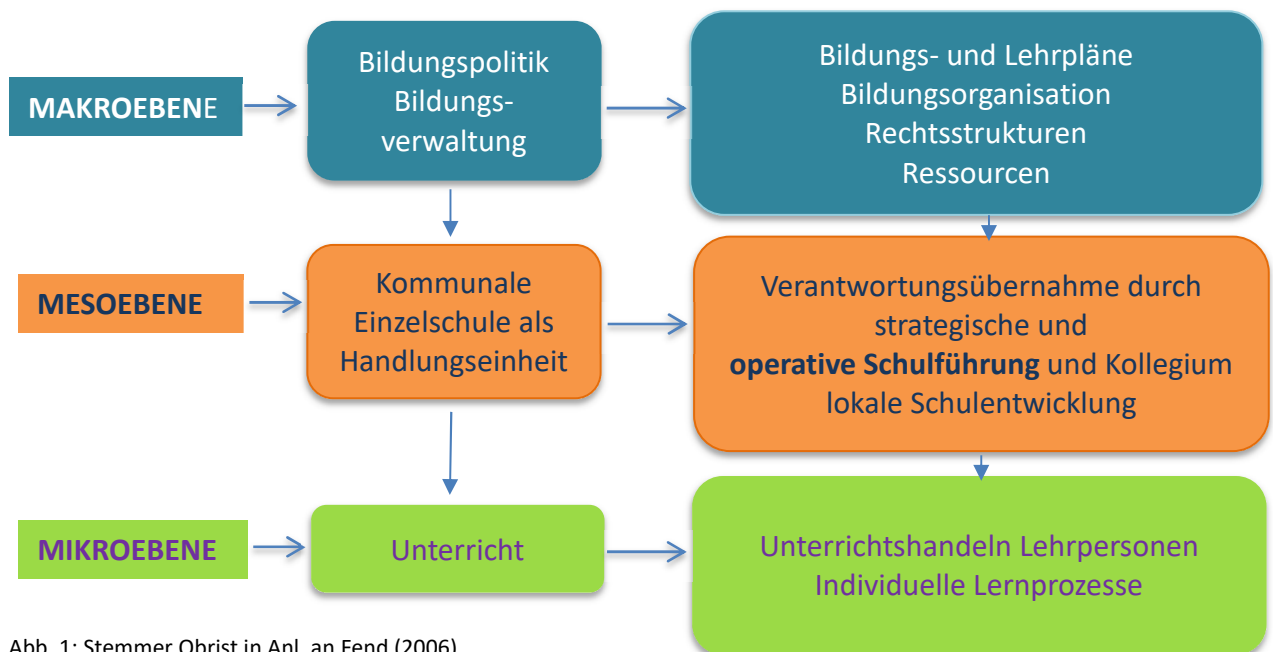


Abb. 1: Stemmer Obrist in Anl. an Fend (2006)

- Auf der *Makroebene* trifft die Politik die grundlegenden Entscheidungen. Beispielsweise bestimmt sie die Rechtsstrukturen, die Modalitäten zur Erlangung von Bildungsabschlüssen, die Lehrpläne und sie teilt – nicht ganz unwesentlich – Ressourcen zu.
- Auf der *Mesoebene* befinden sich die Schulen –die «Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit» (vgl. Fend 1986) –, die Schulleitungen mit ihren Kollegien und im Deutschschweizer Bildungssystem mit der strategisch verantwortlichen, kommunalen Schulbehörde. Hier spielt die «Schulleitungsmusik» bei der Wahrnehmung der Führungsverantwortung, der Ausgestaltung der eigenen Schulentwicklung und der Qualitätssicherung in der Schule vor Ort.
- Auf der *Mikroebene* befindet sich die Lehrperson mit ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Das konkrete Unterrichtshandeln und die individuellen Lernprozesse finden auf dieser Ebene statt.

Das Bildungssystem ist hierarchisch aufgebaut: Die obere Ebene bestimmt die Ressourcen der unteren, macht inhaltliche und rechtliche Vorgaben und versucht, das System zu steuern. Also alles in bester Ordnung – alles top down? – Nein, selbstverständlich nicht!

Das Wort zum Verständnis lautet *«Rekontextualisierung»* (vgl. Fend, 2008, S. 192).

Das Phänomen erklärt, weshalb es eher die Regel denn die Ausnahme ist, dass gut gemeinte Vorhaben und Absichten – ich spreche hier von Bildungsreformen im grösseren und kleineren Stil – mit schöner Regelmässigkeit scheitern.

Denn: Auf jeder der drei Systemebenen interpretieren die Akteure – also für unser Thema hier die Schulleitenden und Lehrpersonen – die Vorgaben der oberen Systemebene auf der Grundlage der eigenen Werthaltungen, Vorstellungen, Präferenzen und mentalen Konzepte etc. Das bedeutet für den Fall von Unterrichtsqualität, dass die Einflussnahme der Schulleitung kein direkter sein kann und dass hier Wirkungen einzig auf indirektem Weg erzeugt werden. Aber davon später mehr.

Diese führt mich zur nächsten These:

### **3) «Es bestehen auf jeder Systemebene Freiheitsgrade!»**

Schulleitende befinden sich – anhand der Grafik unschwer zu erkennen – im «Sandwich» und sind dort in der Führungsaufgabe oft auch etwas einsam.

Aber: Auch für Sie als Schulleiterinnen und Schulleiter bestehen Freiheitsgrade! Diese zu erkennen, die Freiräume auszuloten – ohne dass ich nun dabei zu Ungehorsam gegenüber der oberen Systemebene aufrufen möchte – ist eine Herausforderung, die Sinn und durchaus auch Spass machen und kreative Energien freisetzen kann. Meine Vermutung und Beobachtung: Gerade in der Zeit der Pandemie waren Schulleitungen gezwungen, Freiräume wahrzunehmen und Verantwortung für Entscheidungen zu übernehmen, die sie in der jeweiligen spezifischen Schulsituation treffen mussten. Das hat Sie als Schulleitende in Ihrem Selbstverständnis als Führungsperson bestimmt gestärkt.

Anders als in der Schweiz nehme ich die deutschen Schulen als etwas «bürokratischer» wahr. Wir kennen in der Schweiz keinen Beamtenstatus und Lehrpersonen wie Schulleitungen suchen sich jene Schule aus, die ihnen entspricht. So jedenfalls wäre das gedacht, wenn da nicht auch in der Schweiz die kritische Personalsituation wäre. Diese macht die Absicht, als Schulleitung, die für die eigene Schulkultur geeigneten Lehrpersonen auszuwählen, ein Stück weit zunichte.

Auch in der Deutschschweiz müssen die Schulleitenden durchaus die Vorgaben der kantonalen Bildungsverwaltung umsetzen. Aber ich beobachte, dass Schulleitungen auch mutig sind, Vorgaben zu hinterfragen – oder eben eigens zu interpretieren und auszulegen – zu rekontextualisieren und dabei sinnvolle Gestaltungswege und Lösungen zu kreieren.

Wo diese Freiheitsgrade für Sie in Ihrer eigenen Schule bestehen und wie Sie dabei vorgehen müssen, dem wäre als Schulleitungsperson vertiefter nachzugehen ...

Meine nächste These lautet:

### **4) «Leadership bedeutet: Aufzeigen, wohin die Reise geht!»**

Und ja, trotz oder gerade wegen Corona. Es ist nicht weniger, sondern mehr Leadership gefordert!

Die Bewältigung der Pandemie hat dazu geführt, dass Schulen und damit Schulleitende in den letzten anderthalb Jahren notgedrungen vorab damit beschäftigt waren, den Alltag zu organisieren, den Betrieb aufrechtzuerhalten und den Menschen in der Schulgemeinschaft Sorge zu tragen. So richtig und notwendig dies war, meiner Beobachtung nach hat dieser überdauernde Krisenmodus manchenorts aber dazu geführt, dass die grossen Entwicklungslinien aus dem Blickfeld geraten sind und Schulentwicklungsthemen hintenangestellt wurden. Das ist verständlich, nachvollziehbar und verzeihlich, denn die Bewältigung der Pandemie hat sehr viele Ressourcen absorbiert.

Aber gerade in diesen volatilen Zeiten ist Leadership erforderlich und die langfristige und ganzheitliche Sicht auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung wichtiger denn je. Leadership, die Kraft entwickeln

soll, muss eine Idee, ein «inneres Bild» davon haben, wohin die Reise gehen soll. Das gilt selbstverständlich auch für die Führungsverantwortlichen auf der Makroebene, die hier aber nicht Thema sind. Auf jeden Fall gilt für Schulleitende die Aufforderung, im Rahmen ihrer Freiheitsgrade die Entwicklungsschwerpunkte ihrer Einzelschule zu skizzieren und massgeblich mitzubestimmen und zu gestalten.

Eine Vision, ein «inneres Bild» davon, wie die eigene Schule in fünf bis acht Jahren aussehen und wohin sie sich entwickeln soll, welche Ziele erreicht werden müssen, ist unabdingbar. Eine Vision gibt Kraft und Energie, dient bei Führungsentscheidungen als Leitplanke und gibt den Schulentwicklungsprozessen eine Ausrichtung.

Selbstverständlich ist die Visionsentwicklung keine einsame im Kämmerchen vorgenommene Führungsaufgabe. Eine Vision kann und muss mit den entscheidenden Akteuren der Schule – also in Teilen auch mit den Lehrpersonen – entwickelt werden. Letztere sind ab einem bestimmten Zeitpunkt einzu beziehen, sollen Entwicklungsprojekte Erfolg haben. Denn die Empirie zeigt zur Genüge, dass gerade im Bereich der pädagogischen Führung reine Top down Entscheidungen und Lösungen selten von Erfolg gekrönt sind.

Ein gemeinsames Führungsverständnis – zwischen strategischer und operativer Führung sowie innerhalb des Schulleitungsgremiums – kann nicht hoch genug bewertet werden. Das bedeutet Arbeit, konstruktive Diskussion, Dialog und echte inhaltliche Auseinandersetzung zu Vision und Strategie. Die Anstrengung lohnt sich aber und zahlt sich im Führungsalltag aus.

Folgende Darstellung zeigt die Zusammenhänge zwischen den Grundlagen von Vision, Strategie und Führungsverständnis auf. Diese bilden die normative Ebene mit Werten, Philosophie und Menschenbild sowie den Zielen der Schule und dem «Schulprogramm»<sup>2</sup>. Daraus folgen die diversen Leitbilder, ein Schulleitungskonzept, Mehrjahres- und Jahresprogramm.

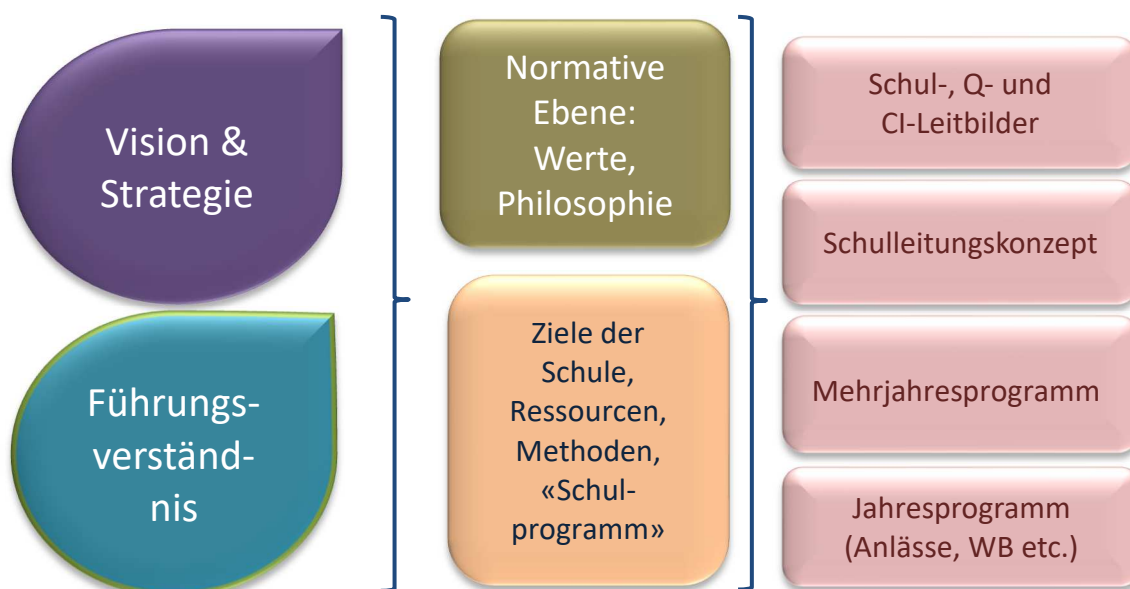


Abb. 2: Stemmer Obrist

<sup>2</sup> Der Begriff «Schulprogramm» ist in Deutschland anders konnotiert als in der Deutschschweiz. Schulprogramm in Deutschland entspricht eher dem Deutschschweizer Begriff des «Schulleitungs- resp. Schulführungskonzepts».

Als Beraterin arbeite ich mit Verantwortlichen der Schulführung bei der Entwicklung des Schulprogramms und den strategischen Zielen mit einem Instrument, das sich auf vier Bereiche von Schule bezieht: Unterricht – Personal – Organisation/Führung – Ressourcen

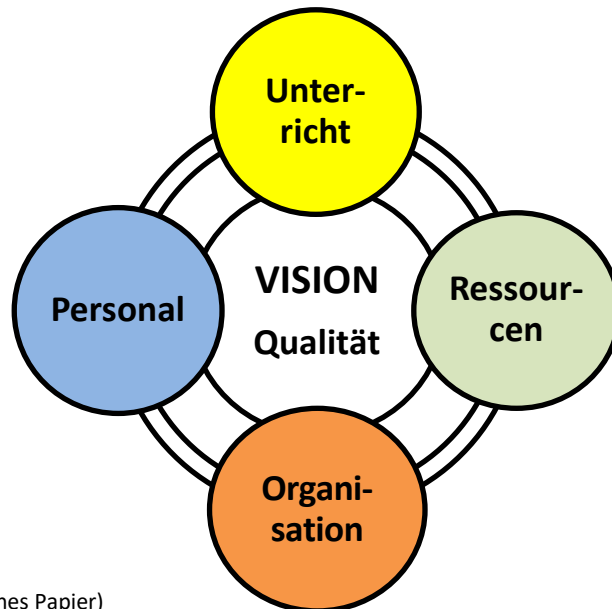


Abb. 3: Grauwiler, 2018 (internes Papier)

In diesen vier Bereichen werden je eins bis mehrere strategische Ziele formuliert. Das jeweilige strategische Ziel wird begründet und der Qualitätsleitsatz aus dem Leitbild formuliert, der Handlungsbedarf beschrieben und die Massnahmen für die kommenden Schuljahre definiert. Schliesslich gehören dazu die Indikatoren zur späteren Überprüfung der Zielerreichung.

Die nächste These lautet:

##### **5) «Pädagogische Leadership heisst, Entscheidungen zu treffen!»**

Wie angesprochen, sind top-down getroffene Entscheidungen im schulischen Umfeld ein eher schwieriges Unterfangen. Lehrpersonen haben als Expertinnen und Experten den Anspruch, mitzubestimmen.

Entscheidungen liegen, vereinfacht gesehen, in zwei unterschiedlichen Zonen:

- Entscheidungen in der Zone der «Akzeptanz» sind für Schulleitende unproblematisch. Es sind Entscheidungen, die in der Regel ausserhalb des Interessenbereiches der Lehrpersonen liegen. Entscheidungen administrativer Art oder sogar solchen, bei denen die Lehrperson froh ist, dass die Schulleitung entscheidet und sie damit nicht belästigt und/oder belastet wird, fallen darunter.
- In der Zone der «Sensibilität» liegt die Sache anders: Hier sind Lehrpersonen sehr aufmerksam und beargwöhnen Entscheidungen, bei denen sie nicht einbezogen und sie – ihrem Empfinden nach – übergangen wurden. Widerstand seitens Lehrperson ist bei solchen «Zuwiderhandlungen» der Schulleitung quasi Programm.

Soweit die Theorie: Nun ist die Welt bekanntlich ja nicht schwarz-weiss geartet! Es gibt einen Graubereich, in der die Schulleitung abtasten und in Erfahrung bringen muss, wie sich die Ausgangslage für Entscheidungen gestaltet. Die Kunst liegt nun darin, als Schulleiterin abzuwägen, zu welchem Bereich der Entscheidungsinhalt tendiert – und ein erfolversprechendes Vorgehen zu wählen.

Möglichkeiten seien hier nur kurz skizziert: Die Schulleitung richtet eine Projektgruppe ein, oder tastet bei den signifikanten Lehrpersonen vor, fragt bei Meinungsmacherinnen in der Lehrerschaft nach, startet einen Pilotversuch, ... Je nach Verfasstheit des Kollegiums, das Sie als Schulleitende am besten kennen, wählen Sie das eine oder das andere Vorgehen.

Und dazu noch dies: Je akzeptierter eine Schulleitung als Führungsperson ist, desto grösser wird die Zone der «Akzeptanz». Das bedeutet, die Schulleitung kann, ohne stets einen zeitaufwändigen partizipativen Prozess einleiten zu müssen, diverse Entscheidungen selbst fällen. Allerdings hat dies Grenzen, denn niemand will Autokratinnen und Autokraten an der Schulsch Spitze! Und so bewährt sich die Faustregel: Je mehr ein Entscheid und eine Entwicklung die Sphäre, insbesondere die Unterrichtssphäre der Lehrpersonen tangiert, desto mehr Partizipation ist erforderlich, um ein Entwicklungsprojekt voranzubringen und erfolgreich zu realisieren.

So lautet die nächste These:

**6) «Ohne Lehrpersonen geht es nicht! Aber nicht alle müssen stets mit allem einverstanden sein.»**

Diese Aussage ist gewagt und wird von Lehrpersonen im Kontext der Schulkultur des «Paritäts-Autonomie-Musters» (Lortie, 1972) als Provokation aufgefasst. Vereinfacht gesagt, meint es die Haltung von Lehrpersonen: «Wir sind alle gleich und all gleich gut. Deshalb bitte keine Einmischung!»

In der Deutschschweizer Schule war dabei das «Autonomie-Paritäts-Muster» bis zur Einführung von Schulleitungen Anfang der 2000er Jahre ausgeprägt bzw. Standard. Entscheidungen kamen da auf der Basis des Einverständnisses der Mehrheit der Lehrpersonen zustande. Einmal im Kollegium gefällte Entscheidungen konnten aber nur bedingt durchgesetzt werden, denn die einzelne Lehrperson konnte sich, ohne Konsequenzen vergegenwärtigen zu müssen, darüber hinwegsetzen.

In der «egalitär-demokratischen» Schulkultur (vgl. Stemmer Obrist, 2014, S. 41–49) führte dies nicht selten zu einem dialogisch-destruktiven Stillstand, mit unendlichen Grundsatzdiskussionen und ausbleibenden Entscheidungen. Wenn niemand den Lead innehatte, niemand Entscheidungen traf und dazu auch nicht die formale Macht besass, musste auch niemand die Verantwortung übernehmen, wenn Stillstand und gegenseitiges Torpedieren der Normalfall waren. Doch diese Zeiten sind auch in der Deutschschweizer Volksschule Vergangenheit.

Schulen benötigen gerade in volatilen Zeiten und in Zeiten der Pandemie eine Schulleitung, die pädagogische Leadership übernimmt und über ein reflektiertes, gefestigtes Führungs- und Rollenverständnis verfügt. Die Bedeutung der Selbstreflexionsfähigkeit von Schulleitungspersonen und Führungsgremien kann deshalb nicht stark genug betont werden.

Für das Thema «Entscheidungsfindung» in Expertenorganisationen gilt es verschiedene Aspekte zu beachten. Zwei davon sind folgende:

- Bei komplexen Entscheidungen, welche die Arbeit der Lehrenden und ihren Unterricht betreffen, ist die Schulleitung für die Moderation der Entscheidungsprozesse verantwortlich.
  - Die vorgängige Klärung, wer die letzte Entscheidungsmacht besitzt, ist unabdingbar.
- Nichts ist zerstörerischer, als wenn Lehrpersonen vorgegaukelt wird, sie hätten Mitentscheidungsrecht – und dann die Schulleitung am Schluss allein entscheidet. Dieser Punkt muss geklärt sein. Für das Thema «Entscheidung» in Expertenorganisationen empfehle ich den Artikel von Kuhn (2016).

Klar ist, dass sich ein partizipatives Vorgehen bei unterrichtsrelevanten Entscheidungsprozessen nicht nur empfiehlt, sondern zwingend ist, soll es von Erfolg gekrönt sein.

In meiner nächsten These gehe ich auf die pädagogische Führung anhand der digitalen Transformation näher ein.

### **7) «Pädagogische Leadership umfasst den Unterricht.»**

Auch wenn der Unterricht ein «heisses Terrain» für Schulleitungen darstellt, kommt sie um Leadership gerade in diesem Bereich nicht herum. Die Ergebnisse der Meta-Studie von Hattie et al. (2014) zeigen, dass gute Schulqualität durch eine hohe Unterrichtsqualität bestimmt ist. Selbstverständlich sind auch weitere Faktoren mitbestimmend – so unter anderem eben pädagogische oder, wie Hattie es auch nennt, «instructional leadership» durch die Schulleitung.

Dies erfordert, dass die Schulleitung die Lehrpersonen dazu anhält und auffordert, sich qualitativ und auf der Grundlage von evidenzbasierten Daten (z.B. EMU, Helmke, 2012) mit dem eigenen Unterricht systematisch und regelmässig auseinanderzusetzen. Dazu ein paar Möglichkeiten ohne Anspruch auf Vollständigkeit:

- Unterrichtsbesuche / kollegiale Hospitationen (videobasiert)
- Unterrichtsteams (Aufträge und Aufgabenstellungen zu pädagogischen, unterrichtsbezogenen Themen)
- Individualfeedback an Lehrpersonen (durch Lernende, Eltern u. w.) mit anschliessendem, fundierten Austausch zu den Ergebnissen
- Messergebnisse von Schülerleistungen (evidenzbasierte Daten) (Diskussion und konkrete Massnahmen im Fachbereich, im Kollegium)
- ...

Dass der Einfluss der Schulleitung auf die Unterrichtsqualität nur durch indirekte Führungshandlungen wirksam wird, wurde aus den obigen Erörterungen zu den Systemebenen und der damit verbundenen «Rekontextualisierung» ersichtlich. Die Schulleitung initiiert, steuert und moderiert den systematischen, regelmässigen Austausch der Lehrpersonen zu ihrem Unterricht. Damit verbunden ist der Mut der Schulleitung, von Lehrpersonen Engagement und Commitment bei der Unterrichtsentwicklung einzufordern.

Meine nächste These lautet:

### **8) «Der Druck zur digitalen Transformation beinhaltet Chancen für die Schule als lernende Organisation.»**

Die Corona-Pandemie hat neben allem Schwierigen auch Chancen eröffnet. Ob die These zutrifft, dass in Zeiten der Krise die Innovationskraft steigt, bleibe hier mal dahingestellt. Nichtsdestotrotz waren die Schulen von einem Tag auf den anderen gezwungen, sich auf Fernunterricht einzustellen.

Das Lernen mit den digitalen Medien musste neu gedacht werden. Das alles erfolgte in der Regel nicht freiwillig, sondern der Not bzw. den Umständen gehorchend. Dabei war festzustellen, dass viele Schulen, und hier muss den Lehrpersonen ein Kränzchen gewunden werden, sich ausserordentlich angestrengt haben, um die Beziehung zu den Lernenden auch auf Distanz aufrecht zu erhalten, sie zum Lernen zu ermutigen und soweit dies möglich war, zu begleiten. Das ist an vielen Orten gelungen. Wie die Befragungen von Huber et al. (2021) zeigen, sind es vor allem die Kinder und Jugendlichen aus sozioökonomisch schwächeren Familien und oft mit Migrationshintergrund, welche den höchsten schulischen Preis dieser Pandemie bezahlen. Dieses Manko wieder aufzuholen, wird die Schule noch einige Kraftanstrengungen kosten.

Bestimmt waren und sind in der Zeit der Pandemie alle gefordert – und einige waren auch überfordert! Was sind denn nun die Chancen für die Schule als lernende Organisation?

Noch selten habe ich so viel gegenseitige Unterstützung und Hilfestellung unter Lehrpersonen erlebt. Kolleginnen und Kollegen haben sich gegenseitig ermutigt, sich weitergeholfen und zusammen nach Wegen gesucht, Lernen zu ermöglichen, und zwar nicht bloss das Lernen der Kinder und Jugendlichen, sondern auch das eigene Lernen betreffend. Lehrende wurden zu Lernenden. Die Erfahrung, auch von Schülerinnen und Schülern lernen zu können, war für manch eine, manch einen ungewohnt. Haltungen



und Vorstellungen, wer man als Lehrerin, als Lehrer ist, fingen an zu bröckeln und ein neues Selbstverständnis war zumindest möglich.

So war neben allem Schwierigen und Belastenden in der Pandemie auch

- Lebendigkeit
- Entdeckungsfreude
- Lust am gemeinsamen Lernen und Entwickeln
- Raum zum Experimentieren
- ...

All das geschah oft gemeinsam: Nach Lösungen zu suchen, diese zu finden und effektiv und zeitnah umzusetzen, ist etwas, das für viele Kollegien, wenn nicht neu, so doch eher ungewohnt war. Auch kamen Stärken einzelner Lehrpersonen sichtlich zum Tragen und konnten für das Gesamt der Schule genutzt werden.

Und siehe da, sogar eine vorher unbekannte Fehlertoleranz war zu erleben, wenn die trotz bester Vorbereitung immer wiederkehrenden technischen und weitere Pannen eintraten. Den Gleichmut und die Selbstverständlichkeit und Gelassenheit, mit denen diese akzeptiert und oft gemeinsam angegangen und gelöst wurden, fühlte sich irgendwie neu an. Diese «Smoothheit» in Sachen Fehlertoleranz tut gut und es ist wünschbar, diese auch auf weitere schulische Bereiche auszudehnen.

Idealisieren möchte ich die Auswirkungen der Pandemie aber nicht, das wäre den real existierenden Opfern gegenüber unangemessen. Aber für Schulen kann diese Pandemie eine Chance bedeuten, einerseits dass auf der Infrastrukturebene Investitionen getätigt und dafür die Mittel von der Bildungspolitik gesprochen werden. Das ist mancherorts notwendig; andernorts ist das bereits geschehen. Dass mit einer ungleichen Alimentierung von Schulen, eine Ungleichheit in den Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen, abhängig davon, wo sie aufwachsen, Realität ist, sei hier auch angefügt.

Andererseits scheint es sich mehr und mehr abzuzeichnen, dass es nicht so bald, falls überhaupt je ein «Nach der Pandemie» geben wird. Erstens ist die Pandemie noch nicht überwunden und zweitens werden wir gerade, was die digitale Transformation anbelangt, auch in der Schule kaum in Vorpandemie-Zeiten zurückkehren können – und hoffentlich auch nicht wollen. Das bedeutet nun aber auch, dass alle Lehrpersonen einen bestimmten Standard an digitalem Knowhow erreichen müssen!

Wenn auch nicht jede Lehrperson ein IT-Crack werden muss, sollte jede Lehrperson über Kompetenzen im Umgang mit den digitalen Medien im Unterricht verfügen, um diese sinnvoll einsetzen zu können. Dazu benötigt es ein schuleigenes pädagogisches Konzept, denn es ist nicht damit gemacht, einzig Hardware zur Verfügung zu stellen. Der Einsatz der digitalen Medien bedarf eines pädagogischen Konzeptes, wie diese sinnvoll und dem Lernen zuträglich eingesetzt werden sollen.

Auch wenn Lernwille wie auch das Engagement bei der pädagogischen Umsetzung bei den Lehrpersonen liegen müssen, so ist es Aufgabe von Schulleitenden, dafür zu sorgen, dass alle Lehrpersonen mitgenommen werden, niemand den kompletten Anschluss verliert und sich frustriert abwendet. Es sollte heissen: «No teacher left behind.»

Der emotionale Aspekt darf dabei nicht ausseracht gelassen werden: Scham, etwas nicht zu können, nicht zu wissen (und das als Lehrperson!), Angst, nicht zu genügen, etwas nicht zu verstehen und sich damit blosszustellen, seien als zwei ungünstige Gefühlslagen erwähnt. Dagegen hilft nur gegenseitige kollegiale Unterstützung, Ermutigung und viele Lernerfolge – denn wie Kinder und Jugendliche auch, lernen Erwachsene weitaus besser und leichter in einer entspannten Atmosphäre und in einem ihnen wohlgesinnten Umfeld.

Ohne vertieft darauf einzugehen, sei der Hinweis auf Schratz (1996) erlaubt, der die Schule als lernende Organisation beschrieben hat und sich dabei u. a. an Argyris und Schön (2006) anlehnt. Organisationsbezogenes Lernen umfasst vereinfacht gesagt a) (single loop learning): die aufgabenbezogene Reflexion des eigenen Handelns, b) (double loop learning): umfassenderer Einbezug aller Fragen zu Aufgaben, Zielen und Strategie (der Organisation) und c) (triple loop learning): Reflexion von Normen, Werten und Kultur des Teams, der Organisation, mit der Absicht, die Weiterentwicklung der Gesamtkultur zu ermöglichen.

Der letzte Abschnitt der Keynote widmet sich der Frage:

### **9) «Schulleitung eine Frage der Balance?»**

Die Zeiten sind volatil, unsicher, voll von Unwägbarkeiten und Mehrdeutigkeiten. Es ist einfach zu verlangen: Liebe Schulleiterinnen und Schulleiter bleibt gelassen und nehmt stoisch entgegen, was da noch kommen mag!

Nichtsdestotrotz erlaube ich mir, vier ausgewählte Punkte anzuführen, wie Schulleitende in Balance bleiben können.

#### *«Die systemische Sichtweise entlastet Schulleitende!»*

Die systemische Sichtweise, wie ich sie eingangs beschrieben habe, kann und soll dazu verhelfen, Anforderungen, die an Schulleitende gestellt werden, einzuordnen und solche, die nicht auf ihre Systemebene gehören, von sich zu weisen. Damit meine ich nun nicht, dass alle Anforderungen per se zurückgewiesen werden sollten, also als billiges Argument: «Das geht mich nichts an», sondern es geht darum, sich selbst nicht zu überfordern, sich nicht überfordern zu lassen und sich bei Bedarf abzugrenzen. Es geht darum die Verantwortlichkeiten zuzuordnen und der korrekten Systemebene zuzuweisen. Das bedeutet, auch Verantwortung und Aufgaben «nach unten» an die Lehrpersonen zu delegieren, und selbstverständlich auch nach «oben». Das gilt auch für Kritik, die manchmal nicht an die richtige Systemadresse gerichtet ist.

Anzumerken ist, dass in den eingangs aufgeführten gesellschaftlichen Funktionen auch Widersprüche enthalten sind. Als Schulleiterin, Schulleiter sind die damit verbundenen Ambiguitäten – Mehrdeutigkeiten und Widersprüche – auszuhalten. Lösen lassen sie sich oft nicht, oder jedenfalls nicht auf Anhieb.

#### *«Gut ist (fast immer) gut genug!»*

Die Selbstüberforderung, die Zweifel, ob ich als Schulleiterin, als Schulleiter, genüge, ist nicht nur, aber auch ein Relikt aus Tagen des Daseins als Lehrperson. Das Pareto-Prinzip 20% Einsatz für 80% Wirkung ist nach wie vor ein «Naturgesetz» (Pareto, 1964) – das auch für Schulleitende gilt. Denn: «Perfektion ist der Feind wirklicher Leistung.»

Die Schulleiterin, der Schulleiter kann und muss nicht die beste Lehrperson sein, denn der Schulleitungsberuf ist ein eigener Beruf und keine Fortsetzung der Lehrtätigkeit, auch wenn ein Lehrdeputat bzw. ein Lehrzertifikat die Regel ist und vielerorts Voraussetzung, um eine Schulleitungsstelle zu erhalten. Schulleitungstätigkeit bedeutet Bildungs- und Lernprozesse auf der Mesoebene zu managen und die Schule als Ganzes im Blickfeld zu haben. Lehrtätigkeit bedeutet individuelle Bildungs- und Lernprozesse zu planen, zu initiieren, zu steuern und im Unterricht umzusetzen.

Die Reflexion des Führungsverständnisses gehört zu echter Leadership – und das ist kein abgeschlossener Prozess, sondern ein fortwährender. Sich selbst zu hinterfragen und dennoch den Mut zur Führung zu haben, ist ein Balanceakt, der zur Ausbildung des eigenen Führungsverständnisses beiträgt.

Commitment als Selbstverpflichtung und Engagement sind neben anderen Eigenschaften wie Selbstreflexionsfähigkeit und Ambiguitätstoleranz, die zwei bedeutendsten für Schulleitungserfolg. Ein übertriebener Perfektionsanspruch an sich und an andere raubt Energie und baut unnötigen Druck auf.

*«Es gibt einen richtigen Zeitpunkt für Entwicklungen»*

So rasch sich die Dinge in der Welt verändern, Entwicklungen beschleunigen, sich Druck auf Schule, Lehrerschaft und Schulleitungen aufbaut, hat doch jedes «Ding seine Zeit». Dazu ein Zitat einer Schulleiterin:

*«Man braucht so [Anm. gso: beim partizipativen Vorgehen] sicherlich mehr Energie. Wenn man einfach entscheidet, dann hat man das Gefühl, dass es schneller geht, aber es holt einem immer wieder ein!»*  
Stemmer Obrist, 2014, S. 292

Das richtige Timing ist für Schulleitende mit Sicherheit anspruchsvoll, eine grosse Herausforderung und zuweilen eine echte «Kunst»! Und ja: Zuviel zu wollen, ist manchmal im Endeffekt weniger effektiv als gar nichts zu wollen.

Und last but not least:

*«Führungsarbeit macht einsam!»*

Auch wenn Sie ein ausgezeichnetes Leitungsteam haben, wenn Sie vieles mit Vorgesetzten besprechen und mitentscheiden können, wenn Sie getragen werden von ihrem Kollegium: Es wird immer wieder Situationen in der Führung geben, in denen Sie einsam sind. Diese ist – persönlichkeitsbezogen unterschiedlich – nicht immer leicht zu ertragen.

Führungsverantwortung übernehmen und Entscheidungen treffen, bewirkt oft auch Gegenwind. Und diesen gilt es auszuhalten und einen konstruktiven Umgang damit zu finden.

Tauschen Sie sich mit Schulleitungspersonen anderer Schulen aus! Bauen Sie ein Netzwerk von Schulleitenden auf, in dem Vertrauen die Basis ist und wo Sie in einem sicheren Raum auch Kritisches anführen und ausbreiten dürfen. Sichern Sie, dass Sie stets eine Vertrauensperson anrufen können, sei dies eine Schulleitungskollegin, sei dies ein Coach oder sonst eine verlässliche Person ausserhalb der eigenen Schule.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen, dass Sie sich an diesem Schulleitungssymposium – auch über den virtuellen Raum hinweg – kennenlernen, austauschen und miteinander vernetzen. Dazu wünsche ich Ihnen viel Spass und viel Erfolg.

Und zuletzt doch noch dies:

*«Was stets hilft ist eine Prise Humor und etwas Selbstironie»*  
– hier in Bezug auf den Perfektionismus und den Umgang damit:



In diesem Sinne wünsche ich uns allen eine etwas perfektionsfreiere Zukunft.

## Literaturhinweise

- Argyris, & Schön, E.** (2006). *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis.* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dubs, R.** (2006). Führung. In H. Buchen & H.-G. Rolff (Hrsg.). *Professionswissen Schulleitung* (S. 102–176). Weinheim: Beltz.
- Fend, H.** (1986). «Gute Schulen. Schlechte Schulen.» Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule.*, 78(3), 275–293
- Fend, H.** (2006). *Neue Theorie der Schule.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H.** (2008): *Schule gestalten – Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. Beywl, W. & , K. Zierer** (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen.* Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «visible learning for teachers». Besorgt von Beywl, W. & K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Helmke, A.** (2012). EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. In *Schulverwaltung BY.* 6, 180–183
- Huber, S.G. & Loitfellner, K.** (2017). Wie viel Chef darf es sein? – auf die Passung kommt es an. In: S. G. Huber (Hrsg.). *Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements.* (S. 231–256). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G., Helm, C., Mischler, M., Günther, P., Schneider, J.A., Pruitt, J., Schneider, N. & Schwander, M.** (2021). Was bestimmt das Lernen von Jugendlichen im Lockdown als Folge der COVID-19-Pandemie? Befunde aus dem Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Dohmen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Generation Corona? Wie Jugendliche durch die Pandemie benachteiligt werden* (S. 95-126). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuhn, R.** (2016). Kollektive Entscheidungsprozesse gestalten. In: Thomann, G. & Zellweger, F. (Hrsg.): *Lateral führen – Aus der Mitte der Hochschulkomplexität bewältigen. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung Band 6.* Bern: hep Verlag. 69–80
- Lortie, D.** (1972). Teamteaching. Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H. W. Dechert (Hrsg.). *Teamteaching in der Schule* (S. 37–76). München.
- Luhmann, N.** (1964). *Funktionen und Folgen formaler Organisation.* Berlin: Duncker & Humboldt.
- Luhmann, N.** (1999). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie.* (7. Aufl.). (Bd. 666). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Lenzen, D.** (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft.* (1. Aufl.). (Bd. 1593). Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. & Baecker, D.** (2006). *Einführung die die Systemtheorie.* (3. Aufl.). Heidelberg: Auer.
- 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.
- Pareto, V.** (1964). *Cours d'Économie Politique: Nouvelle édition par G.-H. Bousquet et G. Genf: Busino, Librairie Droz.* S. 313–315
- Precht, R. D.** (2019). Algebra braucht kaum jemand im Leben, das ist verschwendete Zeit. *Neue Zürcher Zeitung* am Sonntag vom 16. August 2019, 18–19

**Schratz, M.** (1996). Die neue Qualität von Schulleitung. Schule als lernende Organisation. In: Specht, J. Thonhauser & H. Altrichter (Hrsg.): *Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 173–122). Innsbruck: Studien Verlag.

**Stemmer Obrist, G.** (2014). *Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können*. Bern: Haupt-Verlag.

**Stemmer Obrist, G.** (2018). Balance in der Führung. Vom Gleichgewicht in den fünf Kräften von Leadership. *Schulleitung und Schulentwicklung Nr. 91*, Stuttgart: Raabe-Verlag. S. 1–22

Prof. FH Dr. Gabriele Stemmer Obrist, 21. Oktober 2021