

Impulse zur Schulentwicklung

Anton Strittmatter

Führen als Vertrag

Mentale Modelle und erprobte Instrumente für die Leitung
von Schulen und anderen Organisationen



Anton Strittmatter

Führen als Vertrag

Mentale Modelle und erprobte Instrumente für die Leitung
von Schulen und anderen Organisationen

Impressum

Anton Strittmatter

Führen als Vertrag

Mentale Modelle und erprobte Instrumente für die Leitung
von Schulen und anderen Organisationen

In der Reihe «Impulse zur Schulentwicklung»

Lektorat: Christian Graf, Bern

Gestaltung: Bernet & Schönenberger, Zürich

Nicht in allen Fällen war es dem Verlag möglich,
den Rechteinhaber ausfindig zu machen.

Berechtigte Ansprüche werden im Rahmen der
üblichen Vereinbarungen abgegolten.



© Schulverlag plus, Bern

1. Auflage 2010

Art.-Nr. 84374

ISBN 978-3-292-00606-6

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Vertragshaltung jenseits von Management und Leadership 5

1. Mentale Modelle von «Führung»

1.1	In Anerkennung der Besonderheiten der «Firma Schule» führen	10
1.2	Die Tellernummer: Ansprüche balancieren	12
1.3	Die Organisationsdilemmata annehmen	14
1.4	Die Biografie der Organisation würdigen	16
1.5	Engagierte Professionelle anders führen als unmotivierte Dilettanten	20
1.6	Mit Motivation rechnen: eine Frage des Menschenbildes.	23
1.7	Das Oberleutnant-Dilemma: in multiplen Loyalitäten führen.	30
1.8	Den psychologischen Vertrag pflegen.	34
1.9	Das Immunsystem der Organisation anerkennen	39
1.10	Führen als Machtausübung begreifen	47
1.11	Reflektiert Verantwortung nehmen, teilen oder ablehnen.	50
1.12	Menschen zu guten Plätzen im System führen	53
1.13	Kollegien zu professionellen Arbeits- und Lerngemeinschaften führen	57

2. Qualitäten von Führung und Führenden

2.1	Angemessene Bedienung der Aufgabenfelder	66
2.2	Schulleitung an «besonders wirksamen Schulen».	71
2.3	Ein Blick auf die Tugendlehren.	72
2.4	Die M.O.S.E.S-Prinzipien der Führung	75
2.5	Ist Führung lernbar?	76
2.6	Zur Professionalisierung der Schulleitungsfunktionen.	79

3. Spezialfragen

3.1	Schulleitungskreise und Führungsebenen	84
3.2	Ressourcenausstattung der Schulleitung.	89
3.3	Zur Funktion und Leitung von Fachschaften an Schulen der Sekundarstufe II.	93
3.4	Sicherungen gegen «schlechte Schulleitung».	96
3.5	Wie viel Standardisierung braucht und erträgt die Schule?.	100
3.6	Regelungsrepertoire	105
3.7	Teams an der Spitze: Chancen und Gefahren	108
3.8	Wie viel nominelle Steuerung brauchen kleine Schulen?	109
3.9	Wahl von Schulleitungen	115
3.10	Neuer guter Platz für Schulräte	117

4. Instrumente für die (Re)Installation von Schulleitung

4.1 Analyse des eigenen Machtquellen-Profiles	126
4.2 Analyse der eigenen Schulleitungskultur(en).	127
4.3 Delta-Analyse der Organisationsqualität	135
4.4 Qualität der Schulleitung als Evaluationsthema	139
4.5 Führungsgrundsätze erarbeiten und hüten	148
4.6 Intelligentes Funktionendiagramm.	150
4.7 «Pertinente» Fragen für Anstellungsgespräche	153
4.8 Fragen vor dem Stellenantritt.	154
4.9 Hausregeln für Schulentwicklungsvorhaben	154
4.10 Standby-Vereinbarung zwischen unterschiedlichen Interessengruppen bei Neuerungsvorhaben.	156
Literaturverzeichnis	159

Einleitung

Vertragshaltung jenseits von Management und Leadership

Ich habe zwar schon unzählige Aufsätze zu Führung und insbesondere zu Schulleitungsfragen geschrieben und Vorträge und Seminarien dazu gehalten. Ich meine zwar, dass sich im Verlaufe einiger Jahrzehnte eigener Führungsarbeit, Beratungsarbeit, Kaderausbildung und forschender Reflexion ein paar Einsichten herausgebildet haben, die für viele Leitungsverantwortliche von Nutzen sein können. Aber jetzt auch noch ein Buch?

Das muss ich sogar mir selbst gegenüber begründen. Denn ich überwinde dabei meine tief sitzende Abneigung dagegen, Geschriebenem durch viel Umfang, durch viel Grafik und vor allem durch zwei Buchdeckel darum herum eine Abgeschlossenheit zu unterstellen, die es nie haben kann. Der Wissenschaftler in mir schreibt zwar gerne – im Sinne des Kleist'schen Prinzips der «allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Schreiben» und aus intellektueller Sorgfalt, welche die Veröffentlichung zum Zwecke der Kritisierbarkeit verlangt. Aber dafür sind Zeitschriften- und Reader-Beiträge klar besser geeignet. Der lesende Praktiker weiss hingegen, dass die Wirklichkeit immer komplexer und unvollkommener ist, als sie beschrieben werden kann. Nur bietet ein Buch den Vorteil, dass es viel Platz schafft, um Zusammenhänge zu würdigen, ein stimmiges Ganzes wenigstens zu versuchen.

Managen wir noch oder leaden wir schon?

Meine starke Triebfeder für dieses Buchprojekt war aber eine andere: In Kursen und Beratungen begegnen mir immer häufiger arg geschädigte Schulleitungen oder ganze Schulen, die entweder auf einer Leadership-Welle gesurft haben und dann hart gestrandet sind oder im lähmenden Kontrollwahn von Managementansätzen aufgelaufen sind. Daneben gibt es noch diejenigen, die in edler konzeptloser Einfachheit entweder Schulleitungsgewohnheiten einfach repetiert haben, bis die veränderte Welt darum herum das nicht mehr erlaubt hat, oder aber herumexperimentiert haben, wo doch die Vielzahl der betroffenen Menschen bzw. Kostbarkeit der anvertrauten Güter gedankliche Sorgfalt, ein konzeptgeleitetes Handeln verlangt hätten.

Das hat mich oft traurig und dann zornig gemacht. Vor allem, wenn ganze Systeme in einen kollektiven Zynismus verfallen und Lehrkräfte anfangen, solche Zitate in Umlauf zu bringen:

**Das Meiste,
was wir als Führung bezeichnen,
besteht darin,
den Mitarbeitern die Arbeit zu erschweren.**

Peter Drucker

Dass das nicht so bleibt oder wird ist das Anliegen dieses Buchs. Es wäre zu billig, nur das Misslingen von Konzepten zu kritisieren, ohne positiv zu sagen, wie denn das Gelingen aussehen könnte. Das will ich hier tun. Ich lege das Schwergewicht auf die mentalen Modelle,

von denen ich glaube, dass sie gute Führung leiten helfen, und zeige Denkfiguren und «Geisteshaltungen», die ich noch nie habe scheitern sehen. Die Führungspraxis bzw. die soziale Umgebung verzeiht eben sehr viele handwerkliche Fehler, wenn die Grundhaltungen stimmen.

Weite Teile der gängigen Führungsdiskussion kreisen entweder um mehr oder weniger ingenieurmässige Management-Konzepte oder um mehr oder weniger charismatisch gemeinte Leadership-Ansätze. Beide scheitern auf Dauer (oft nach spektakulären Anfangserfolgen), weil sie einem arg verkürzten Kulturbegriff frönen.

Die stärkste Hausmacht ist die vorherrschende Kultur

Das Mächtigste in einer Langzeit-Organisation ist ihre Kultur. Diese besteht aus einem Satz breit geteilter und gelebter Wertvorstellungen, welche weite Teile der Auftragserfüllung, der Interpretation von Aufgabensituationen und Problemen und der Gestaltung von Beziehungen im Betrieb «selbstverständlich» regeln. Ausser bei der Neugründung eines Betriebs ist Kultur schon immer da, also immer älter als die aktuelle Führung – und meist mächtiger. Kultur kann weder «gemanagt» werden, noch ist sie ein einsamer, individueller Besitz. Gegen die Organisationskultur zu führen ist ein Akt der Geringschätzung, nutzt die starken kulturellen Ressourcen nicht und mobilisiert Abwehr bei den Hüterinnen und Hütern der bestehenden Kultur. Führung muss deshalb zunächst kulturverträglich und kultursensibel sein, dann kann und soll sie auch den Kulturwandel, so weit er nötig und gewinnbringend ist, vorwärtsbringen. Kulturveränderungen in einem Betrieb sind oft notwendig, etwa wenn die herrschende Kultur ethisch problematisch – beispielsweise Menschen verachtend – ist, oder zu schlechten Ergebnissen bei der Auftragserfüllung beiträgt, beispielsweise in einer Kultur des Minimalismus oder der Phobie vor Neuerungen. Führung muss dann mit der Kultur gehen und als Teil von ihr den Wandel aktiv begünstigen; wenn sie frontal gegen die Kultur marschiert, wird sie scheitern.

Technokratisches Management gefriert zu Papier

Das Management-Denken will möglichst alles, was im berühmten Eisberg-Bild von French und Bell (1973) die neun Zehntel Organisationskultur unter der Wasseroberfläche ausmacht, in den sicht- und kontrollierbaren Teil der Organisationsstruktur heben. Das gelingt auf dem Papier ganz gut, man verfügt dann über hunderte oder tausende Seiten Prozessbeschreibungen und Standards für alle Arbeitsprozesse im Betrieb, hat alles unter Kontrolle, managt jetzt auch noch die Kultur und kann sein ISO- oder ein ähnliches Zertifikat an die Wand hängen. Und man wundert sich dann, dass das Schiff trotzdem auf den immer noch vorhandenen Unterwasser-Eisberg aufläuft, wo man ihn doch auf den sorgfältig erstellten Karten gerade weggezeichnet hatte.

Charismatische Leadership ist bildungsfeindlich und ein Klumpenrisiko

Charismatischen Leadership-Ansätzen liegt eine uralte menschliche Erfahrung zu Grunde, dass nämlich Menschen mit einer Mission und starker charismatischer Ausstrahlung ein ganzes System «mitreissen» können, dass also auf diese Weise durchaus eine Organisationskultur aktiv geschaffen oder radikal verändert werden kann. Das ist charakteristisch für viele Gründer- oder Turnaround-Phasen einer Organisation, für Sekten und totalitäre Regimes. Solche Führung erscheint auf den ersten Blick hoch effektiv und effizient und findet aus diesen Gründen auch oft Zuspruch. Zumindest für öffentliche Organisationen in einer demokratischen Gesellschaft und insbesondere für Bildungseinrichtungen kommt dieses Modell allerdings nicht infrage. Abgesehen davon, dass charismatische Führung nie nach-

haltig wirkt, ein personenabhängiges Klumpenrisiko mit grossen Nachfolgeproblemen schafft, ist «Führertum» (wörtliche Übersetzung von Leadership) demokratiefeindlich und führt vor allem zur kollektiven Verdummung, weil die Organisationsmitglieder ihr Gehirn an die vordenkende Führung abgeben müssen, damit das Modell funktioniert. Viele tun das ja auch gerne, weil es bezüglich Anstrengung und Verantwortungsdelegation sehr bequem ist. Wenn Bildung aber die Erziehung zum Denken, zu menschlicher Autonomie und zu Verantwortungsübernahme bezweckt, dann darf die Bildung betreibende Organisation nicht so funktionieren.

Führung im «contrat social»

In diesem Buch wird ein ganz anderer Ansatz vertreten: Führung wird hier als Vertragsangelegenheit verstanden, als Vollzug eines «contrat social» im Sinne Rousseaus. Managementaspekte, der Einsatz von Administration, von Prozessroutinen und Standards werden damit ebenso wenig ausgeblendet wie der Anspruch, dass Führungsbeauftragte nicht blutlose Funktionäre sein dürfen, sondern ihre Aufgabe mit Charakter und Überzeugung und sehr guten Kommunikationsfähigkeiten erfüllen sollen. Der Kern des Führungsverständnisses besteht aber aus der Idee des Handelns im Rahmen eines Gesellschaftsvertrags. Legitimität schöpft dieses Führungshandeln – wie bei Rousseau – aus der Ausrichtung auf das Gemeinwohl (aus dem sich auch der Bildungsauftrag der Schule herleitet), aus dem Bemühen um Vernunft und aus der Verpflichtung auf die Gegenseitigkeit von Erwartungen, Rechten und Pflichten.

Was das für das praktische Führungshandeln an Schulen bedeutet, wird in in diesem Buch konkretisiert.

Im ersten Kapitel geht es um mentale Modelle von Führung, im zweiten um die Qualitäten von Führung und Führenden, das dritte Kapitel gibt Antworten auf spezielle Fragen im Zusammenhang mit Führung primär an Schulen, während im vierten Kapitel erprobte und hilfreiche Instrumente vorgestellt werden.

Dank

Ich danke allen Menschen, denen ich in meiner Biografie als Geführter oder Führender begegnet bin, für deren (oft ungefragte) Beiträge zur Klärung meines Führungsverständnisses. Sie haben mein Lernen stimuliert – als «abschreckendes» Beispiel, als Vorbilder für reife Führung, als «Beziehungsknacknüsse» in meinen Chefrollen, als Feedbackgebende und als Diskutantinnen und Diskutanten in Situationen des gemeinsamen Nachdenkens über erlebte Führungserfolge und Führungskrisen. Starke Anregungen habe ich von einigen Kolleginnen und Kollegen in der Entwicklung, Durchführung und Reflexion von Führungsausbildungen erhalten, namentlich von Veronika Baumgartner, Jürg Bichsel, Thomas Birri, Bianca Ender, Monica Gather Thurler, Susan Hedinger und Martin Riesen. Besonderen Dank schulde ich auch meiner Frau Dorothee Keller, die mir in den letzten Jahren eine ebenso gescheite wie hartnäckige «Supervisorin» bei der Klärung von erlebten Systemdynamiken in anspruchsvollen Projekten an Schulen war.

Ganz wichtig war auch die sorgfältige und freundschaftliche Begleitung des Buchprojekts durch den Verlagslektor Christian Graf.



1.2 Die Tellernummer: Ansprüche balancieren

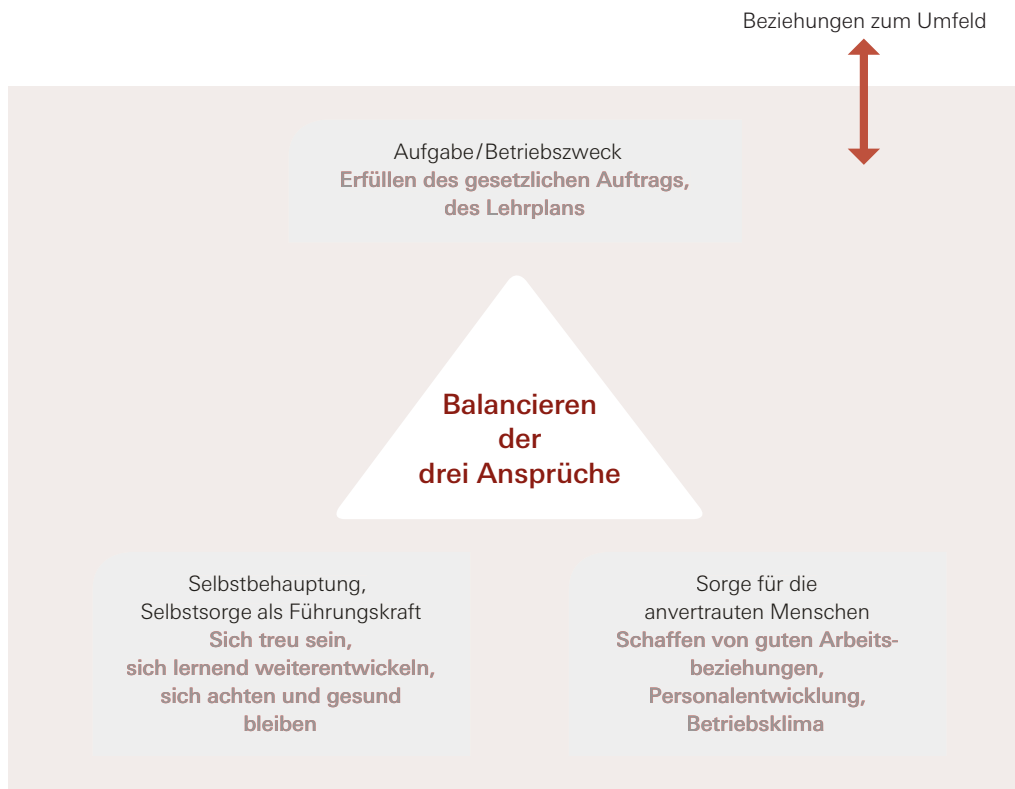
Hans ist stolz auf seine Schule. Im Rektoratszimmer und im Korridor stehen Pokale und hängen Diplome. Seine Schule nimmt regelmässig an Vergleichstests und Wettbewerben teil und erzielt da Spitzenresultate. Besonders stolz ist Hans auf die drei verschiedenen Qualitätsmanagement-Zertifikate, worunter eines auch bescheinigt, dass der Schule in hohem Masse die Integration von anderswo als schwierig geltenden Schülerinnen und Schülern gelingt. Hans macht viele Unterrichtsbesuche, immer mit dem Lehrplan unter dem Arm, denn lernzielorientierter Unterricht ist hier wichtig. Beim jährlichen Mitarbeitergespräch mit der vorgesetzten Behörde wird ihm bescheinigt, dass seine Schuladministration tadellos sei. Etwas beunruhigt ist Hans über den in letzter Zeit zunehmenden Wechsel im Kollegium und die vielen Krankensstände. Ihm selbst geht es gesundheitlich allerdings auch nicht gut. Seine Beziehungen zu den Lehrerinnen und Lehrern sind höflich-distanziert.

Jeannette ist kürzlich vor dem gesamten Team zu ihrem zehnjährigen Dienstjubiläum als Schulleiterin rührend geehrt worden. Verschiedene Votantinnen und Votanten haben ihr bescheinigt, dass sie in sehr hohem Masse von den Lehrpersonen als unterstützend erlebt wird. «Du bist nicht nur unsere Chefin, sondern auch unsere beste Freundin!», hat ein älterer Lehrer, von dem sie es kaum erwartet hätte, zu ihr gesagt. Jeannette geht täglich auf kurze Unterrichtsbesuche, wo sie lebhaft Anteil nimmt an den Menschen, an den Jugendlichen und an beruflichen und privaten Fragen der Lehrerinnen und Lehrer. Sie vergisst keinen Geburtstag, erkundigt sich nach der Heilung des Beinbruchs der Tochter des Lehrers, nach dem Stand der Hochzeitsvorbereitung der Kollegin usw. Dass die Schule immer wieder etwas als «Wohlfühloase» kritisiert wird, irritiert sie ebenso wenig wie die jüngsten Testergebnisse, welche ziemlich mässige Ergebnisse gespiegelt haben. Den lernenden und lehrenden Menschen soll es in erster Linie wohl sein, dann werden sich die guten Resultate mit der Zeit schon einstellen, ist sie überzeugt. Dass es ihr selbst gesundheitlich nicht sehr gut geht, schreibt Jeannette den beginnenden Wechseljahren zu.

Nicolas fühlt sich rundum wohl und das auch noch nach zwanzig Jahren Schulleitung. Auf sein Erfolgsrezept angesprochen, antwortet er: «Schau gut zu dir selbst, dann geht es auch den anderen gut.» Er achtet tatsächlich sehr auf seine Work-Life-Balance, arbeitet grundsätzlich nicht am Wochenende, verbringt möglichst viel Zeit beim Wandern und auf dem See in seinem Fischerbötchen und hat für jede Sorge, die ihm zugetragen wird, ein entspannendes, humorvolles und tröstliches Zitat parat. «So könnte ich noch dreissig Jahre weitermachen, wenn nicht in fünf Jahren die Pensionierung wäre.» Dass die externe Schulevaluation kürzlich einen riesigen Rattenschwanz von Problemen, Empfehlungen und Massnahmen für seine Schule aufgelistet hat, wirft ihn nicht um. Er erlebt denn auch viel Solidarität von den Kolleginnen und Kollegen, welche auch gut zu sich selbst schauen. Und was «die da» von ihrem praxisfremden, wissenschaftlichen Elfenbeinturm her zu motzen haben, kümmert ihn wenig.

Die drei Prototypen stehen für das Führungsdreieck, welches die Kerndynamik in Führungsrollen abbildet: es gilt ständig, die drei Ansprüche Aufgabe/Betriebszweck, Sorge für die geführten Menschen und Sorge für die eigene Führungskraft einigermaßen in Balance zu halten. Hinzu kommt, ähnlich wie beim TZI-Dreieck der «Globe», die Interaktion mit dem Umsystem. Das Umsystem besteht im Falle der Schule etwa aus den Anspruchsgruppen Eltern, Behörden, gesellschaftliches Umfeld usw.

Jede einseitige Bevorzugung des einen Anspruchspols birgt ein Schadenpotenzial für die beiden anderen Anspruchspole, wie die drei Beispiele zeigen.



Das Führungsdreieck

In der Führungspraxis werden ständig Kräfte aktiv, welche einen bestimmten Anspruchspol favorisieren möchten. Wenn etwa Examen oder vergleichende Leistungstests (womöglich mit Schulrankings) oder Kontrollen bezüglich angeordneter Schulentwicklungsprojekte angesagt sind, tendiert Führung auf den Resultatnachweis, nötigenfalls zum Preis der Ausbeutung bzw. Selbstausschöpfung der Menschen. Untersuchungen (z. B. bei Friedmann 1991) legen nahe, dass nicht selten ein hohes Leistungsniveau der Schule durch ein hohes Mass an Burn-out im Kollegium erkaufte wird, so aber nicht nachhaltig sein kann. Umgekehrt gibt es den berechtigten Anspruch der Mitarbeitenden, sich am Arbeitsplatz wohlfühlen, gute Arbeitsbedingungen vorzufinden und ein gutes Beziehungsklima untereinander und zur Leitung genießen zu können. Auch hier gibt es Beispiele aus der Praxis, in denen das Wohlbefinden der Mitarbeitenden derart maximiert wird, dass der Auftrag der Schule aus den Augen verloren wird, oder dass sich die Schulleitung rund um die Uhr in der Sorge um die anvertrauten Menschen aufreibt. Und ebenso gibt es in der Praxis die Fälle, in denen die Schulleitung sich vor allem um ihr eigenes Wohlergehen, um ihre Machtmehrung oder ihr öffentliches Ansehen kümmert, dabei aber die Auftragsbefreiung und die Ansprüche der Mitarbeitenden aus den Augen verliert oder gar beeinträchtigt.

2.1 Angemessene Bedienung der Aufgabenfelder

Wer eine Schulleitungsfunktion übernimmt, tut dies in fast allen Fällen im Rahmen eines vorgegebenen Pflichtenhefts bzw. einer Funktionsbeschreibung. Ein vergleichender Blick in solche Pflichtenhefte zeigt, dass sich diese inhaltlich sehr gleichen, dass sie aber sehr unterschiedlich strukturiert sind und einzelnen Aufgabenfeldern der Schulleitung unterschiedliches Gewicht beimessen.

Es geht in diesem Kapitel nicht darum, die Aufgabenfelder der Schulleitung neu zu erfinden. Die Idee ist, einen Überprüfungsraster anzubieten, anhand dessen die eigene Funktionsbeschreibung auf Vollständigkeit und Proportionalität hin überprüft werden kann.

Alle bekannten Systematiken zur Beschreibung der Aufgabenfelder von Schulleitung sind mehr oder weniger willkürlich. Die hier gewählten zehn Kategorien sind es auch. Sie beanspruchen lediglich eine gute praktische Nützlichkeit, gestützt auf Rückmeldungen aus Projekten der Organisationsreform an Schulen und aus Führungskursen.



Zehn Aufgabenfelder der Führung

1. Aufgaben- und Regelklarheit schaffen

Eine Familiengemeinschaft braucht keine Statuten mit Zweckartikel. Eine lockere Freundesrunde auch nicht. In einer professionellen Arbeitsgemeinschaft hingegen gelten vertragliche Beziehungen. Das A und O einer Vertragskultur (siehe Kapitel 1.8) besteht darin, dass alle

Beteiligten sich dem gleichen Auftrag und ein paar gemeinsamen Regeln der Zusammenarbeit in der Auftragserfüllung verpflichtet wissen. Auftrags- und Regelklarheit schaffen und sie ständig erneuern und weiterentwickeln gehört zu den wichtigsten Aufgaben jeglicher Führung. Zum Führungshandeln in diesem Bereich zählen:

- Gewährleisten, dass der gesetzliche Schul- und Berufsauftrag sowie der Lehrplan von allen Lehrpersonen verstanden und beachtet wird. Das gemeinsame Verstehen des Lehrplans und die Klärung des Zusammenwirkens der Lehrpersonen und der Stufen in der Erfüllung des Lehrplans müssen immer wieder zum Thema gemacht werden.
- Sorgen für die Vereinbarung von Schwerpunkten des Auftragsverständnisses und der an der Schule vor allem wichtigen Normen und Werte. Diese können z. B. in einem Schulleitbild, in einer Sammlung von Leitwerten bzw. in einer Schulcharta vereinbart und sollten auch für Dritte transparent gemacht werden.
- Mittels organisatorischer Festlegungen, etwa in Form eines ausformulierten Funktionendiagramms, eines Schulreglements oder eines Organigramms Klarheit bezüglich der Zuständigkeiten und Dienstwege schaffen. Dies ist vor allem wichtig bei «Querthemen», bei denen mehrere Partner zusammenwirken müssen.

Mit der Verschriftlichung von Aufgaben, Normen, Werten und Verhaltensregeln ist noch nichts gewonnen. Entscheidend ist hier die ständige Arbeit an Einstellungen und Haltungen, an einer Kultur der Orientierung aller am Auftrag, an der Aufgabe und an den wichtigsten Grundregeln des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens. Das tun Führungsbeauftragte beispielsweise immer dann, wenn wieder mal an einer Sitzung über Details gestritten wird und dann die entscheidenden Fragen fällig werden: Worum geht es hier eigentlich? Was dient der Erfüllung des Auftrags? Welche Lösung entspricht unseren Grundwerten?

2. Arbeitsformen und -gefässe einrichten und anpassen

Die Auftragserfüllung braucht Strukturen und Formen. Die Schulleitung sorgt dafür, dass die nötigen Strukturen eingerichtet werden, dass geklärt ist, welche Aufgaben Einzelne, Kleinteams, Stufenteams, Fachschaften, Abteilungs- oder Gesamtkonferenzen oder Vollversammlungen der Schule bearbeiten. Die Leitung hat insbesondere dafür zu sorgen, dass bestehende «rituelle» Strukturen immer wieder auf deren Zweckmässigkeit hin überprüft werden. Die Auftragserfüllung leidet sonst rasch darunter, dass einzelne Aufgaben am falschen Ort bearbeitet werden oder zwischen den vorhandenen Strukturen liegen bleiben.

Arbeitsstrukturen brauchen gesicherte Zeitgefässe. Näheres dazu findet sich in der Beschreibung des Aufgabenfelds 10 «Ressourcen-Allokation».

Schliesslich ist hier wichtig, dass in den jeweiligen Arbeitsstrukturen auch methodisch zweckmässig gearbeitet wird. Das bedeutet, jeweils die «Natur der Aufgabe» zu analysieren und dann zweckmässige Methoden der Bearbeitung zu wählen.

3. Problemlöse- und Entwicklungskultur pflegen

Organisationen haben ständig Probleme zu lösen und auf veränderte Aufträge oder veränderte Voraussetzungen mit Entwicklungen zu antworten. Probleme lösen heisst zunächst, Probleme überhaupt anzuerkennen und sie richtig zu deuten. Das fällt nicht allen Beteiligten leicht, oft schleicht sich gar eine Kultur des Verdrängens, Zurechtbiegens und Aussitzens von Problemen ein. Entwicklungen vornehmen bedeutet, gewohnte Praxis und Sicherheiten aufzugeben, Risiken des Beschreitens von Neuland einzugehen, aber auch Chancen und Vitalität zu erleben. Das trifft bei den einen auf Widerstände und löst bei den anderen Neugier, Abenteuerlust oder gar Euphorie aus.

die Funktionen der Fachschaften bzw. die Ansprüche an sie mal geklärt und will man entsprechende Leitungsrollen einrichten, kann der Preis dafür (Zeit und evtl. Geld für Lektionentlastung oder Funktionszulage) ausgerechnet werden.

In der amtlichen Arbeitszeitdefinition der Lehrerinnen und Lehrer ist in der Regel ein Anteil «gemeinschaftliche Aufgaben» vorgesehen. Darin können prinzipiell auch Fachschaftsaktivitäten inbegriffen sein. Bei neuen, zu den bisherigen hinzu kommenden Erwartungen muss dann aber geklärt sein, was wie abgegolten wird.

3.4 Sicherungen gegen «schlechte Schulleitung»

Zi Gong erkundigte sich nach den Prinzipien einer guten Regierung. Konfuzius sprach: «Sie muss für ausreichend Nahrung sorgen, für ausreichend Verteidigung, und das Volk muss Vertrauen in sie haben können.»

Zi Gong fragte weiter: «Wenn man auf einen dieser drei Punkte verzichten müsste, auf welchen könnte man als Ersten verzichten?» Konfuzius sprach: «Auf die Verteidigung.»

Zi Gong fragte wieder: «Wenn man nun von den beiden übrigen Punkten auf einen verzichten müsste, auf welchen könnte man dann verzichten?»

Konfuzius sprach: «Auf die Nahrung. Denn der Tod ist sowieso unausweichlich – doch ohne das Vertrauen des Volkes kann sich keine Regierung halten.»

(216. Lunyu 12.7)

Wenn Widerstände gegen die Einrichtung einer bevollmächtigten Schulleitung geäußert werden, stehen nicht selten Bedenken der folgenden Art im Vordergrund: «Und was ist, wenn wir eine schlechte Schulleitung erwischen? Schlechte Chefs können die Hölle sein. Und die wird man dann kaum mehr los.»

Schlechte Chefs kommen überall vor, in der Privatwirtschaft wie auch im öffentlichen Dienst oder in Vereinen und Verbänden. Es kommt dort niemandem in den Sinn, bloss wegen der Möglichkeit schlechter Führung und weil solche ab und zu vorkommt, die Einrichtung bevollmächtigter Führung grundsätzlich infrage zu stellen. In Schulen schon. Vor allem in Schulen, welche noch keine längere Geschichte mit Schulleitung haben und denen ergo auch die Erfahrungen des Umgangs mit dem «Fall» abgeht (und wo dann ein erstes Misserfolgserlebnis gleich als die extrapolierte Dauerzukunft erscheint). Grund genug, sich ein paar Gedanken zum Thema zu machen und eine Zukunft zu entwerfen, welche «schlechter Schulleitung» vorbeugt, gleichzeitig aber als Eventualität mit ihr rechnet und sich in diesem Fall auch zu helfen weiss.

«Schlechte Führung» hat unterschiedliche Gesichter

Was als «schlechte Führung» erlebt wird, lässt sich in drei Problemkreise einteilen:

- **Mangelnde Fähigkeiten:** Die geistigen bzw. «handwerklichen» Fähigkeiten und die Aufgabe stimmen nicht überein. Die Leitungsperson ist intellektuell ihrer Aufgabe nicht gewachsen; es fehlen ihr die Werkzeuge; sie verliert rasch die Übersicht, kann mit Komplexität und Widersprüchen schlecht umgehen; sie lässt – etwa in der Sitzungs- oder Gesprächsführung – elementare Kommunikations- bzw. Moderationsfähigkeiten vermissen usw.

- **Problematische soziale Verhaltensmuster:** Der Chef oder die Chefin reagiert auf Belastungen mit Flucht ins Hinterzimmer oder mit aggressiver Polterei, mit schikanösen Mustern oder gar Mobbing, mit zelebrierter Hilflosigkeit, mit Selbst- oder Fremdanschuldigungen, mit Willkürverhalten oder aber mit Flucht in immer rigidere Reglemente. (Solche Muster können konkrete Antworten auf situationsbedingte Überforderungen sein oder manchmal der Ausdruck einer neurotischen Persönlichkeit.)
- **Systemische Unverträglichkeit:** Die Führungsperson, obschon sie fachlich und psychisch einer Leitungsrolle gewachsen wäre, passt nicht zur betreffenden Organisation. Die Erwartungen und Werte stimmen nicht zusammen; die Organisation bräuchte jetzt gerade eine andere Art von Führung, eine Führungsrolle, welche die Führungsperson aber so nicht wahrnehmen kann oder will. Es kommt zu Konflikten.

Entsprechend können dann die Probleme viele verschiedene Gesichter haben, z. B.

- Narzisstische Profilierung auf Kosten anderer
- Selbstgefälligkeit
- Anderen sein Wissen nicht zur Verfügung stellen und Wissensquellen verschliessen
- Anderen seine Ideologie aufdrängen
- Ihr Wissen und ihre Erfahrung nicht ernst nehmen oder aktiv unterdrücken
- Anderen die Teilhabe an der Macht verweigern, z. B. sie an Besprechungen, Sitzungen oder Kommissionen nicht zum Zuge kommen lassen oder davon ausschliessen
- Die Macht verschleiern, z. B. so tun, als ob alle gleich wären, auch wenn ein reales Einflussgefälle da ist
- Anderen zwar Positionsmacht zugestehen, sie aber ständig untergraben
- Ausschliesslich oder vorrangig eigene Interessen durchsetzen: Ellbogenmacht
- Ellbogenmacht anderer zulassen oder aktiv unterstützen
- Keinen Glauben daran haben, dass andere Anteil nehmen und Interesse haben können an einem gemeinsamen Projekt
- Es darauf anlegen, dass mit der Zeit die meisten Lehrpersonen anteilnahms- und interesselos werden gegenüber Ereignissen und Menschen im unmittelbaren Umfeld – und damit eine grösstmögliche «Gefügsamkeit» entsteht
- In Kauf nehmen, dass aktive, engagierte und intelligente Menschen die Flucht ergreifen, gehen
- Verbleibende «Stachel im Fleisch» an den Rand oder hinausmobben
- Eine ständige Unordnung anrichten, Termine verschlampen, Einladungen in letzter Minute anschlagen, Dokumente nicht bereit haben usw., was zu völlig ineffizienten und nicht nachhaltigen Arbeitsprozessen führt

Für die praktische Behebung der konkreten Führungsprobleme kommt es darauf an, welcher Art die Störung gerade ist. In der Prophylaxe, also im Treffen von Vorkehrungen zur Vermeidung solcher Probleme und zur besseren Lösung solcher Probleme – wenn sie trotzdem auftreten – können aber einige allgemeine Regeln formuliert werden.

Zehn «Sicherungen» gegen gravierende und anhaltende Führungsmängel

Jede Führung, auch die mehrheitlich gut erlebte, hat ihre Kehrseiten und Mängel. Niemand vereinigt alle guten Tugenden und Fähigkeiten von Napoleon, Gandhi, Mutter Teresa, James Bond und Florence Nightingale gleichzeitig in sich. Wann genau ein oder mehrere partielle Mängel zum gravierenden Problem werden, hängt von den lokalen Umständen im System ab. Es gibt Führungsleute, die erscheinen von aussen «unmöglich» – und werden im System hoch geschätzt. Und es gibt Führungsleute, die an einem einzigen Defizit «aufgehängt» werden. Wann im System Führung zum leidvoll erlebten Problem wird, bestimmt das System

Schulleitungskultur (siehe Kapitel 4.2) gerade dominant ist, wer dazu passt oder daraus herausführen soll.

Keine Zwangsrotation und Amtszeit-Guillotinen

Nicht selten suchen Kollegien in ihrer Ängstlichkeit vor schlechter Schulleitung die Lösung in einer Zwangsrotation: Die Amtsdauer wird auf zwei oder vier Jahre begrenzt; nach Ablauf muss jemand anders in die Rolle einsteigen. Diese Zwangsrotation wird heutigen Ansprüchen an Kompetenz bzw. Professionalität von Schulleitung nicht gerecht, ist eine Ressourcenverschleuderung angesichts der Tatsache, dass wohl eher wenige Lehrerinnen und Lehrer gleichzeitig Freude, hohe Befähigung und grosse Akzeptanz für dieses Amt mitbringen. Die oben genannten zehn «Sicherungen» sollten in der Regel ausreichen, um das Gefahrenpotenzial bezüglich schlechter Schulleitung in Grenzen zu halten und bei dennoch passierenden «Unfällen» die nötige Problemlösung zu erleichtern.

Selbstverständlichkeiten

Man könnte bei der Lektüre der zehn Punkte den Eindruck gewinnen, Schulleitung sei eben doch vor allem ein Schadenpotenzial – sonst müsste man ja nicht ein so umfangreiches Sicherungsdispositiv aufziehen. Tatsache ist: Die meisten dieser Vorkehrungen gehören an sehr vielen Schulen zu den Selbstverständlichkeiten einer reifen Teamkultur, unabhängig von der Art des praktizierten Schulleitungsmodells. Wenn Schulen wiederholt Probleme mit «Fehlbesetzungen» haben, dann sollten sie – bevor sie über Schulleitung «an und für sich» zu theoretisieren beginnen – mal die eigene Situation genauer anschauen. Dazu gehören auch so unangenehme Fragen wie: «Weshalb kommt ausgerechnet bei *uns* die Behörde auf die Idee, jemanden von aussen und ohne uns zu fragen «einzufliegen»? Weshalb passiert *uns* dieses Theater nun schon zum zweiten Mal? Wer oder was profitiert von der fortgesetzten Inszenierung solcher Konflikte bei *uns*? Weshalb ist bei *uns* noch kaum eine der zehn Sicherungen eingeschraubt?»

Die Erfahrung zeigt: Wo Kollegien selbst eine sozial reife Führung definieren, wo viel Selbstvertrauen und Verbindlichkeitswille herrschen, da erhält dieses Kollegium auch das Vertrauen der Behörden und passiert fast nie ein «Schulleitungsunfall». Man beschreitet auch da manchmal Irrwege, aber verharrt nicht in Sackgassen, sondern erlebt gemeinsames Lernen und Fortschritt. Fortschritt in Richtung einer Schule, deren Leitung das Wohlbefinden der Lehrerschaft steigert, die Räume für befriedigende Arbeit in den Kernaufgaben als Unterrichtende schützt und Halt gibt in den unvermeidlichen und notwendigen Auseinandersetzungen.

3.5 Wie viel Standardisierung braucht und erträgt die Schule?

Die vergangenen zwanzig Jahre könnten als Epoche der Enttäuschung und Hilflosigkeit in die Geschichte eingehen. Nicht nur in der Wirtschaft und Politik. Im Bereich der Schulentwicklung sind die Lehrerschaft wie auch die Steuerleute enttäuscht von der schwachen Wirksamkeit vieler Reformprojekte (neue Lehrpläne, Schulautonomie-Politik, Sprachenlernen usw.). Nicht erst PISA hat gewahr werden lassen, dass 200 Jahre Bildungspolitik unter dem Chancengleichheitsideal allzu bescheidene Fortschritte gebracht haben. Das Bildungswesen ist unter andauernden Beschaffungsstress geraten, um in sich jagenden Sparrunden die minimalsten Ressourcen für den anspruchsvoller gewordenen Schulauftrag (z. B. Bewältigung der grossen Heterogenität in den Klassen) retten zu können. Die schweizerische

Schulkoordination kommt zähflüssiger voran, als notwendig wäre (Fremdsprachendebakel, Schulstrukturen). Und es droht ein gravierender Lehrkräftemangel. Solche Enttäuschungen und die allgemeine Überforderung durch die enorme Komplexitätssteigerung in der Steuerung von Bildungssystemen haben zu einem Vertrauensverlust und zu einem wachsenden Gefühl von Hilflosigkeit geführt.

Von der JEKAMI-Verwaltung direkt ins TQM-Korsett³?

Die momentan beobachtbare dominante Reaktion darauf heisst «Standardisierung». Die entglittene Wirksamkeitskontrolle (bzw. die Desillusionierung darüber), das damit entschwundene Vertrauen und das unangenehme Gefühl der Hilflosigkeit sollen nun in einem einzigen grossen Kraftakt der Durchstandardisierung schulischen Handelns geheilt werden.

Es lassen sich leicht zahlreiche aktuelle Beispiele anführen. Die ISO-Welle in der Berufsbildung, die Schulprogramm-Vorschriften für «teilautonome Schulen», die ins Kraut schiesenden Standard-Sammlungen beispielsweise für die Lehrerbildung oder die Schulevaluation, die Bologna-Modularisierung, die Standesregeln für Lehrpersonen oder das HarmoS-Projekt der EDK (Definition von Kernkompetenzen in abgestuften Niveaus) sind nur eine Auswahl solcher Versuche. Zur schon vertrauten Input- und Prozessbürokratie kommt nun einfach noch ein drittes Geschwister in Form der Output- bzw. Outcome-Bürokratie hinzu. Die ursprünglich versprochene Liberalisierung bei der Input- und Prozesssteuerung kann angesichts des Öffentlichkeitscharakters der Schule, der Sorge um die Chancengleichheit und der beschränkten Ressourcen gar nicht eingelöst werden. Die Extrapolation in die Zukunft müsste im unweigerlichen Erstickungstod der Schulen infolge einer nie gekannten Totalbürokratisierung enden.

Weisheiten & Kitsch Nr. 8

«Allein wer andre wohl zu leiten strebt, muss fähig sein, viel zu entbehren»

Das hat zwar Dichterst Goethe geschrieben, dass er seine fürstliche Rolle mit besonderen Entbehrungen legitimiert hat, ist allerdings nicht nachgewiesen.

Richtig ist, dass Führungsverantwortung selten als 42-Stunden-Woche nach geregelter Tagesplanung und immer ausgeruht und von Glück erfüllt wahrgenommen werden kann. Es gibt immer wieder Phasen, in denen die Dringlichkeit und der Umfang der Aufgabe an den Kräften zehren, Entbehrungen zur Folge haben.

Daraus einen tugendhaften Daueranspruch zu machen, ist jedoch nur pervers. Dieser Anspruch gehört zur heroischen Koketterie von Führungsleuten, welche sich damit Dankbarkeit und Gefolgschaft erkaufen, ihre Unfähigkeit der Planung und Prioritätensetzung kaschieren oder ihre exorbitanten Boni rechtfertigen möchten. Die entbehrungsreiche Selbstausbeutung kann zwar kurzfristig dem Betrieb einen Vorteil bieten, mittel- und langfristig ist solches Gebaren jedoch betriebschädigend. Betriebe haben ein Anrecht auf geistig, körperlich und seelisch fitte Führungsleute. Und vor allem sind Betriebe und das Personal nicht verpflichtet, für die edle Entbehrungsphilosophie des Chefs den Preis bezahlen zu wollen, welcher dann bei Fehlentscheidungen und Krankenständen (mit betrieblich bezahltem Aufenthalt in einer trendigen Burn-out-Luxusklinik für Manager) anfallen.

Die Balance finden

Es braucht jetzt einen Besinnungshalt. Dafür schlage ich zunächst eine *Verständigungsplattform über Sinn und Zweck sowie zu anerkennende und zu setzende Grenzen der Standardisierung* vor. Neben dem Schutzanspruch gegen einen unkontrollierten Kontrolleifer ist allerdings ebenso zu anerkennen, dass Schulen ein historisches Standardisierungsdefizit aufweisen und dass es berechnete Bedürfnisse nach einer besseren Verständigung über Effekterwartungen an die Schule sowie über zielführende und verlässliche Prozesse bzw.

³ TQM steht für «Total Quality Management», für die anmassende Idee, die Schulqualität «total» in den Griff zu bekommen – und das vor allem durch standardmässige Verschriftlichung möglichst aller Verrichtungen im Betrieb. JEKAMI ist die Abkürzung für «Jeder kann mitmachen», wie es ihm oder ihr gerade so passt oder nicht passt – eine Metapher für die Unverbindlichkeitskultur und die Verwechslung von Freiheit und individueller Beliebigkeit an Schulen.

	Elemente bei uns, Kommentare, Folgerungen
<p>1. Die konsumistische Service-Bestellungskultur («Gang-go-Modell»)</p> <p>Das Kollegium hat, unter gütiger Mithilfe eines für diese Rolle bereiten und geeigneten Mitglieds, eine Servicestelle eingerichtet. Hier wird nicht geführt, sondern primär serviert. (Dafür gibt es in der Führungsliteratur ja auch entsprechende Legitimationen vom Typ «Führen ist Dienen»). Die Schulleitung ist dafür da, Bestellungen des Kollegiums und der Behörden auszuführen. Ihre Akzeptanz beziehungsweise Beliebtheit hängt vom Ausmass und der Geschmeidigkeit des Ausführens von Bestellungen ab. Dieses «Oberkellner- bzw. Serviertochter-Modell» liegt vor allem dort nahe, wo die Schulleitung unter misslichen Umständen und gegen Teile des Kollegiums eingesetzt wurde und sich die Akzeptanz durch servile Dienstleistungen glaubt erwerben zu müssen. Oder an Schulen, in denen eine heimliche Schulleitung existiert, welche den harmlosesten Kollegen, die dienstfertigste Kollegin zur Erledigung der notwendigen Dienstleistungen erwählt hat, um selbst den attraktiveren Teil der Machtausübung bei sich behalten zu können. Dieses Modell findet sich häufig an Schweizer Volksschulen ohne Schulleitungstradition.</p>	
<p>2. Die patronale/matronale Kultur (Modell «Guter Hirte»)</p> <p>An dieser Schule wird «Familie» oder «Schafherde» gespielt. Die Schulleitung spielt Vater oder Mutter oder guter Hirte, die Lehrerschaft die mehr oder weniger braven, unselbstständigen Kinder bzw. Schafe. Die Schulleitungsmacht ergibt sich aus deren grosser Fürsorglichkeit, aus den Versorgungsleistungen, aus der Garantie von Sicherheit, aus der geschickten pädagogischen Handhabung von Gunst und Sanktionen. Dieses Modell ist typisch für Pionierphasen einer Schule oder nach starken Beziehungskrisen, welche die Sehnsucht nach familiärer Sicherheit geweckt haben. Die Patron-Kultur findet sich häufig auch an Privatschulen mit einem Stifter-Patron bzw. in Familienbesitz sowie als Ausprägungsform der monarchistischen Kultur (siehe 4.).</p>	
<p>3. Die Guru-Kultur</p> <p>Der Schulleiter/die Schulleiterin weist Guru-Attribute auf: hat ausserordentliche Fachkompetenz (zumindest zugeschrieben), vertritt charismatisch eine Mission, weist Oberlehrer-Qualitäten auf oder hatte sich mal in einer kritischen Situation einen heldenhaften und unsterblichen Verdienst erworben. Man vertraut dem Guru, weil er den Weg weiss und weist und für Probleme probate Rezepte bereithält. Auch dieses Modell ist typisch für Gründungs- bzw. Pionierphasen oder in der Phase nach einer erlebten Krise und Hilflosigkeit sowie für ideologisch geprägte Privatschulen.</p>	

	Elemente bei uns, Kommentare, Folgerungen
<p>4. Die monarchistische Individualanarchie-Kultur</p> <p>Diese Art von Schulleitungsinszenierung findet sich häufig in Ländern mit einer monarchistischen Tradition, so weit diese in der Volksseele und in der Verwaltungsbürokratie – etwa in Form von Ordensverleihungen und Hofrat-Titeln – noch weiterlebt. Sie kann nicht selten in Österreich, in Frankreich, in Italien und in Teilen der Westschweiz (dort zwar ohne Ordensbrimborium, aber mit edel klingenden Titeln) beobachtet werden. Der entscheidende Unterschied zur patronalen bzw. matronalen Kultur liegt bei den Gehorsamsregeln. Denn in der monarchistischen Kultur herrscht nicht der Vater/Mutter-Kind-Gehorsamsvertrag, sondern ein eher schlitzohriges Untertanenspiel. Der monarchistische «contrat social» zwischen Lehrerschaft und Schulleitung lautet nämlich: «Der Herr Direktor/ die Frau Direktor darf nach aussen Sonnenkönig oder Queen spielen und bekommt auch regelmässig die geforderte Ration Hofknickse – so lange er oder sie uns in Ruhe lässt, uns in unsere Kernaufgaben nicht dreinredet und auch sonst – neben den gelegentlichen Beugeübungen – von uns nichts verlangt.» Diese Schulleitungskultur ist organisationsgeschichtlich ziemlich resistent wegen ihrer offensichtlichen Individualvorteile – zumindest für die erwachsenen Mitspieler.</p>	
<p>5. Die Bürokratie-Kultur</p> <p>An dieser Schule gibt es fast keine offenen Fragen und Dilemma-Situationen mehr. Alles ist wohl geregelt. Die Sammlung von Reglementen, Weisungen, Grundsätzen und Protokollbeschlüssen füllt Ordner. Und tritt trotzdem wieder mal ein neues Problem auf, ist es eine willkommene Gelegenheit, auch diese Regelungslücke noch zu schliessen. Die Bürokratie-Schule hat einen Qualitätsstandard und eine Prozessbeschreibung für die Entfernung von Wandschmierereien. Krönung dieser Schulkultur bildet häufig die ISO- oder EFQM-Zertifizierung. Geführt wird mit dem Führungs- und Organisationshandbuch. Es herrscht ein Gefühl der Wohlordnung, der reglementarischen Geborgenheit und Verlässlichkeit. Und wenn niemand mehr was tut, was nicht reglementarisch vorgesehen ist, oder wenn bei der regeltreuen Anwendung der Paragraphen zuweilen Unsinn herauskommt, zahlt man gerne diesen Preis für den allgemeinen Sicherheits- und Vertrauensgewinn.</p> <p>Diese Kultur findet sich zum einen als so genannte Organisations- oder Bürokratiephase nach einer Periode chaotischer Pionierkultur. Sie entspricht dann der tiefen Sehnsucht nach Berechenbarkeit und Ordnung. Zum andern ist solcher bürokratischer Standardisierungseifer typisch für wirtschaftsnah geführte oder beaufsichtigte Schulen (in der Schweiz beispielsweise Berufsschulen), so weit sie ihren Vertrauensbeweis mittels Qualitätsmanagement-Systemen der Sorte ISO glauben führen zu müssen oder sich mit Hilfe solcher TQM-Fetische im Wettbewerb zwischen Schulen Vorteile versprechen.</p>	

Zum Buch

Die einen setzen auf durchstandardisiertes Management, die anderen auf mitreisende Leadership. Anton Strittmatter vertritt einen ganz anderen Ansatz: Führung wird als Vertragsangelegenheit verstanden, als Vollzug eines «Contrat social» im Sinne Rousseaus. Das Führungshandeln ist auf das Gemeinwohl ausgerichtet und legitimiert sich aus dem Bemühen um Vernunft und aus der Verpflichtung auf die Gegenseitigkeit von Erwartungen, Rechten und Pflichten. Im Zentrum der Publikation stehen mentale Modelle von Führung, die sich in der langen Praxis des Autors als hilfreich erwiesen haben. Der Band enthält eine Fülle von Argumentarien und Instrumenten zur Führungspraxis.

Zum Autor

Anton Strittmatter (1948) hat als Lehrer viele Schulleitungen erlebt, selbst in vielen Schulleitungs- und Behördenfunktionen und anderen Führungsrollen in Non-Profit-Organisationen gewirkt und ist seit 30 Jahren in Schulleitungsausbildungen und in der Beratung von Schulen tätig. Führungsfragen hat der Bildungswissenschaftler auch in Lehraufträgen und in unzähligen Artikeln für Fachzeitschriften und in Büchern thematisiert. Er amtiert als Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH). Er lebt mit seiner Familie in Biel/Bienne.

Zusammen mit Bianca Ender hat Anton Strittmatter in der Reihe «Impulse zur Schulentwicklung» den Band «Personalführung an Schulen» verfasst.

Zur Reihe «Impulse zur Schulentwicklung»

Die Schule entwickelt sich täglich weiter. Dank Impulsen von erfahrenen Lehrpersonen, von Wissenschaftlerinnen, Politikern und innovativen Pilotprojekten. Mit der Reihe «Impulse zur Schulentwicklung» will der Schulverlag plus – neu zusammen mit dem Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH – solchen Ideen, Vorschlägen und Studien ein Podium geben. Dabei stehen Themen im Vordergrund, die die Schule als System betreffen und von diesen auch nur als Ganzes umgesetzt werden können.

Für Bereiche, die den Unterricht einzelner Schulstufen oder Fächer betreffen, gibt es die Reihe «Impulse zur Unterrichtsentwicklung».



Art.-Nr. 84374
ISBN 978-3-292-00606-6