

Eugster, Willi

Schulleitung und Schulentwicklung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 10 (1992) 1, S. 45-54



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Eugster, Willi: Schulleitung und Schulentwicklung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 10 (1992) 1, S. 45-54 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132284

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

SCHULLEITUNG UND SCHULENTWICKLUNG

Willi Eugster

Seit 1987 trifft sich eine Gruppe von fünf Mittelschulrektoren regelmässig zum Gespräch. Aus diesem Fundus von Reflexion und ausgewerteter Erfahrung schöpft Eugster, Initiator der Gruppe und Rektor der Appenzell-Ausserrhodischen Kantonsschule Trogen in seinem persönlich gefärbten und auf den eigenen Mittelschulalltag bezogenen Beitrag.

War es anfangs das Phänomen "Schulklima", das im Brennpunkt der Diskussion in der wbz-Arbeitsgruppe stand, so wurde, wie der Autor berichtet, die Sichtweise zusehens "systemischer": das Selbstverständnis der Schulleiter wandelte sich in Richtung der Anregung von Schulentwicklungen und des Ausbaus einer Schul- und Lernkultur. Eugsters Bericht zeigt, wo jüngere Mittelschulleiter der 90er Jahre "der Schuh drückt". In einem Kernabschnitt beschreibt der Autor sechs Ansatzpunkte (Strategien) zur Schulentwicklung, die er an seiner Schule mit positivem Erfolg angewendet hat. (Red.).

1. VORBEMERKUNG

Schulleitung, Trinkwasserleitung, Abwasserleitung, Ableitung, Starkstromleitung - man muss die Verwandtschaft kennen! An meiner Türe steht allerdings "Rektorat". Gemeint ist der Raum, in dem sich der Rektor aufhält. Zu gewissen Zeiten soll da kaum jemand freiwillig eingetreten sein...

Als Vorbemerkung ein Wort zur Objektivität und Legitimität meiner Aussagen. Weil ich selbst täglich die Funktion des Schulleiters zu leben genötigt bin, sind die Ausführungen subjektiv, d.h. eng mit meinen persönlichen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten verknüpft. Eine gewisse Legitimation für meine Aussagen schöpfe ich aus der Tätigkeit der Arbeitsgruppe "Schulklima". Diese Arbeitsgruppe der Weiterbildungszentrale in Luzern besteht seit 1987. Sie setzt sich aus fünf Schulleitern zusammen und trifft sich fünf- bis sechsmal im Jahr zu einem eingehenden Gedanken- und Informationsaustausch. Ihre Kenntnisse und Erfahrungen flossen in zwei Fortbildungskursen für Schulleiter und Gymnasiallehrer(innen) ein. In einem Artikel mit dem Titel "Schulklima", abgedruckt im *Gymnasium Helveticum* 2/91, wurde ebenfalls von den gewonnenen Einsichten berichtet. Die Arbeitsgruppe verstand ihre Tätigkeit nicht als wissenschaftliche Arbeit; sie hat weder eine fundierte Theorie noch ein Modell für die Schulführung entwickelt. Dafür ist sie integrierender Bestandteil der Schulleitertätigkeit.

2. DIE ARBEITSGRUPPE ALS MOTOR

Ihre Existenz verdankt die Arbeitsgruppe einem Unbehagen mit vielen Wurzeln. Vom Bildungseifer der siebziger Jahre war in den achtzigern wenig mehr zu spüren. Zweifellos konnten einige Schulen auf erfolgreiche Schulversuche zurückblicken. Wahlpflichtfachkurse fanden in verschiedenen Stundentafeln ihren festen Platz, und einzeln wurden auch erste Schritte im fächerübergreifenden Unterricht gewagt. Da und dort erwiesen sich jedoch Reformansätze als untauglich, es wurde rückwärts buchstabiert. Aus der einmal angestrebten Totalrevision der MAV entstand eine bedeutungslose Minireform. Zu viele Schüler und Schülerinnen besuchten die Schule so regelmässig, wie die Kontrollen ihnen das aufnötigten; sie wendeten sich innerlich von der Schule ab. In den oberen Klassen des Gymnasiums war eine sektorielle bis totale Leistungsverweigerung feststellbar. Das drückte sich so aus, dass diese Schüler häufig Stunden schwänzten, falls die Kontrolle nicht dicht hielt, nach dem Unterricht die Schule fluchtartig verliessen, sich häufig krank meldeten, wenig Interesse für Aktivitäten im Rahmen der Schule ausserhalb des obligatorischen Unterrichts zeigten, Unregelmässigkeiten bei den Hausaufgaben und schlechte Noten in einzelnen Fächern aufwiesen. Grosse Energien versickerten im scheinbar aussichtslosen Kampf gegen Disziplinlosigkeit und Drogenkonsum. Nach wie vor wollten viele der obligatorischen Schulzeit entwachsene Jugendliche ins Gymnasium, doch nur wenige achtzehn- und neunzehnjährige liebten dieses noch.

An den Jahresversammlungen der Schweizerischen Gymnasialrektorenkonferenz (KSGR) stellte sich in informellen Gesprächen heraus, dass viele Kollegen mit ähnlichen Schwierigkeiten kämpften. Hier entstand denn auch die Idee, sich in einer Arbeitsgruppe zusammenzutun und das Problem Schulklima zu bearbeiten.

Ohne theoretische Grundlage, einzig die Thesen von Helmut Fend über gute Schulen im Kopf, irgendwie überzeugt, dass Schulklima ein Schlüsselbegriff sei, in dem lehr- und lernrelevante Kriterien zusammengefasst aufgehoben oder abgebildet würden, begannen wir - also mehr der Intuition folgend - mit der Arbeit. Schon an der ersten Sitzung vereinbarten wir: "Jeder soll schriftlich festhalten, was an seiner Schule bis jetzt unternommen wurde, um das Schulklima zu verbessern. Was ist negativ, was ist positiv verlaufen? Was hat sich geändert?" Damit war das Grundmuster festgelegt und wurde eigentlich bis heute nicht wesentlich verändert.

Erfahrungsaustausch heisst erzählen, zuhören und sich Zeit nehmen. Schulleiter sprechen gerne von der professionellen Deformation der Lehrer und Lehrerinnen; die eigene Nabelschau müsste wohl ergeben, dass Rektoren und Rektorinnen sehr viel Zeit für ihre Arbeit einsetzen, doch immer keine Zeit haben, alles hören, aber selten zuhören und allzugerne erzählen, wie die Probleme gelöst werden sollten, ohne sie tatsächlich zu lösen.

Die nächste Ueberlegung zeigt einen weiteren psychologischen Mechanismus. Um etwas erzählen zu können, musste zuvor etwas in der Praxis realisiert werden. Es ist sozusagen ein Sammeln von positiv erlebten Leistungen. Die Betroffenen erleben noch einmal, in kumulierter Form, die damit ver-

bundenen Gefühle. Das stärkt das Selbstvertrauen. Auch das Berichten von Misserfolgen wirkt sich auf die Psyche vorteilhaft aus. Hier hat das Sprechen klärende und reinigende Funktion.

Als drittes stellte ich fest: Das Zuhören ist ein kleiner Stachel. Ich nehme an, dass Rektorinnen und Rektoren ein wenig ehrgeizig und auch etwas eitel sind. In dem ich höre, was andere zustande gebracht haben, bekomme ich viele Ideen und Anregungen, gleichzeitig bin ich auch ein wenig neidisch. Berichten können bringt Anerkennung und zuhören müssen ist der Stachel.

Die drei Hinweise auf das Funktionieren der menschlichen Psyche und der daraus resultierenden Dynamik in der Gruppe müssen genügen, um die Hauptsache zu erklären. Nach organisationspsychologischer Ansicht ist eine Gruppe ein System (vgl. von Rosenstiel, Molt W. und Rüttinger B.; 1988/7). Ein erfolgreiches System zeichnet sich durch die Zufriedenheit der einzelnen Glieder und das Verhältnis zwischen dem wahrgenommenen Output und Input aus. Ueber die Zufriedenheit habe ich gesprochen. Der Output ist das, was wir als Resultat unserer Besprechungen in der Schule umsetzen. Der Input besteht aus den Rückmeldungen über unsere Tätigkeit. Die Schule ist ein anderes System und korrespondiert mit dem System Arbeitsgruppe. Für das Selbstverständnis der Arbeitsgruppe sind Rückmeldungen aus anderen Systemen äusserst wichtig. Für jedes System ist entscheidend, wie es Kräfte und Mittel innerhalb nutzt und zusammenfügt, so dass eine Tätigkeit entsteht, welche Wohlbefinden der Mitglieder einschliesst und Produkte erzielt, welche im Austausch mit anderen Systemen zu positiv wahrgenommenen Rückmeldungen führen. Letztere können nur positiv sein, wenn die ausgegebenen Produkte einem anderen oder einem umfassenderen System dienen. Die Arbeitsgruppe ist zu einem Untersystem des Systems Schule geworden. Ich habe hier eine konstruktivistische Betrachtungsweise vorgestellt. Das konstruktive Denken ist ganzheitlich und nicht atomistisch. Wir können in der Analyse selbstverständlich einzelne Kausalketten - wie die oben beschriebenen psychologischen Mechanismen - ausmachen. Ehrgeiz kann aber der Sache dienen oder schaden. Dies liegt nicht am Ehrgeiz, sondern am System, indem sich der Ehrgeiz als tätige Kraft entwickelt. Das System ist aber die konstruktive Zusammenfügung aller erkennbaren, wirksamen Kräfte.

Wir, die fünf Mitglieder der Arbeitsgruppe, haben uns ein System konstruiert, welches uns trug und uns selbst veränderte. Warum ist das Vorhaben gelungen? Wir haben die Kräfte richtig zu kombinieren und zu unserem Nutzen einzusetzen verstanden. Beispielsweise waren wir von Anfang an prozessorientiert und nicht produktorientiert. Wir definierten keine weitreichenden Zielsetzungen. Von wissenschaftlicher Arbeit mussten wir uns distanzieren. Wir hielten uns an die ursprünglichen Aufgaben, welche in den Pflichtenheften der Gymnasien umschrieben sind.

3. DIE SCHULLEITUNG ALS ENTWICKLUNGSHILFE

3.1. Die Aufgaben

Alle an der Schulführung beteiligten Personen sind verpflichtet, ein mehr oder weniger grosses Pensum zu unterrichten. Zur eigentlichen Schulführung gehören gemäss der Pflichtenhefte die Organisation des Schuljahres mit allen Jahres- und Semesterplänen, die Ausarbeitung von Reglementen und deren Durchsetzung, natürlich unter Einhaltung der übergeordneten Vorschriften, das Planen und Durchführen von Anlässen aller Art, das Leiten der Lehrerkonferenzen, das Pflegen der Kontakte zu den Behörden, den Eltern und anderen Kreisen des gesellschaftlichen Lebens, das Schlichten von Konflikten, die Rekrutierung der Lehrkräfte und auch deren Betreuung, die Sicherstellung der Ausbildungsziele und die Entwicklung der Schule ganz allgemein.

3.2. Die Führungsstruktur

Die hierarchische Struktur besteht aus einem Rektor oder einer Rektorin. Ihnen zur Seite stehen ein oder mehrere - je nach Grösse der Schule - Prorektoren oder Prorektorinnen. Es können auch Abteilungsvorstände sein. Die Lehrerschaft gliedert sich eventuell in Fachschaften mit Fachvorständen. Alle Lehrkräfte zusammengefasst bilden den Konvent.

Führungsinstrumente sind die Rektoratskommission, welcher Rektor und Prorektoren, eventuell auch ein Verwalter, Konvikt- oder Internatsleiter - es können immer auch Frauen sein - angehören, und die Lehrerkonferenz. Hinzufügen möchte ich auch Arbeitsgruppen, sogenannte ständige und ad hoc gebildete. Selbstverständlich können beinahe beliebig weitere Instrumente gebildet werden, so z.B. Klassenkonferenzen bestehend aus den Lehrern, welche in einer Klasse unterrichten, oder Klassenkonferenzen, an denen auch die Schüler teilnehmen.

Für die administrativen Aufgaben steht ein Sekretariat zur Verfügung. Viele Schulen kennen auch einen vollamtlichen Verwalter, welcher die Finanzen betreut und Budget und Rechnung vorbereitet. Ausser in Sekretariat und Verwaltung sind keine eigens für ihre Funktion ausgebildeten Personen tätig. Die ganze Führungsstruktur ist auf administrative und organisatorische Aufgaben ausgerichtet. Man versteht die Schule in der Regel nicht als Unternehmung, wahrscheinlich darum, weil sie als staatliche Schule nicht profitorientiert ist. Sie benötigt keine Finanzabteilung. Weil sie ein Teil der Verwaltung ist, betreibt sie keine Marktforschung, es fehlt ihr eine Entwicklungs- und Forschungsabteilung und auch die Personalabteilung. Insofern Aufgaben aus den letztgenannten Bereichen wahrgenommen werden, basieren sie auf Einzelinitiativen von Lehrkräften und Rektoren bzw. Rektorinnen.

3.3. Äussere und innere Reformen

In den letzten Jahren und Jahrzehnten hat der Reformdruck auf die Schule zugenommen. Damit will ich nicht sagen, dass sich die Schule bisher nicht verändert hätte, dass Anpassungen an neue politische und gesellschaftliche Forderungen nicht vorgenommen worden wären. Die Gymnasiallehrer und -lehrerinnen sind fachlich gut ausgebildet. Es wurden neue Maturitätstypen eingeführt.

Immer wieder wurden Stundentafeln verändert und der Kreis der Maturitätsfächer erweitert. Auf die Herausforderung der Informatik haben die Gymnasien rasch reagiert.

Es gibt aber auch Kritik von verschiedenen Seiten. Im OECD-Bericht wird das Gymnasium als zu elitär und entwicklungsfeindlich angeprangert. Die Hochschulen Bern und Basel werfen die Frage auf, ob Maturanden und Maturandinnen diejenigen Fertigkeiten mitbringen, welche für ein erfolgreiches Studium unabdingbar sind. Allgemein hört man, dass die Gymnasien auf die gesellschaftlichen Wandlungen wie etwa die ungeheure Informationsflut, die veränderten Arbeitsbedingungen in der Wirtschaft, die Veränderungen in den Wertvorstellungen u.a.m. nicht zu reagieren imstande wären. Von den Haltungen und Einstellungen der Schüler habe ich bereits berichtet. Es ist hier nicht der Ort, um eine Gewichtung der Kritik vorzunehmen. Offenbar versteht es aber zur Zeit das Gymnasium schlecht darzulegen, dass es sich der Herausforderungen annimmt und nicht nur in einem traditionellen Status quo verharret. Dabei gibt es gerade auch hoffnungsvolle Ansätze: Zehn Thesen der Kommission Gymnasium-Universität, Rahmenlehrpläne, Totalrevision der MAV. Die Totalrevision ist allerdings erst in Bearbeitung, und die Rahmenlehrpläne müssen jetzt umgesetzt werden.

Die geschilderten Umstände, ungeachtet ihrer Gewichtung, verweisen auf die Entwicklungsfähigkeit der Gymnasien. Für uns stellt sich hier die Frage, wie Entwicklung überhaupt geschehen kann und welche Rolle dabei der Schulführung zukommt.

3.4. Schulentwicklung

Zuerst möchte ich kurz eine grundsätzliche Frage erörtern: Woraus leitet sich die Notwendigkeit einer Entwicklung ab? Eine naheliegende Antwort könnte die Umstände nennen. Zurecht würden sich einige besorgte Menschen wehren und auf die Gefahr, einem billigen Opportunismus zu verfallen, hinweisen. Es gibt gute Gründe, sich gewissen Strömungen des Zeitgeistes zu widersetzen. Ich berufe mich auf einen ontologischen Grund; auf das In-der-Welt-sein. Dieses bedeutet In-der-Zeit-sein. Es ist kein absolutes Sein. Das In-der-Welt-sein hat einen Anfang und ein Ende. Diese auf den vorsokratischen Philosophen Anaximander zurückgehende Einsicht kann doch nur heissen, dass alles, was in der Welt ist, auch wieder aus ihr treten muss. Weischedel (1980/6, S. 19) interpretiert dies so: "Würden nun die Dinge im Dasein beharren und so andere Dinge daran hindern, ins Dasein zu treten, so hiesse das, das Unendliche könnte nicht mehr sein, was es doch vom Wesen her ist: schöpferische, immer Neues aus sich gebärende Lebendigkeit...". Auch eine Institution darf nicht in ihrem So-sein beharren, sie muss sich ihre Lebendigkeit erhalten, denn anders könnten auch wir Menschen nicht darin leben. Wenn ich von Entwicklung und nicht nur von Veränderung spreche, so verbirgt sich darin die Hoffnung, das Veränderte möge subjektiv als das Bessere empfunden werden.

Ohne nun die philosophischen Erörterungen über das Wie der Entwicklung weiterzuführen, möchte ich auf die Schwierigkeiten eingehen. Alles, was ist, neigt dazu, im Dasein zu verharren. In der Praxis der Schulentwicklung zeigt sich dies vielleicht folgendermassen: Um überhaupt handlungsfähig zu sein,

schaffen wir uns Ordnungen; wir gewöhnen uns an diese Ordnungen. Der damit gewonnene geregelte Ablauf gibt uns Sicherheit. Wir entwickeln Strategien innerhalb einer gegebenen Ordnung. Die Schule kennt Jahrgangsklassen, Semester und Schuljahre, Stundentafeln, Lektionen, Prüfungsordnungen und Absenzenregelungen. Darin eingebettet entwickelt der Lehrer seinen Unterricht. Verändern wir nur eine Bedingung, so sind auch die erworbenen Strategien in Frage gestellt. Das Entwickeln neuer Strategien verlangt grosse Anstrengung und ist zudem mit viel Unsicherheit verbunden. Je mehr Energie nun ein Lehrer in die Entwicklung von Strategien innerhalb einer bestehenden Ordnung investiert hat, umso mehr muss er sich in Frage gestellt sehen, wenn die Grundordnung verändert wird.

Widerstand kann durchaus gerade von sehr engagierten Lehrern vorgebracht werden. Hinzu kommt, dass nicht jede Veränderung auch als Entwicklung im oben genannten Sinne verstanden wird.

Ich habe diese Erkenntnisse aus der praktischen Erfahrung gewinnen können. Wir haben an unserer Schule bestehende Ordnungen erneuert, verfeinert, verbessert. Ich glaube, dass wir damit unter der Lehrerschaft eine gewisse Verbesserung der Arbeitszufriedenheit erreichten. Die Reaktionen der Schüler waren dagegen weniger befriedigend; die Klagen häuften sich noch, und die Abwendungsstrategien wurden nicht weniger. Gewisse Gewohnheiten neigen dazu, zu Ritualen zu werden. Ich denke da an Schulanlässe, den Maturastreich, und leider gehören oft auch Notenkonferenzen und andere Konventssitzungen dazu. Solange diese Rituale alle Beteiligten zu befriedigen vermögen, ist daran nichts auszusetzen. Verschiedene Rituale kosteten jedoch enormen Einsatz, banden unnötig viele Energien. Einige konnte ich durchbrechen, bei anderen aber schaffte ich es nicht. Bei den letzteren handelte es sich vorwiegend um Rituale der Schüler. Die Aussetzung eines Rituals bei gleichzeitigem Ersatz brachte vorerst nur Unsicherheit. Ich sah mich häufig dem Vorwurf ausgesetzt, statt Probleme zu lösen, die Sache noch komplizierter zu machen. Als wir im Langschuljahr mit verschiedenen Sonderwochen und Sonderveranstaltungen ganz neue Erfahrungen für Lehrer und Schüler möglich machten, berichtete die Apenzeller Zeitung fettgedruckt: "Endlich läuft etwas an der Kantonsschule". Damit verärgerten wir alle Lehrkräfte, welche viele Jahre mit grossem Einsatz ihr Bestes zu geben versuchten.

Welche Auswirkungen haben die genannten Schwierigkeiten auf die Schulführung? Ich halte den Begriff "leiten" für zu passiv und die sich anbietende Alternative "führen" für zu egozentrisch. Damit meine ich die Vorstellung eines Führers im Sinne des Machers, der dank Wille und Durchsetzungsvermögen Veränderungen erzwingt. Dieses Führungsverständnis ist mit Sicherheit für Schulen falsch. Im Vergleich zur Wirtschaft wird die Produktion durch Menschen vollzogen und nicht durch Maschinen, und auch die Produkte sind Menschen und keine Gegenstände. Moderne organisations-psychologische Untersuchungen zweifeln die Wirksamkeit derartiger Führungsvorstellungen auch für Unternehmungen in der Wirtschaft an. Sie vergiften die Atmosphäre, das Klima, schaffen Unzufriedenheit und senken die Arbeitsmoral.

Interventionsstrategien gehen oft von einem einfachen Ursache-Wirkungs-Prinzip aus. Damit wird die Komplexität einer Unternehmung, einer Organisation oder eines Systems verkannt. Dazu ein vertrautes Beispiel:

Um die Attraktivität des Lernens zu fördern, beschliessen die Lehrer, eine Intensivwoche durchzuführen. Die Sonderwoche wird ein Erfolg, doch der danach folgende Normalunterricht wird als noch langweiliger und mühsamer empfunden.

An unserer Schule haben wir einmal für vierzehn Tage die Prüfungen ausgesetzt und den Schülern keine Hausaufgaben erteilt. Die Folge war, dass die Schüler die Gelegenheit zum Ausruhen nutzten, und die Lehrerschaft war frustriert. In der folgenden Periode häuften sich selbstverständlich die Prüfungen.

Noch schwerer wiegt, dass Veränderungen der besprochenen Art für sinnlos gehalten werden. Sie schaffen vielleicht eine punktuelle Verbesserung, verschieben aber die Schwierigkeiten in andere Bereiche. Sie stören die bestehende, wenn auch nicht geliebte Ordnung und schaffen zusätzliche Unsicherheit. Lehrerinnen und Lehrer stellen fest, dass diese Sonderaktivitäten Unterrichtszeit beanspruchen, welche im Normalunterricht fehlt. Die bisher gewohnten und immer noch gültigen Zielsetzungen werden nicht mehr erreicht. Die pflichtbewussten Lehrkräfte können das nicht verantworten. Abwechslung für die Schüler ist für sich allein gesehen kein Wert. Die neuen Formen müssen einem eigenen allgemeinen Bildungswert verpflichtet sein. Wenn dieser Bildungswert aber erwiesen ist, dann gilt er generell und will nicht nur punktuell befriedigt sein. Das heisst aber, dass sinnvolle Veränderungen auch eine Veränderung in der Wertstruktur bedingen. Dieser Prozess ist aber derart komplex, dass er mit einigen gutgemeinten Aktionen nicht zu erreichen ist.

Nach dieser eher ernüchternden Analyse stellt sich immer dringender die Frage, wie denn überhaupt Schulentwicklung gefördert werden kann. Der Ansatz liegt bei einer ganzheitlichen, nicht atomistisch und nicht additiv verstandenen Vorstellung über eine Schule. Jede Unternehmung ist ein Organismus oder System bestehend aus unzähligen Teilsystemen. Jedes dieser Systeme hat ihre eigene Dynamik von Austauschprozessen. Das System Schule ist das Ergebnis der Zusammenwirkung aller Teilsysteme. Das Ganze ist wie in der Biologie mehr als die additive Zusammenfügung der Einzelteile.

Der Vergleich mit der Biologie ist auch insofern richtig, als jedes System - ich spreche nur von Systemen, welche eine Gruppierung von Menschen umfassen - bewegt ist, sich also verändert.

Erfolgreiche Entwicklungsstrategien müssen dem System angepasst, also ganzheitlich sein. Im Verlaufe meiner Tätigkeit und auch in den Gesprächen mit meinen Kollegen glaube ich, einige Strategien ausgemacht zu haben, welche den Anforderungen entsprechen.

1. Schulinterne Fortbildung

Die schulinterne Fortbildung muss obligatorischer Teil der Arbeit des Lehrkörpers sein. Unter dieser Bedingung ist es möglich Synergien freizumachen, welche innovationsfördernd sind. Beste Erfahrungen machte ich mit mehrtägigen Veranstaltungen ausserhalb der Schule und ausserhalb des Kantons. Dort ver-

bringt man die ganze Zeit gemeinsam, Beziehungen können neu geknüpft und gefestigt werden, und in einer von Stress und Alltagssorgen befreiten Umgebung werden Diskussionen und Reflexionen über das eigene Tun möglich, welche sonst unterdrückt bleiben. Gespräche werden offen und ehrlich, es wird Vertrauen aufgebaut. Zudem arbeitet man an einem Thema: das Gemeinsame wird gestärkt. Hier wird auch an den Wertvorstellungen gearbeitet, es werden gemeinsame Pläne geschmiedet.

2. Supervision oder gegenseitiger Unterrichtsbesuch

Gegen Ende einer mehrtägigen Fortbildungsveranstaltung kamen einige Kolleginnen und Kollegen zum Schluss, dass den Anforderungen eines individualisierenden Unterrichts nicht beizukommen ist. Der Lehrer oder die Lehrerin kann sich nicht gleichzeitig auf den Stoff und die Reaktionen der einzelnen Schüler konzentrieren. Mit gegenseitigem Unterrichtsbesuch könnte die Beobachtungsmöglichkeit verdoppelt werden. Daraus sollten sich neue Erkenntnisse über die tatsächliche Wirkung von Unterricht ergeben. Allgemein erwartet man eine Verbesserung der Strategien im Hinblick auf einen schülergerechteren Unterricht. Daneben kann ein befruchtender Gedankenaustausch zweier oder mehrerer Lehrkräfte auch über das Fach hinaus stattfinden. Es entsteht auf natürliche Weise fächerübergreifender Unterricht.

3. Gesprächsgruppen

Seit ungefähr einem Jahr hat sich eine BALINT-Gruppe installiert. In regelmäßigen Zusammenkünften besprechen die teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen unter der Leitung eines ausgebildeten Gesprächsleiters aktuelle Probleme. Diese Gespräche haben einen extrem klärenden und reinigenden Effekt. Durch die Aufklärung von Störungen und Affekten werden Kräfte für die eigentliche Arbeit frei.

4. Klassengespräche zwischen Schülern und Lehrern

Bei Klassengesprächen sind alle Schüler und alle diese unterrichtenden Lehrer anwesend. Bei einigermaßen geschickter Leitung können hier wichtige Fragen in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern angesprochen werden. Gleichzeitig wird das gegenseitige Verständnis gefördert. Jede Kommunikation (auch Unterricht) hat nach Watzlawick (1972/3) eine Inhalts- und eine Beziehungsebene. Hier kann endlich auch die Beziehungsebene verbessert werden.

5. Konfliktgespräch

Anfänglich versuchte ich Konflikte zu lösen, indem ich mit den einzelnen Betroffenen sprach. Regelmässig erzürnte ich mindestens eine Partei. Wenn immer möglich führe ich in Konfliktsituationen keine Einzelgespräche mehr mit den Parteien. Ich hole alle Betroffenen zusammen; sie müssen nämlich die Lösung finden und akzeptieren. Selbstverständlich darf nicht erwartet werden, dass die Lösung schon beim ersten Gespräch sichtbar wird. Echte Konfliktlösungen benötigen viel Zeit. Besonders schwierig sind Gespräche zwischen Rektor und Lehrer dann, wenn Kritik an der Lehrkraft geübt werden muss. Nach schmerzhaften Misserfolgen habe ich in letzter Zeit eine Drittper-

son beigezogen. Bei einem Konflikt zwischen Lehrer und Klasse kann der Klassenlehrer eine Brückenschlagfunktion einnehmen. Er ist Anwalt seiner Schüler, gleichzeitig aber auch Kollege und nicht Vorgesetzter. Es ist oftmals einfacher, von einer gleichgestellten Person eine Kritik anzunehmen als vom Vorgesetzten. Die bisherigen Erfahrungen stimmen mich positiv. Im übrigen ist der Umgang mit derartigen Konflikten besonders klimarelevant.

6. Konvente

Seit einiger Zeit steht das Traktandum "Umfrage" immer an zweiter Stelle. Es kann vorkommen, dass dieses Geschäft die ganze vorgesehene Konferenzzeit beansprucht. Diese Aussprachen, ob mühsam oder nicht, haben eine wichtige, reinigende und konstruktive Funktion. Hier werden ebenfalls gemeinsam Grundlagen geschaffen.

Diese Liste ist keinesfalls vollständig. Entscheidend ist, dass die Strategien niemals auf eine einzige Lösung abzielen, sie müssen immer mehrere Lösungen möglich machen. Es ist nicht verwunderlich, dass vor allem kommunikationsintensive Strategien genannt werden.

4. DIE AUFGABE DES SCHULLEITERS BZW. DER SCHULLEITERIN

Einfach ausgedrückt, ist es Aufgabe des Rektors, die Kräfte derart zu organisieren, dass sie konstruktiv wirksam werden können. Alles, was den Austauschprozess innerhalb und zwischen den Systemen fördert, ist zu beleben.

Auf der planerischen und organisatorischen Stufe sind dazu nötige Wege und Kanäle zu schaffen. Konkret sind dies Veranstaltungen und Situationen, welche Interaktionen zwischen den Gliedern innerhalb der Systeme und darüber hinaus möglich machen. Im weiteren sind Freiräume zu schaffen. Der Stundenplan könnte derart strukturiert sein, dass freie Zeit zu einem informellen Gespräch, zu einem zufälligen Kontakt vorhanden ist. Schulhäuser mit Nischen und Flächen ausgerüstet, welche einen vielseitigen und unkontrollierten Aufenthalt in angenehmer Atmosphäre zulassen, fördern Kontakte ganz enorm. Wenn Lehrern und Schülern Arbeitsplätze auch ausserhalb der eigentlichen Unterrichtsstunden an der Schule zur Verfügung stehen, können wertvolle Austauschprozesse unkompliziert stattfinden. Nebenbei sei noch erwähnt, dass Lehrerinnen und Lehrer vor allem auch im Unterricht Freiräume schaffen können. Das meiste, das sich nicht in den gewohnten Bahnen abspielt, verschafft Luft und ermöglicht Kreativität.

Wenn ein Schulleiter Interaktionen und Freiräume fördern will, so muss er zuerst selbst von der Sache überzeugt sein. Wenn wir unsere Aufgabe einzig im reibungslosen Ablauf des Schuljahres, im Vermeiden von Konflikten und im ungestörten Arbeiten sehen, dann sind die von mir genannten Strategien, welche auf die Dynamik des Lebens ausgerichtet sind, unsinnig. Will der Rektor eine lebendige und dynamische Schule, so muss er Haltungen und Fähigkeiten aufweisen, welche der Durchsetzung des Wertes dienen. Ich sehe da vor allem Haltungen wie Offenheit, Gesprächsbereitschaft, Toleranz, von Vertrauen ausgehend und Festigkeit in der konstruktiven Tätigkeit sowie - wenn nötig - im

Verhalten gegenüber destruktiven Kräften. Wenn man sich nun diesen Haltungen gemäss Fertigkeiten vorstellt, selbst kommunikationsfähig sein, dynamische Prozesse in Gruppen erkennen und damit umgehen können, Entscheidungen von Lehrkräften tolerieren, auch wenn man damit nicht einverstanden ist usw., so stellt sich die Frage, wie ein Schulleiter oder eine Schulleiterin zu diesen Qualitäten kommen kann. Meiner Meinung nach müssten sie intensiv auf ihre Arbeit vorbereitet werden.

Die Offenheit des Schulleiters muss selbstverständlich auch nach aussen gerichtet sein. Eines der ganz grossen Anliegen ist das Besorgen von Informationen über Entwicklungen rund um die Schule und das Erkennen von gesellschaftlichen Veränderungen mit entsprechender Redundanz in der Schule.

Daneben ist der psychischen Stabilität und der Psychohygiene besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Solange die Führungsstrukturen nicht wesentlich verbessert werden, bleibt die Rektorin eine Zehnkämpferin. Dies ist verbunden mit einer grossen Arbeitsbelastung und entsprechenden Abnützungerscheinungen. Ich habe auf die psychodynamischen Prozesse in der Arbeitsgruppe "Schulklima" hingewiesen, um ein Beispiel für wirksame Psychohygiene zu geben.

Damit habe ich einige mir wichtige Momente der Schulleitertätigkeit angeführt, im Wissen, eine einseitige Auswahl getroffen zu haben. Zum Schluss möchte ich den Bogen zum ersten Abschnitt dieses Artikels schlagen. Der Rektor oder die Rektorin schaffen das Gefäss, in dem sich Menschen entfalten, arbeiten und wohlfühlen können. Die Assoziation mit der Leiter oder der Leitung war doch nicht so abwegig.

Literatur

Bieri H., Colpi B., Eugster W., Leuzinger A., Salathé R.: Schulklima. *Gymnasium Helveticum*, 2/91. / Eugster W.: Schulleiter - Manager, Patron, Lehrer, Verwalter, Polizist? *Gymnasium Helveticum*, 4/90. / Fend H.: *Theorie der Schule*. U&S Pädagogik, München: 1981/2. / Kälin K. und Müri P.: *Führen mit Kopf und Herz*. Ott Verlag, Thun: 1990. / Kälin K. und Müri P.: *Sich und andere führen*. Ott Verlag, Thun: 1985. / von Rosenstiel L., Molt W., Rüttiger B.: *Organisationspsychologie*. Kohlhammer, Stuttgart: 1988/7. / Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D.: *Menschliche Kommunikation*, Hans Huber, Bern: 1972/3. / Weischedel W.: *Die philosophische Hintertreppe*, dtv Taschenbuch. München, 1980/6.

BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG

JAHRGANG 10
HEFT 1
FEBRUAR 1992

ISSN 0259-353X

Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der
Didaktik der Lehrerbildung

Informationsorgan und Forum des SPV

Erscheint 3 mal jährlich: Februar, Juni, Oktober
Redaktionsschluss: jeweils am 10. Tag des Vormonats

Herausgeber

Schweizerischer Pädagogischer Verband (SPV)
Fachverband des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Präsident: Dr. Hans Brühweiler, Landstrasse 12, 4452 Itingen, 061 98 39 88

Redaktion

Dr. Peter Füglistner, Hofwilstrasse 20, 3053 Münchenbuchsee, 031 869 38 17
PD Dr. Kurt Reusser, Schössli, 3412 Heimiswil, 034 22 84 63
Dr. Fritz Schoch, Thoracker 1, 3294 Büren an der Aare, 032 81 40 89

Typoskript und Layout

Heidi Lehmann, Christine Pauli

Inserate und Stellenanzeigen:

Dr. Peter Füglistner (verlangen Sie das Merkblatt mit den BzL-Insertionsbedingungen).

Rezensionsexemplare und Buchbesprechungen

An Dr. Peter Füglistner senden. Für nicht angeforderte Rezensionsexemplare übernimmt die Redaktion keinerlei Verpflichtungen. Bei Buchbesprechungen sind begleitende Inserate erwünscht.

Normen zur Abfassung von Manuskripten

Normen zur Herstellung druckfertiger Typoskripte und Disketten können bei den Redaktoren bezogen werden. Manuskripte bitte in dreifacher Ausführung an einen der Redaktoren schicken.

Abonnementspreise

Mitglieder SPV/VSG: sFr. 30.-- (im Verbandsbeitrag eingeschlossen)
Nichtmitglieder SPV/VSG: sFr. 36.--
Gönner (freiwillig): sFr. 50.--
Institutionen: sFr. 50.--

Adressänderungen / Abonnementsmitteilungen

Schriftlich an: "Beiträge zur Lehrerbildung", c/o SIBP, Kirchlindachstrasse 79, 3052 Zollikofen. Hier können auch Einzelnummern der BzL zu sFr. 15.-- bestellt werden (solange Vorrat).

Druck

Suter Repro AG, Belpstrasse 16, 3007 Bern, 031 25 87 67

Beiträge zur Lehrerbildung, 10. Jahrgang, Heft 1, 1992

Editorial	<i>Fritz Schoch, Peter Füglistner, Kurt Reusser</i>	3
SCHWERPUNKT:	SCHULLEITUNG UND SCHULENTWICKLUNG	
	<i>Anton Strittmatter</i> Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule	5
	<i>Roland Bätz, Jochen Wissinger</i> Die Schule lässt sich nicht von oben her regieren: Schulentwicklung durch Kooperation	20
	<i>Rolf Dubs</i> Die Führung einer Schule	28
	<i>Heinz Wyss</i> "Und sie bewegt sich doch"	35
	<i>Willi Eugster</i> Schulleitung und Schulentwicklung	45
Würdigung	<i>Kurt Eggenberger, Hans Müller</i> Zum Rücktritt von Heinz Wyss	55
Lehrerbildung	<i>Hans Badertscher</i> Zum Verhältnis von Grundausbildung und Fortbildung in der Lehrerbildung	58
Informatik und Schule	<i>Karl Frey, Ruedi Niederer, Hans Pelgrum</i> Positive Beurteilung der schweiz. Lehrerbildung im Computer-/Informatikbereich im internationalen Vergleich	66
Kurzportrait	<i>Peter Kradolfer</i> SFIB: Schweiz. Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen - ein Portrait	71
Verbandsteil SPV	Jahresbericht des Präsidenten	73
	Bericht und Protokoll der Jahresversammlung des SPV, 8.11.91	77
	<i>Vorstand SPV</i> Weiterführung der Entwicklungsarbeit vom "Schweizerischen Pädagogischen Verband" zur "Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung"	82
	Lehrerfortbildung von morgen (LEFOMO): Vernehmlassungsbericht des SPV	84