



Leseprobe aus Baumann und Götz, Schulleitung und Schulentwicklung
für Fortgeschrittene, ISBN 978-3-407-63215-9

© 2021 Beltz Verlag, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63215-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-63215-9)

Inhalt

Vorwort	9
1. Einführung	11
Zum Aufbau des Buches	11
Was bedeutet Fortgeschrittensein für Schulleitung und Schulentwicklung?	13
2. Gute Schule braucht gute Führung	16
Gute Schule	16
Gute Schule und gute Führung folgen der gleichen Logik	17
3. Pädagogische Führung	21
Nur Umsetzung der Vorgaben – oder auch eigene Wege gehen?	21
Risiken und Nebenwirkungen pädagogischer Führung	24
4. Rahmenbedingungen schulischen Führens und ihre Gestaltung	26
Modell der Rahmenbedingungen schulischen Führens	26
Gesellschaftliche Funktionen von Schule	28
Politische Rahmenbedingungen	35
Eltern	39
Peers	40
Soziale Medien	40
Outcome-Erwartungen	40
Wie die Schulleitung auf den Outcome wirkt	43
Formen und Möglichkeiten von Leadership an Schulen	45
Schul- und Unterrichtsentwicklung	66
5. Vom Outcome her denken – Überlegungen zur Ergebnisqualität von Schule	67
6. Weiterentwicklung der Strukturqualität	71
Gebundene Ganztagschulen	71
Lernatelier und Lernwerkstatt	72
Lernzeit/Hausaufgabenbetreuung	73

Lernband	73
Lernpläne	73
Kooperatives Lernen	74
Fächerübergreifendes Lernen	76
Neugierformate	77
Fachraumprinzip	77
Feedbackkultur	78
Demokratielernen, soziales Lernen und Verantwortungsübernahme	79
Digitalisierung	80
Präsenz der Lehrkräfte und Teamarbeit	81
Schulerweiterungen und Sanierungen	83
7. Weiterentwicklung der Prozessqualität	84
Blackbox Unterricht als zentraler Bereich von Prozessqualität	85
Exemplarische Handlungsfelder zur Prozessqualität im Unterricht	86
Die Prozessqualität im Unterricht als Schulleitung voranbringen	110
8. Beachtenswertes bei Entwicklungsprozessen	115
Die Orientierung nicht verlieren, das Ganze im Auge haben	115
Umgang mit Informationen	117
Mit TOPs zu Besprechungen kommen	119
Das milde Licht der Langfristigkeit	120
Mit konstruktiven Kolleginnen und Kollegen zusammenarbeiten	122
Hilfreiche Perspektivenwechsel	123
Machtstrukturen in der Schule	124
Alles hat seine Zeit	127
Immunity to Change und Change Management	128
Sich auf andere Ebenen begeben, um Probleme zu lösen	129
Den Wald entwickeln – sich nicht an einzelnen Bäumen abarbeiten	131
Nicht mit der Feile, sondern mit der Motorsäge rangehen	132
Wenn etwas Negatives eingebrannt ist	133
Agency – sich des Wechselspiels von Engagement bewusst sein	135
Gesamtkonferenz und Schulkonferenz ernst nehmen	137
Im Dschungel der Motive	138
Sensibel sein für Auffälligkeiten	140
Offenheit und/oder Hidden Agenda?	141

9. Wie man Gefahren und Fallen für Fortgeschrittene vermeiden kann	143
Gefahren	143
Strategien	147
10. Statt eines Nachwortes: Woher kommen Kraft und Glück für die Schulleitung?	152
Als Schulleiterin/als Schulleiter nicht nur überleben, sondern glücklich sein?	152
Mit Widerständen umgehen	153
Strategien zu Zufriedenheit und Glück	155
Anhang 1: Ergebnis-, Struktur- und Prozessqualität am Beispiel der Vision einer offenen Schule	164
Anhang 2: Schule nach Corona	176
Anhang 3: Fragen zur persönlichen Reflexion	185
Anhang 4: Verzeichnis der Abbildungen und Kästen	192
Stichwortverzeichnis	193
Literaturverzeichnis	195

Vorwort

Schulleitung und Schulentwicklung für Fortgeschrittene – was verbirgt sich dahinter? Schulleiterin oder Schulleiter zu sein, ist ein Beruf, der die ganze Person herausfordert und vollen Einsatz verlangt. Er prägt die Persönlichkeit derer, die ihn ausüben. Er ist in der Regel keine Episode in der Biografie, sondern wird möglicherweise zu einer Art Lebensaufgabe. Erlebnisse und Erfahrungen sammeln sich an und verdichten sich.

Gleichzeitig sind Schulleiterinnen und Schulleiter in beruflicher Hinsicht häufig einer gewissen Einsamkeit ausgesetzt. Es gibt nur wenige, mit denen man sich über tiefergehende berufliche Fragen offen austauschen kann, mit denen man seine zahlreichen, durchaus nicht immer positiven Erfahrungen konstruktiv besprechen kann oder mit denen man offen, ohne arrogant zu wirken, auch über seine Erfolge reden kann.

Schulleitung und Schulentwicklung für Fortgeschrittene verknüpft Schulleitung auf sehr enge Weise mit der Schulentwicklung und rückt damit ein nicht ganz einfaches Kerngeschäft in den Mittelpunkt.

Die Ausführungen in diesem Buch speisen sich zum einen aus langjähriger praktischer Erfahrung. Aber es sind nicht nur eigene Erfahrungen in Leitungsverantwortung, die in dieses Buch einfließen. Viele Anregungen, die unsere Praxis beeinflusst und angeregt haben, verdanken wir zahllosen Lektüren und Fachvorträgen. Vieles davon haben wir in diesem Buch zusammengeführt.

Schulleitung ist ein pädagogischer Beruf, wenn auch nicht durch und durch – dafür ist das Berufsbild zu vielschichtig –, so doch in erster Linie. Und gerade im pädagogischen Feld ist es wichtig, eigene Erfahrungen immer wieder auch mit den Erkenntnissen aus der empirischen Bildungsforschung in den Dialog zu bringen und überprüfen zu lassen.

Herausgekommen ist ein Buch für Führungspersonen in der Schule mit dem Schwerpunkt auf pädagogischer Schulentwicklung. Es ist überschaubar und handlich, ohne ein klassisches Handbuch zu sein, in dem drinsteht, wie etwas geht und funktioniert. Auf Ratschläge, Checklisten oder gar Rezepte haben wir verzichtet. Zu vielfältig sind die unterschiedlichen Charaktere der Schulleiterinnen und Schulleiter und vor allem die Ausgangssituationen und Bedingungen in den jeweiligen Schulen.

Aber auf hohem Niveau das Nachdenken anzuregen zum einen über sich selbst und seine eigenen Möglichkeiten als Schulleiterin oder Schulleiter, zum anderen

über die Spielräume an der Schule mit ihren Rahmenbedingungen und den in ihr arbeitenden Lehrkräften, das ist das Ziel dieses Buches. Beim Lesen und Nachdenken Freude und Bestätigung empfinden, an Sicherheit gewinnen, in der Leidenschaft für den Beruf gestärkt werden jenseits von Naivität oder emotionalem Überschwang, sondern aus einer Haltung verantwortlicher Professionalität heraus, genau dazu will dieses Buch einen Beitrag leisten.

Die einzelnen Kapitel dieses Buches sind in sich vielfältig gegliedert. Das erschließt sich beim Blättern im Buch. Darüber hinaus lassen sich mit dem Stichwortverzeichnis im Anhang gezielt Aspekte und Stichworte finden, denen kein eigenes Kapitel gewidmet ist.

Natürlich werden es in erster Linie die zahllosen langjährigen und erfahrenen Schulleiterinnen und Schulleiter sein, die dieses Buch mit Gewinn lesen können. Sie sind die erste Zielgruppe. Vielleicht hilft dieses Buch auch jüngeren und weniger erprobten Schulleiterinnen und Schulleitern schneller mit den vielfältigen Aspekten des Berufs vertraut zu werden und sich insbesondere auf die Kunst der pädagogischen Führung einzulassen oder auch nur weniger Lehrgeld bezahlen zu müssen (an dieser Stelle sei auch unser erstes gemeinsames Buch ›Schulleitung! Der Praxisleitfaden‹ Beltz 2016 empfohlen).

Und natürlich nehmen an vielen, insbesondere größeren Schulen die Mitglieder des Schulleitungsteams vielfach wichtige Schlüsselpositionen ein. Ihre Identifikation mit der Schule steht den Schulleiterinnen und Schulleitern meist in keiner Weise nach. Fast alles in diesem Buch ist auch für sie geschrieben.

In einer etwas anderen Hinsicht kann dieses Buch für eine weitere Zielgruppe interessant sein. Und zwar für alle die, die den Gedanken tragen, sich auf eine Schulleitungsstelle zu bewerben, und die noch unsicher sind, ob das für sie der richtige Schritt ist. Dieses Buch gibt einen tiefen und offenen Einblick in die Vielfaltigkeit und die besonderen Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten dieses Berufes.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern den größtmöglichen persönlichen Gewinn. Es mag bei jedem ein anderer sein. Sie halten kein Lehrbuch in der Hand; dafür laden wir Sie ein, auf einen spannenden Weg der Reflexion mit sehr unterschiedlichen Stationen.

Johannes Baumann, Thomas Götz
Wilhelmsdorf/Wien, November 2020

1. Einführung

Zum Aufbau des Buches

Schulleitung und Schulentwicklung sind die beiden zentralen Themen dieses Buches. Es liegt in der Natur der Sache, dass sie in der Praxis unauflösbar miteinander verwoben sind. Eine theoretische Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist immer etwas künstlich. Es werden einzelne Aspekte herausgegriffen, in den Fokus gestellt.

In diesem Buch sind es fünf große Themenblöcke, die eingehender beleuchtet werden.

- Im ersten Themenblock (die Kapitel 1–3) geht es zunächst (Kap. 1) um eine persönliche Reflexionsmöglichkeit, ein Verortungsangebot im Hinblick auf eigene Erfahrungen als Schulleiterin und Schulleiter. Kapitel 2 spannt einen Horizont auf, was zu guter Führung gehört, während Kapitel 3 überleitet zur pädagogischen Führung und damit das Kernthema des Buches, die Verknüpfung von Schulleitung und Schulentwicklung, in den Mittelpunkt stellt.
- Der zweite Schwerpunkt des Buches wird im 4. Kapitel sehr ausführlich entfaltet. Das Modell der Rahmenbedingungen schulischen Führens ist die theoretische Grundlage aller weiteren Ausführungen. Es zeigt eindrücklich die Grenzen, aber auch die spezifischen Möglichkeiten, die für Schulleitungshandeln existieren. Die Grenzen ergeben sich zunächst durch gesellschaftliche, dann aber auch politische Rahmenbedingungen. Zu den Rahmenbedingungen gehören auch die Outcomeerwartungen. Damit ist die Frage nach der Ergebnisqualität, die im Buch immer wieder auftaucht, gestellt. Zuvor jedoch wird eingehend untersucht, welche Handlungs- und Steuerungsmöglichkeiten Schulleiterinnen und Schulleiter überhaupt haben und wie sie diese nutzen können. Schulleitung kommt für die Arbeit, die in einer Schule getan wird – ohne dass es dabei schon konkret um Schulentwicklung geht –, eine sehr große Bedeutung zu, weil sie natürlich einen maßgeblichen Einfluss auf die innerschulischen Rahmenbedingungen und damit auf die tägliche Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer hat. Das wird an zahlreichen Beispielen verdeutlicht.
- Der dritte große Themenkomplex ist unterschiedlichen Qualitätsbereichen gewidmet. Zunächst wird herausgearbeitet, um was es bei der Ergebnisqualität geht, oder was es bedeutet, vom Outcome her an eine Schule zu denken (Kap.

- 5). Im 6. Kapitel werden dann zahlreiche Möglichkeiten gezeigt, wie – je nach Zielsetzung – die Strukturqualität einer Schule verändert werden kann. Dieses Kapitel kann man mit Gewinn auch zur Standortbestimmung als Schule lesen. Es kann ebenso helfen, nicht alles Mögliche anzupacken, sondern – der Schule eine Richtung gebend – sich auf bestimmte strukturelle Vorhaben zu konzentrieren. Im 7. Kapitel – man kann hier durchaus eine Steigerung hin zum Kern der schulischen Arbeit erkennen – geht es dann um die Prozessqualität (bzw. um Tiefenstrukturen im unterrichtlichen Agieren der Lehrkräfte) an der Schule. Diese ist an einer Schule gar nicht so ohne Weiteres offensichtlich, ereignet sie sich doch über weite Strecken hinter verschlossenen Klassenzimmertüren, weshalb man hier auch von einer Blackbox Unterricht spricht. In acht exemplarischen Handlungsfeldern werden unterschiedlichste Aspekte, in denen die Prozessqualität eine entscheidende Rolle spielt, ausgeführt. Dabei sind nicht die Themen an sich (Umgang mit der Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler, Gestaltung der Digitalisierung, Umgang mit Emotionen im Unterricht etc.) überraschend, sondern der Fokus auf den entsprechenden Möglichkeiten der Lehrkräfte. Wie nicht anders zu erwarten, zeigt sich spätestens hier, dass Schulleitung, so sie denn die Schulentwicklung voranbringen will, eine pädagogische Aufgabe ist und es tatsächlich um pädagogische Führung oder Leadership geht. In den exemplarischen Handlungsfeldern werden auch neuere oder in der Standardliteratur noch zu wenig berücksichtigte Ansätze (z. B. lernseits denken, Berücksichtigung von Emotionen, Steuerung der Selbstregulationskompetenz) ausführlich behandelt. Das Kapitel schließt mit Überlegungen, wie die Unterrichtsentwicklung, insbesondere die Prozessqualität im Unterricht in den Fokus der Aufmerksamkeit der Lehrkräfte kommen kann und wie entsprechende Entwicklungen angestoßen und begleitet werden können.
- Im 8. Kapitel – ein weiterer Schwerpunkt des Buches – werden unter der Überschrift ›Beachtenswertes bei Entwicklungsprozessen‹ zahlreiche Überlegungen angeboten – und damit wendet sich das Buch wieder der Schulleitung zu, jetzt aber unter dem Aspekt des Agierens in Veränderungs- und Entwicklungsprozessen –, die wichtige Aspekte von professioneller Schulentwicklung (Die Orientierung nicht verlieren, das Ganze im Auge haben) auf der einen Seite und zahlreiche Überlegungen für immer wieder auftauchende Entscheidungssituationen für Schulleiterinnen und Schulleiter ansprechen, ohne jedoch auf eine Handlungsvariante festzulegen. Schulleitungen können von den zahlreichen Optionen in konkreten Situationen den bestmöglichen Gebrauch machen oder manche Situationen bzw. das Verhalten von Kolleginnen und Kollegen einordnen und deuten.
 - Mit den Kapiteln 9 und 10 kehren wir in gewisser Weise zum Anfang zurück. Schulleitung ist auch nach vielen Jahren der Praxis kein Selbstläufer. Kapitel 9 regt an, darüber nachzudenken, wie man Gefahren und Fallen für Fortgeschrit-

tene vermeiden kann. Noch einen Schritt weiter geht Kapitel 10, indem es die Frage aufwirft, welche Strategien es gibt, die Zufriedenheit (als Kraftquelle gedacht) mit seinem Beruf, seiner Rolle auch über die Jahre nicht zu verlieren.

Abseits der Logik des Buches, aber in Ergänzung seiner Intention und auch hier unter dem Aspekt der zentralen Rolle, die der Schulleitung für den Kurs einer Schule zukommt, entfalten wir im Anhang 1 skizzenhaft die Vision einer offenen Schule, in der nicht nur die Struktur- und Prozessqualität Hand in Hand gehen, sich gegenseitig durchdringen, sondern zunächst auch die politisch-ethische Verantwortung einer Schule im Anschluss an Poppers Rede von der offenen Gesellschaft angesprochen wird.

Im Anhang 2 gehen wir auf die seit März 2020 die Schulen infolge der Corona-Pandemie dominierende Krise ein. Wir fragen, was die Krise sozusagen wie mit einem Brennglas über den Zustand der Schule ans Licht gebracht hat und welche Forderungen und Weiterentwicklungen sich daraus ableiten.

Eingestreut im Text finden sich einige Kästen, die entweder exkursorischen oder vertiefenden Charakter haben.

Im Anhang 3 haben wir einige Fragen zur persönlichen Reflexion (dem zentralen Anliegen dieses Buches) zusammengestellt mit selbstarchaischem, selbsterkundendem Charakter, bezogen auf die Person der Schulleiterin, des Schulleiters (Erfahrungen, Erfolge, Ressourcen) und auf die Schule (Ergebnisqualität, Strukturqualität, Prozessqualität) und das Wechselspiel zwischen Schulleitung und Schule.

Es empfiehlt sich – wegen der zahlreichen Unterkapitel – einfach im Buch zu blättern und dort zu verweilen, wo das persönliche Interesse geweckt wurde. Interesse und Neugier für das eine oder andere Detail weckt möglicherweise auch ein Blick in das Stichwortverzeichnis.

Was bedeutet Fortgeschrittensein für Schulleitung und Schulentwicklung?

Der Titel ›Schulleitung für Fortgeschrittene‹ löst natürlich Fragen aus. Vielleicht auch Verunsicherung. Gehöre ich (schon) zum Kreis der Fortgeschrittenen? Und wie weiß ich es? Oder auch: Was soll es denn noch zu lernen geben? Ich komme doch ganz gut über die Runden.

Wir haben im Folgenden versucht, in einem ersten Schritt uns dieser Thematik etwas zu nähern. Die eigentlichen Antworten auf die oben gestellten Fragen – Gehöre ich dazu? Gibt es für mich noch etwas zu lernen? – werden die einzelnen Kapitel liefern, allerdings nicht als fertige Antworten, sondern als Ihre Antworten.

Zunächst sind Fortgeschrittene in irgendeiner Weise keine Anfängerinnen und Anfänger mehr. So formal oder zeitlich betrachtet, können Fortgeschrittene eben auf einige Berufsjahre zurückblicken. Doch schreiten alle in der gleichen Weise und im gleichen Tempo voran? Was ist mit Vorerfahrungen, was mit unterschiedlichen Ausgangslagen, mit dem biografischen Alter, mit unterschiedlichen Begabungen, mit gezielt zum Beispiel über Aus- oder Fortbildungen angeeigneten Kompetenzen? Es ist gar nicht so einfach, zu sagen, ab wann man eine in Sachen Schulleitung fortgeschrittene Person ist. Belastbare Kriterien zu finden ist schwierig. Man könnte von Erfahrungen – oder müssen es Erfolge sein, wenn ja, was ist dann aber als Erfolg zu werten? – reden, aber auch das ist so allgemein, dass es nicht weiterhilft. Letztlich muss jede/jeder für sich selbst entscheiden, für wie erfahren sie/er sich hält. Hier einige Gesichtspunkte, die dabei zu Rate gezogen werden können:

- Vertrautheit mit den wiederkehrenden Abläufen an einer Schule durch mehrjährige Erfahrung;
- vertiefte Kenntnis aller relevanten Abläufe und Prozesse an der Schule;
- Routine und Sicherheit in schulleitungsspezifischen Tätigkeiten (Delegieren, Organisieren, Gespräche führen, Sitzungen leiten, Unterricht beurteilen etc.);
- Kenntnis aller Kolleginnen und Kollegen, wichtiger schulischer Akteure und Partner.

Doch bedeutet fortgeschritten sein nicht noch mehr und etwas anderes?

- Gelassenheit angesichts der täglichen Herausforderungen;
- Augenmaß und Einschätzungsvermögen;
- vertiefte Kenntnis der Kolleginnen und Kollegen und Wissen um ihre Potenziale.

Und noch eine Stufe weiter:

- Rückblick auf eine gemeinsame Wegstrecke als Kollegium (mit Wegmarken, benennbaren Erfahrungen);
- Kenntnis, wie man sich gemeinsam bewegt, fortschreitet und vor allem, wohin die Reise geht;
- Weitsicht;
- Zielklarheit.

Und, um noch eine Stufe anzudeuten:

- berufliche Selbsterfahrung und Selbstwirksamkeitserfahrung;
- ausbalancierter und reflektierter Umgang mit der eigenen Macht und Autorität;
- Kenntnis der eigenen Möglichkeiten, Wirkungen, aber auch Grenzen (sich selbst und die eigenen Ressourcen kennen und achten).

Oder ist man erst dann wirklich erfahren, wenn man mit viel Vertrauen in ein gut eingespieltes Team sehr zurückhaltend agieren kann, so wie nur sehr erfahrene und wertgeschätzte Dirigentinnen und Dirigenten ihren Orchestern viel Freiheit lassen können und nur an wenigen Stellen eingreifen, um doch zugleich in jedem Moment mit höchster Präsenz gegenwärtig zu sein?

Ganz sicher ist es so, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Status im Hinblick auf ›Fortschritt‹ eine wichtige und hilfreiche Reflexion sein kann. Und auch das ist richtig: Wer sich selbst als (noch) unerfahren einschätzt, wird dieses Buch dennoch mit großem Gewinn für eigene Entscheidungen lesen können. Und wer sich selbst als noch unerfahren einschätzt, muss es nicht unbedingt sein (und ist es vielleicht gerade deshalb nicht). Auch der umgekehrte Fall ist übrigens durchaus denkbar.

2. Gute Schule braucht gute Führung

Gute Schule

Jede Schulleiterin, jeder Schulleiter möchte gerne eine gute Schule leiten. Und natürlich hängt die Qualität einer Schule auch von der Schulleitung ab. Während es inzwischen einen weitgehenden Konsens zum guten Unterricht (Lipowsky/Bleck 2019) gibt, existieren für das, was eine gute Schule auszeichnet, keine so eindeutigen Kriterien. Man ist nicht schlecht beraten, wenn man sich zum Beispiel an den sechs am Outcome ausgerichteten Qualitätsbereichen des deutschen Schulpreises¹ orientiert. Wie wir weiter unten (unter dem Aspekt der Ergebnisqualität) sehen werden, gibt es sehr viele Leitvorstellungen für gute Schule, die aber unmöglich alle gleichzeitig und gleichrangig verfolgt werden können. Vermutlich ist die Schule von zu vielen Faktoren abhängig, sodass die eine klare Definition von guter Schule, die man sozusagen abarbeiten kann, kaum möglich ist. Vermutlich gibt es die eine Art von guter Schule auch nicht, sondern viele Spielarten und Varianten und Interpretationsmöglichkeiten von guter Schule. Und das wiederum hängt sehr eng auch mit der Schulleitung, ihren Zielsetzungen, aber auch mit ihrer Art, die Schule zu führen, zusammen. Dennoch ist es möglich, sich über gute Schule zu verständigen, insofern man nicht über die gute Schule spricht, sondern über zahlreiche bekannte und erstrebenswerte Aspekte oder Merkmale guter Schule. Dabei wird keine abschließende Vollständigkeit angestrebt, noch wird erwartet, dass alle und genau die beschriebenen Merkmale erfüllt sein oder werden müssen. Es bleibt also eine gewisse Offenheit.

In diesem Sinne wollen wir – auch vor dem Hintergrund des in Kapitel 1 Ausgeführten – sechs formale, also nicht direkt am Outcome der Schülerinnen und Schüler orientierte Merkmale (in Anlehnung an Baumann, 2018) etwas leitbildhaft zum Tragen bringen. In den Kapiteln 5 bis 7 werden dann unter den Aspekten Ergebnis-, Struktur- und Prozessqualität sehr wohl auch wesentlich konkretere Elemente guter Schule behandelt. Wenn man sich zunächst an den formalen Krite-

1 Die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises: (1) Leistung – (2) Umgang mit Vielfalt – (3) Unterrichtsqualität – (4) Verantwortung – (5) Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner – (6) Schule als lernende Institution. <https://www.deutscher-schulpreis.de/was-macht-gute-schule-aus>

rien guter Schule orientiert, macht man im Hinblick auf gute Schule nichts falsch, sondern vieles schon einmal richtig:

- Gute Schule ist wertschätzend.
- Gute Schule ist selbstkritisch und reflektiert ihre Arbeit.
- Gute Schule sieht den komplexen Auftrag der Schule.
- Gute Schule ist leidenschaftlich im Hinblick darauf, was sie erreichen möchte.
- Gute Schule ist eine lernende Schule.
- Gute Schule ist ein individuell-dynamischer Prozess.

Gute Schule und gute Führung folgen der gleichen Logik

Ohne die eben genannten Merkmale im Hinblick auf die Schule näher erläutern zu wollen, übertragen wir sie auf die Schulleitung, um sie in dieser Hinsicht zu explizieren. Eine Annahme dabei ist, dass eine entsprechende Ausübung der Schulleitung, die sich als pädagogische Führung versteht, durchaus genau in diesem Sinne auf die gesamte Schule wirkt.

Gute Führung ist wertschätzend

Die Art der Führung einer Schule durch die Schulleitung bestimmt in hohem Maße das Miteinander und das Klima an der Schule, nicht nur unter den Kolleginnen und Kollegen, sondern auch im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler und die Eltern. Ein wertschätzender Umgang signalisiert ein hohes Grundvertrauen und Zutrauen. Selbst in kritischen Konfliktsituationen kommt es dabei darauf an, zwischen Person (Gebot der Wertschätzung und Achtung) und (strittiger) Sache/Problem nach Möglichkeit zu unterscheiden. Wertschätzung im Kontext von Schule kann man auch interpretieren als die Umsetzung von Artikel 1 des Grundgesetzes: »Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.« Und Wertschätzung oder Würde ist immer unteilbar: Man kann sie zum Beispiel nicht gegenüber Schülerinnen und Schülern einfordern, im Hinblick auf die Kolleginnen und Kollegen oder Eltern dann aber selbst nicht praktizieren.

Gute Führung ist selbstkritisch und reflektiert ihre Arbeit

Das bedeutet, dass Führende in hohem Maße sensibel sind. Sie nehmen alles mit wachen Sinnen auf, sind an Informationen interessiert und leiten daraus ständig Anpassungen ihres Führungshandelns ab. Gute Führung ist also durchaus auch spontan, flexibel, kann situativ Schwerpunkte setzen oder den Fokus verlagern. Gute Führung überdenkt das eigene Handeln und kann sich selbst kritisieren und mit Kritik von außen konstruktiv umgehen.

Gute Führung hat das Ganze im Auge

Gute Führung kennt nicht nur ein Ziel (auch wenn in der Praxis und aus ganz pragmatischen Gründen zuweilen nur ein Schwerpunkt im Fokus steht), sondern hat stets das Ganze im Auge. Sie sieht die Komplexität und das komplizierte Zusammenwirken der Strukturen, Prozesse und der Ergebnisse in der Schule. Dem Führungshandeln liegen dabei klare (und transparent gemachte) Kriterien (vgl. hierzu auch Kap. 8: Die Orientierung nicht verlieren, das Ganze im Auge haben) zugrunde.

Gute Führung ist leidenschaftlich

Gute Führung ist leidenschaftlich im Hinblick auf ihre Ziele. Enthusiasmus und Begeisterungsfähigkeit gehören dazu. Sie kann Visionen kommunizieren und Kolleginnen und Kollegen mit auf die Reise nehmen. Die Leidenschaftlichkeit sorgt auch für Ausdauer und für Verlässlichkeit (bei aller Fähigkeit zu Pragmatismus und Spontaneität). Leidenschaft hilft, Krisen zu überstehen und mit Widerständen fertigzuwerden. Eine gute Führungskraft denkt immer (auch) langfristig und handelt aus langfristiger Perspektive.

Gute Führung lernt permanent

Eine gute Führungskraft ist man nie per se und ein für alle Mal. Gerade als Führungskraft muss man über höchste und permanente Lernfähigkeit verfügen. Gute Führungskräfte sind nicht die, die nie Fehler machen, sondern die, die am wirkungsvollsten aus Fehlern lernen. Sie können über ihre eigenen Fehler reden und praktizieren auch im Hinblick auf ihre Mitarbeiter und im Interesse der Verbesserung der gemeinsamen Arbeit eine Fehlerkultur. Erfahrungslernen ist allerdings nicht zwangsläufig positives Lernen. Man kann die falschen Schlüsse aus gemachten Erfahrungen ziehen, man kann Generalisierungen vornehmen, die sich negativ auswirken. Es braucht die selbstkritische Hinterfragung und eine immer neue Lernbereitschaft. Eine Quelle des Lernens – häufig nimmt man sie vor besonderen Herausforderungen oder nach Fehlschlägen in Anspruch – besteht im Kennenlernen von sog. Führungstheorien. Dies kann über eigene Lektüre (vgl. z. B. Lang/Rybnikova 2014, Bartscher/Nissen 2019), entsprechende Führungsseminare oder auch individuelles Coaching geschehen. Allerdings gilt auch hier, dass das starre Anwenden einer Führungstheorie kontraproduktiv sein kann. Jede Person, jede Situation ist anders. Dennoch ist es von Vorteil, in geeigneten Situationen nicht nur auf das Instrumentarium einer dazu passenden Führungstheorie zurückzugreifen, sondern auch auf einem fundierten theoretischen Hintergrund agieren zu können.