

3.2.2016

Dr. Barbara Kohlstock

Was 'Schulen leiten' mit Elefanten und blinden Männern zu tun hat

Sehr geehrte Damen und Herren

Schulleitungen sind Schlüsselfunktionen¹, Schulleitende sind Schlüsselpersonen im System Schule – aber es gibt unzählige Aspekte, Zugangsmöglichkeiten und Argumentationslinien, wie man sich mit dem Thema auseinandersetzen kann. Ich werde mich in meinem Beitrag zum einen auf Forschungsergebnisse aus einem internationalen Netzwerk beziehen und zum anderen basierend auf meinen Erfahrungen in der Aus- und Weiterbildung von Schulleitenden an Pädagogischen Hochschulen argumentieren. Zunächst werde ich mich der Qualitätsfrage widmen, leite anschliessend zu Qualifikationsaspekten über, bevor ich zum Schluss des Referats auf den Titel zurückkomme.

Im Einleitungstext zum heutigen Programm steigt man direkt mit der Qualitätsfrage ein. Offen bleibt bei diesen normativen Fragen das Bezugssystem: „gut“ oder „richtig“ im Hinblick worauf? Bezugnehmend auf die weiter unten im Einleitungstext angesprochene Akzeptanz durch und Führbarkeit von Lehrpersonen? Die Frage der Qualität der Arbeit von Schulleitenden ist relativ. Um diese zu beurteilen, braucht es Kriterien und damit auch geklärte Zielgrössen. Welche Schule wollen wir? Wie und woran erkennt man demzufolge, dass die Schulleiterin, der Schulleiter gute Arbeit leistet?

Für die Durchführung von Mitarbeitendengesprächen mit Schulleitenden im Kanton Bern findet man im Internet eine Vorlage² in der die Beurteilungsbereiche des kantonalen Berufsauftrags festgehalten sind. Die einzelnen Beurteilungsbereiche entsprechen den in der Umsetzungshilfe REVOS 08³ festgehaltenen Verantwortlichkeiten der Schulleitenden. Allerdings sind einzig thematische Stichworte aufgeführt, zu denen Aussagen gemacht werden können. Was im jeweiligen Bereich an Handlungen erwartet wird und woran sich einzelne Aussagen messen, das muss jeweils vor Ort geklärt und ausgehandelt werden, ein nicht immer einfaches Unterfangen.

¹ In einer Studie der OECD wird festgehalten, dass der Schulleitung eine Schlüsselrolle zukommt im Hinblick auf "influencing the motivations and capacities of teachers, as well as the school climate and environment. Effective school leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling." (Pont, Nusche & Moorman, 2008, S. 9)

² http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulleitungen_undlehrpersonen/mag_lehrpersonenundschulleitungen.html, 30.1.2016, 19.36

³ http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulkommissionen/dokumente.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/09_Schulleitungen_Lehrpersonen/sl_lp_informationsplattform_sl_organisation_und_schulf%C3%BChrung_d.pdf, 30.1.2016, 19.43

Wie sieht die Beurteilung der Qualität der Arbeit von Schulleitenden im internationalen Kontext aus?

Die meisten Kolleginnen und Kollegen anderer Länder und Bildungssysteme⁴ verfügen zur Beurteilung über zusätzliche Ansatzpunkte. In diesen Ländern werden regelmässig gross angelegte Leistungstests durchgeführt. Ob diese Tests sinnvoll und zielführend sind, ist ein anderes Thema. Aber diese Ausgangslage ermöglicht es dort, die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Leistungstests in einen Bezug zur Schule und deren Leitung zu stellen. Forschende dieser Länder kommen mehrfach zur Aussage, dass Schulleitungen einen positiven Einfluss auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern haben. Diese Aussagen werden jedoch immer wieder relativiert und eingeschränkt: wie hoch dieser (erklärermassen indirekte) Einfluss ist, ist umstritten, eindeutige Zahlen gibt es nicht.⁵ In einer der jüngsten Publikationen, einem Buch, das von Schulleitenden und Schulleitungen in 24 Ländern berichtet, heisst es denn auch bescheiden und ohne konkrete Zahlenangabe: „Research reported in this book confirms that principals are important and can make a difference.“⁶

Einig ist man sich im internationalen Netzwerk hinsichtlich vier übergeordneter Handlungsbereiche, in denen qualitativ gute Schulleitende in hohem Ausmass aktiv sind und Einfluss nehmen – und dies unabhängig vom jeweiligen Kontext. :

- Setting Directions
- Developing People
- Developing the Organisation
- Managing the Instructional (Teaching and Learning) Programme⁷

Ich werde in der Folge zu diesen vier Aspekten wenige persönliche Eindrücke zur Situation in der Schweiz schildern. Gerne möchte an dieser Stelle aber auch auf die Studie von Windlinger, Hostettler und Kirchhofer von 2014 verweisen, die in ihrem Forschungsprojekt explizit das Schulleitungshandeln, den Schulkontext und die Schulqualität im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern quantitativ untersucht haben.

Kommen wir zum ersten der vier Haupttätigkeitsbereiche guter Schulleitender: Orientierung geben – das war in den ersten Jahren nach der Einführung von geleiteten Schulen sicherlich das Hauptthema. Die Etablierung der neuen Struktur erforderte ein Umdenken, eine Neu-Orientierung im und am System. Allerdings bezog sich die Orientierung in erster Linie auf die Struktur und weniger auf das Pädagogische. Es war klar, dass die Schule geleitet sein sollte, aber wie die Schule in pädagogischer Hinsicht ausgestaltet sein könnte, darüber wurde deutlich weniger diskutiert. Gute Schulleitende prägen aber die pädagogische Orientierung

⁴ <http://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/>, 31.1.2016, 18.18

⁵ „While some have found that leadership effects on student achievement account for almost five per cent of the overall variation in pupil test scores in aggregate – or almost 25 per cent of the in-school variables over which educational policymakers have control (Hallinger & Heck, 1996), others place the figure at less than one per cent, and find that the effects appear to be stronger in the U.K. and U.S. than in countries such as the Netherlands (Creemers & Kyriakides, 2007; Witziers et al., 2003).“ (Jacobson & Bezzina, 2008, S. 87) An einer anderen Stelle heisst es, „The evidence examined by this review indicates that effective school leadership is important but, in isolation, is not a sufficient condition for successful schools.“ (Day & Sammons, 2013)

⁶ Ärlestig, Johansson & Day, 2016, S. 1

⁷ Leithwood & Riehl, 2005, ergänzt durch Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006

an ihrer Schule. Kurz nach der Einführung neuer Leitungsstrukturen mag dies noch eine hohe Erwartung sein – zukünftig würde ich diesen Mut den Schulleitenden jedoch wünschen.

„Personal entwickeln“, ein Handlungsfeld, das vor allem Schulleitende mit niedrigen Teilpensum besonders fordert – von denen es gerade auch im Kanton Bern eine grosse Anzahl gibt: Wenn ich als Schulleiterin einer kleinen Schule nur ein niedriges Teilpensum habe, dann unterrichte ich meist ergänzend dazu – und werde so zur Kollegin im Team, das ich gleichzeitig führen und entwickeln soll. Rollenkonfusionen sind dadurch im Kollegium, aber auch selbst bei guten Schulleitenden zu erwarten; Konflikte können deshalb gerade in Bezug auf Personalfragen schnell entstehen.

Die Organisationsentwicklung hat die Arbeit der Schulleitenden nach der Einführung der neuen Strukturen lange Zeit wesentlich geprägt; Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten mussten neu geklärt werden, sowohl schulintern, als auch extern mit den übergeordneten Behörden, den Eltern und dem weiteren schulischen Umfeld. Die Schulleitenden haben dazu einen wesentlichen Beitrag geleistet und sind nicht zuletzt dafür verantwortlich, dass sich die neue Struktur etabliert hat. Oft wurde allerdings durch Schulleitende geklagt, dass sie in diesen zeitraubenden organisatorischen Auseinandersetzungen den direkten Bezug zum Unterricht vermissen. Und damit kann ich direkt überleiten zum vierten Handlungsbereich:

Das Lehren und Lernen (an-)leiten, verantworten, koordinieren, steuern – wie auch immer man ‚managen‘ übersetzen will. Dieser Punkt wird von vielen Schulleitenden als Herzstück ihrer Arbeit empfunden und ist natürlich nicht zu trennen von allen anderen Tätigkeitsbereichen. Viele Schulleitende berichten, dass sie dieses Handlungsfeld motiviert, dass sie gerade deshalb die Funktion der Schulleitung übernommen haben. Und damit sind wir direkt beim nächsten bildungspolitischen Vorhaben, das diesen Tätigkeitsbereich zentral betrifft: die Implementierung des LP21. Schulleitende suchen in diesem Projekt ihre Führungsverantwortung und damit verbunden auch ihre Spielräume. Dass der LP21 eingeführt werden muss, wird von den Schulleitenden nicht in Frage gestellt. Als Führungspersonen sind sie – zumindest die meisten – ihrer Aufgabe und Verantwortung im System bewusst. Aber sie sind mittlerweile in der Führungsposition so stark verankert, dass sie nicht mehr einfach nur Umsetzungsfunktionäre sein können. Die Einführung des LP21 muss so angelegt sein, dass die Schulleitenden in ihrer Aufgabe, das Lehren und Lernen an ihrer Schule anzuleiten, gestärkt werden. Dass Schulleitende zehn Jahre nach ihrer Einführung diese Aufgabe und die damit verbundene Verantwortung übernehmen können, davon bin ich überzeugt. Dafür befähigt sie nicht zuletzt auch die Aus- und Weiterbildung.

Gerne möchte ich damit zum zweiten Teil in meinem Vortrag überleiten und die Qualifizierung von Schulleitenden thematisieren.

Seit 2009 gibt es ein von der EDK verabschiedetes Profil für die Zusatzausbildungen Schulleitung⁸. Zu erfüllenden Aufnahmekriterien sind in der Regel ein Lehrdiplom, fünf Jahre Unterrichtspraxis sowie eine Schulleitungstätigkeit während der Ausbildung.

Für die inhaltlichen Zielsetzungen der Ausbildung bewegt man sich in den gleichen vier Handlungsfeldern wie auch in der eben aufgezeigten internationalen Diskussion zu qualitativ guten Schulleitenden:

⁸ http://edudoc.ch/record/35587/files/Prof_Zus_Schulleitung_d.pdf, 30.1.2016, 20.07

Schulleitende sollen, wie das in Abschnitt 2a gezeigt wird, nach der Ausbildung in der Lage sein, längerfristige Zielsetzungen, Strategien und Programme zu entwickeln, was dem internationalen Tätigkeitsbereich „Orientierung geben“ zugeordnet werden kann.

In Abschnitt 2b wird die Erwartung formuliert, dass Schulleitende Personal führen, Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen klären, die Zusammenarbeit, die Beurteilung sowie die Weiterbildung fördern können, was ich der „Personalentwicklung“ zuweise.

Schulleitende sollen gemäss Abschnitt 2c in der Lage sein, den Betrieb zu leiten, mit allem was an Organisation dazu gehört, sie sollen aber auch, wie in Abschnitt d ersichtlich, unter anderem die Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit verantworten. All das würde ich zusammennehmen zur „Organisationsentwicklung“. Und der letzte Bereich, das Qualitätsmanagement, die ‚evaluationsgestützten Massnahmen zur Qualität der Schule, des Lehren und Lernens‘, das würde ich dem „(An-)Leiten des Lehren und Lernens“ zuweisen. Und gleichzeitig drängt sich mir hier eine kritische Frage auf: Wenn wir davon ausgehen, dass dies die relevanten Leitungsbereiche von Schulen sind: Wird dann das in einer Schule so zentrale Lehren und Lernen und das damit verbundene Leitungshandeln mit den Stichworten zur Qualität im letzten Abschnitt adäquat berücksichtigt? Dominiert hier nicht der englischsprachige Begriff des Managers? Ich frage mich, wo sich die Schulleitenden aktuelles Wissen bezüglich des Lehrens und Lernens der Zukunft holen. Wo setzen sie sich im Rahmen ihrer Qualifizierung mit Wissen auseinander, das über die durchaus wichtigen Steuerungsfunktionen hinausgeht (das frage ich mich notabene auch als Wirtschaftswissenschaftlerin, die an Steuerungsfragen ein grosses Interesse hat)? Natürlich, man geht von ausgebildeten Lehrpersonen aus – aber auch diese müssen sich kontinuierlich weiterbilden (oder sollten es zumindest). Ich bin der Meinung, dass man hier auf nationaler Ebene viel verschenkt, wenn man dem eigentlichen Hauptleistungsbereich einer Schule, dem Lehren und Lernen, in der verbindlich vorgeschriebenen Zusatzausbildung von Schulleitenden nur marginal Beachtung schenkt.

Die Ausbildungszeit ist begrenzt, werden viele einwenden – genau, und das ist gleichzeitig der zweite Kritikpunkt. Man hat damals argumentiert, dass mit der Einführung von Schulleitenden die Barriere nicht zu hoch sein sollte. So einigte man sich auf eine CAS-Grundausbildung von 15 Kreditpunkten, also 450 Ausbildungsstunden. Der Funktion und den Schulleitenden tut man mit diesem niedrigen Einstiegsaufwand keinen Gefallen. Zur Professionalisierung von Schulleitenden gehört eine anspruchsvolle «berufliche Qualifizierung, die über geordnete, institutionalisierte Ausbildungswege erworben wurde»⁹. Dennoch möchte ich nur bedingt von ‚Schnellbleiche‘ sprechen. Wer nur eine ‚Schnellbleiche‘ absolviert, reizt das bestehende Angebot vieler Pädagogischer Hochschulen – auch der PH Bern – nicht aus: es gibt eine grosse Vielfalt an wichtigen Ergänzungs- und Vertiefungsmöglichkeiten. Viele Schulleitende nutzen dieses Angebot, andere lassen es jedoch auf der Grundausbildung beruhen. Ist das Fernbleiben als Aussage zur gebotenen Qualität, zum gebotenen Inhalt und zur Form auf Anbieterseite zu interpretieren oder auf nachfragender Seite auf das (zu) kleine Teilpensum in der Schulleitung zurückzuführen? Ist die fehlende Weiterbildung als Aussage zur Überlastung im Amt zu verstehen oder der persönlichen Bequemlichkeit geschuldet?

⁹ Pfadenhauer, 2005 in Rosenbusch & Warwas, 2008, S. 16

Diese Fragen werde ich heute leider nicht mehr beantworten können – ich möchte vielmehr mit diesen Hinweisen und Überlegungen zur Qualifizierung von Schulleitenden den gedanklichen Bogen zur eingangs angesprochenen Qualität der Arbeit von Schulleitenden schliessen. Selbstverständlich bin ich mir bewusst, dass absolvierte Aus- und Weiterbildungen allein noch keine ausreichenden Qualitätsindikatoren für die Arbeit von Schulleitenden sind.

Die angemessene Qualifizierung ist zwar notwendig. Eine Garantie dafür, dass Schulleitende qualitativ gute Arbeit leisten, kann sie hingegen nicht sein.

Lassen Sie mich zum Abschluss erläutern, welche Überlegungen mich zur Wahl des Titels bewogen haben:

„Schulen leiten“ ist, um es mit Fontane zu sagen, „ein weites Feld“¹⁰. Es bewegen sich viele Akteure in diesem Themenfeld, alle mit unterschiedlichen Agenden, auf den verschiedensten Ebenen und mit verschiedensten Blickwinkeln. Diese Vielfalt macht die Auseinandersetzung reizvoll, aber auch nicht immer nur einfach, und oft gehen diese Unterschiede in hitzigen Diskussionen gerade auch um die Qualität oder die Qualifizierung von Schulleitenden vergessen. Da hilft manchmal ein Schritt zurück und ein wenig Distanz auf das Thema. Und genau dazu möchte ich Sie zum Abschluss meines Referats einladen, in dem ich Ihnen eine indische Parabel mitgebe¹¹:

Werden blinde Männer losgeschickt, um einen Elefanten zu beschreiben, so berichten sie alle äusserst unterschiedlich: der eine erklärt, der Elefant sei wie eine Wand, der andere meint wie ein Speer, der dritte vergleicht den Elefanten mit einer Schlange, der vierte mit einem Baum, der fünfte sieht in ihm einen Fächer und der sechste ein Seil – alle aber behaupten sie, dass sie und nur sie den richtigen Elefanten gesehen hätten.

In diesem Sinne danke ich Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und tausche mich dann gerne anlässlich des Apéros mit Ihnen darüber aus, welchen Elefanten Sie in Schulleitungen sehen.

¹⁰ Fontane, 1894

¹¹ https://de.wikipedia.org/wiki/Die_blinden_M%C3%A4nner_und_der_Elefant, 28.1.2016, 8.17