

KAPITEL 1

Ein Modell zur Führung einer Schule

Bezug zur Praxis

Die zunehmende Komplexität der Leitungsaufgabe einer Schule erfordert von den Schulleitungspersonen ein ganzheitliches (vernetztes) Denken in Gesamtzusammenhängen bei der Führung¹ ihrer Schule. Dies gelingt in allen Führungsprozessen an Schulen besser, wenn ihnen ein Modell zur Führung zugrunde gelegt wird, das als Orientierungsrahmen sowie als Grundlage für die Kommunikation und das gegenseitige Verständnis dient. Ein solches Modell trägt – richtig angewandt – dazu bei, Führungsaufgaben nicht nur punktuell zu sehen, sondern alle Wechselwirkungen und Abhängigkeiten in die Entscheidungsprozesse einzubeziehen.

Wer an theoretischen Grundlagen wenig interessiert ist, kann dieses Kapitel zunächst überspringen, um später darauf zurückzukommen, wenn es darum geht, Einzelfragen in die Gesamtzusammenhänge einzubetten.

1 Grundlegende Veränderungen in der Führung von Schulen

Im letzten Jahrzehnt haben sich die Ansprüche an die Führung von Schulen wesentlich verändert. Erwähnt seien die folgenden Entwicklungen:

- Die Forschung hat recht deutlich Qualitätsverbesserungen mit mehr Autonomie für die einzelnen Schulen (teilautonome Schulen, selbständige Schulen, eigenverantwortliche Schulen) nachgewiesen. Als Folge davon haben Schulbehörden versucht, den Schulen mehr Autonomie zuzugestehen. Ein nachhaltiger Erfolg hat sich aber im Schulalltag (noch) nicht eingestellt. Verantwortlich dafür sind ungenügende Modelle und nicht angepasste Rechtsnormen, was Schulleitungen laufend neue Probleme bringt.
- Die Herausforderungen für Schulleitungen werden infolge der vielseitigen Forderungen der Anspruchsgruppen (insbesondere Eltern und Elternvereinigungen, Interessengruppen, Lehrerverbände und Schulbehörden) grösser. Leider werden viele dieser Forderungen stets einseitiger und oft dogmatisch. Dabei entstehende Zielkonflikte werden häufig nicht zur Kenntnis genommen, was für Schulleitungen die Entscheidungsfindung erschwert und sie mit zusätzlicher Kritik aller Art von Anspruchsgruppen belastet.

1 In diesem Buch wird der Ausdruck „Führung“ verwendet. Andere Autoren sprechen von der „Leitung einer Schule“ und „Leitungshandeln“ (vergleiche insbesondere Bonsen, von der Gathen, Iglhaut & Pfeiffer 2002)

- Sowohl in der Theorie als auch im Alltag gewinnen gewisse Vorstellungen über die Demokratisierung der Schule immer mehr Anhänger. Als Folge davon werden laufend neue Führungstheorien entworfen, die oft übergeneralisiert und missverstanden werden und zu Spannungen im menschlichen Umgang führen (siehe Kapitel 5).
- Die Ansprüche der Lehrerschaft steigen. Das Streben nach Individualität und Freiheit in der Berufsfähigkeit nimmt zu und stellt Schulleitungen vor Zielkonflikte bezüglich Freiräumen und Weisungen mit deren Überwachung.
- Die Forderungen vieler Eltern an die Schule steigen, wobei die Eltern oft nur die Interessen ihrer Kinder und ohne Einsicht in die Gesamtzusammenhänge vertreten. Zu ihrer Interessenwahrung ziehen sie immer häufiger Anwälte bei, was die Verrechtlichung der Schule vorantreibt und zu formalen Entscheidungen zwingt, welche die Umsetzung eigenständiger Massnahmen bei der Führung der Schule erschweren.
- Die finanziellen Forderungen an das Bildungswesen steigen aus vielen Gründen (z. B. neue Organisationsformen wie Inklusion, neue Medien usw.). Der überbeanspruchte Staatshaushalt kann viele Forderungen nicht erfüllen, so dass die finanzielle Führung der Schulen Engpässe bringt, die Schulleitungen Grenzen für die Umsetzung neuer Ideen bringt, gar wenn sie über keine realistische Finanzautonomie verfügen (siehe Kapitel 6).
- Der Glaube eine Schule lasse sich wie ein Wirtschaftsbetrieb führen ist in dieser absoluten Form überholt. Bewährte Erkenntnisse aus der Wirtschaft sollten aber in angepasster Form auf die Führung von Schulen übertragen werden, was in der Lehrerschaft oft Widerspruch hervorruft und für die Schulleitungen die Bearbeitung von Fragen der Organisation, der Führung des Systems oder der Finanzen erschwert, soll die Schule nicht nur und in erster Linie pädagogisch, sondern auch ökonomisch wirksam (effektiv) sein. Viele die Schulführung belastende Aspekte liessen sich vermeiden, wenn in der Lehrergrundbildung auch in das Management einer Schule eingeführt würde (Dubs 2016).
- Gegenüber früher anspruchsvollere Aufgaben für Schulleitungen ergeben sich aus der wissenschaftlichen Entwicklung neuer pädagogischer Ideen und Konzepte, deren Ergebnisse oft widersprüchlich sind und zu polarisierenden Meinungen führen, sowie aufgrund der vielen Reformmassnahmen. Deshalb vertreten viele Forschende die Auffassung, die pädagogische Führung der Lehrerschaft (Instructional Leadership) werde im Interesse der Weiterentwicklung der Schule zur wichtigsten Aufgabe der Schulleitungen. Diese neuere Betrachtungsweise bringt häufig Spannungen zwischen den Schulleitungen und ihrer Lehrerschaft, die ihre Individualität gefährdet sieht. Lösbar ist dieses Problem nur mit einer überzeugenden und sensiblen Führung der Schule (Kapitel 5).

Die Komplexität dieser Veränderungen wird für die Führung von Schulen gegenüber früher viel mehr Zielkonflikte bringen, d. h. Patentlösungen (einzig richtige Lösungen) wird es immer weniger geben. Stattdessen sind bei jedem Problem mehrere Lösungen denkbar, die alle Vorteile und Nachteile haben, die es abzuwägen gilt. Deshalb könnte man gutes Schulleitungshandeln **mit grossen Fähigkeiten im Umgang mit und lösen**

von Zielkonflikten umschreiben, was umso besser gelingt, je mehr man die schulische Führung immer als etwas Ganzheitliches sieht, wozu ein Führungsmodell eine gute Grundlage gibt.

2 Ein Modell zur Führung einer Schule²

2.1 Zweck eines Modells zur Führung einer Schule

Modelle sind mit Karten oder Plänen vergleichbar. Sie dienen der Veranschaulichung von komplizierten Zusammenhängen und beruhen auf Signaturen (Elementen). Das sind Symbole, die mithelfen, bestimmte Aspekte eines zu betrachtenden Gegenstandes oder Bereiches darzustellen. Das Modell mit seinen Signaturen ermöglicht die Rekonstruktion des betreffenden Gegenstandes oder Bereiches und trägt dazu bei, sie in ihrer Ganzheitlichkeit zu übersehen, die Voraussetzungen für ein umfassendes Problemverständnis zu schaffen sowie den Rahmen für die Bewältigung gewisser Aufgaben sichtbar zu machen. Demzufolge dient ein Führungsmodell folgenden Zwecken:

- Es bildet einen **Ordnungsrahmen** für das Verständnis der Führung einer Institution (Schule), der die logischen Verbindungen und Wirkungszusammenhänge zwischen einzelnen Signaturen (Elementen) im Modell sichtbar macht. Deshalb eignet es sich einerseits zur ganzheitlichen **Beschreibung** der Institution und andererseits trägt es dazu bei, sich in mehrdeutigen und ungewissen Situationen rasch zurechtzufinden sowie zwischen wesentlichen und unwesentlichen Verbindungen und Wirkungszusammenhängen zu unterscheiden.
- Es schafft Voraussetzungen für ein **gemeinsames Verständnis** der Institution als solcher und für die Vorgänge innerhalb dieser Institution, indem dank des Ordnungsrahmens und seiner Begriffe eine gemeinsame Sicht für die Führungsarbeit in der Institution geschaffen wird. Damit wird ihre **kollektive Handlungsfähigkeit** gestärkt und die **Kommunikation** erleichtert.
- Es vermittelt aber **keine** Rezepte oder fertige Lösungen. Seine Aufgabe ist das Ordnen der Elemente des Systems und das Aufzeigen von Verbindungen und Wirkungszusammenhängen. Das Lösen von Problemen und das Ausführen von Aufgaben ist Sache der Führungsprozesse im Rahmen der Gestaltung, Lenkung und Entwicklung der Institution durch die verantwortlichen Personen.

2 Dieses Modell beruht auf den Grundlagen der dritten Fassung des St. Galler Management-Modells (Rüegg-Stürm 2002), das den Bezugsrahmen für die Neukonzeption der gesamten Betriebswirtschaftslehre an der Universität St. Gallen und das von allen Dozierenden gemeinsam entwickelte Lehrbuch (Dubs, Euler et al. 2004) darstellt. Dieses Modell wurde hier auf die Bedürfnisse der Schule adaptiert. Für die kritische Durchsicht der Adaption und den Anregungen dazu dankt der Verfasser Professor Rüegg-Stürm.

2.2 Aufbau und Überblick über die Gestaltung des Modells zur Führung einer Schule³

2.2.1 Das Modell im Überblick

Abbildung 1.1 gibt das Modell zur Führung einer Schule wieder. Es umfasst sechs zentrale Begriffskategorien:

- Umweltsphären
- Anspruchsgruppen
- Interaktionsthemen
- Ordnungsmomente
- Prozesse
- Entwicklungsmodi

Diese Grundkategorien beziehen sich auf die zentralen Dimensionen der Führung einer Schule. Führung wird hier verstanden als eine Funktion, d.h. ein System von Aufgaben, die sich als Gestalten, Lenken (Steuern) und Weiterentwickeln zweckorientierter soziotechnischer Organisationen (hier von Schulen) zusammenfassen lassen (Ulrich 1984).

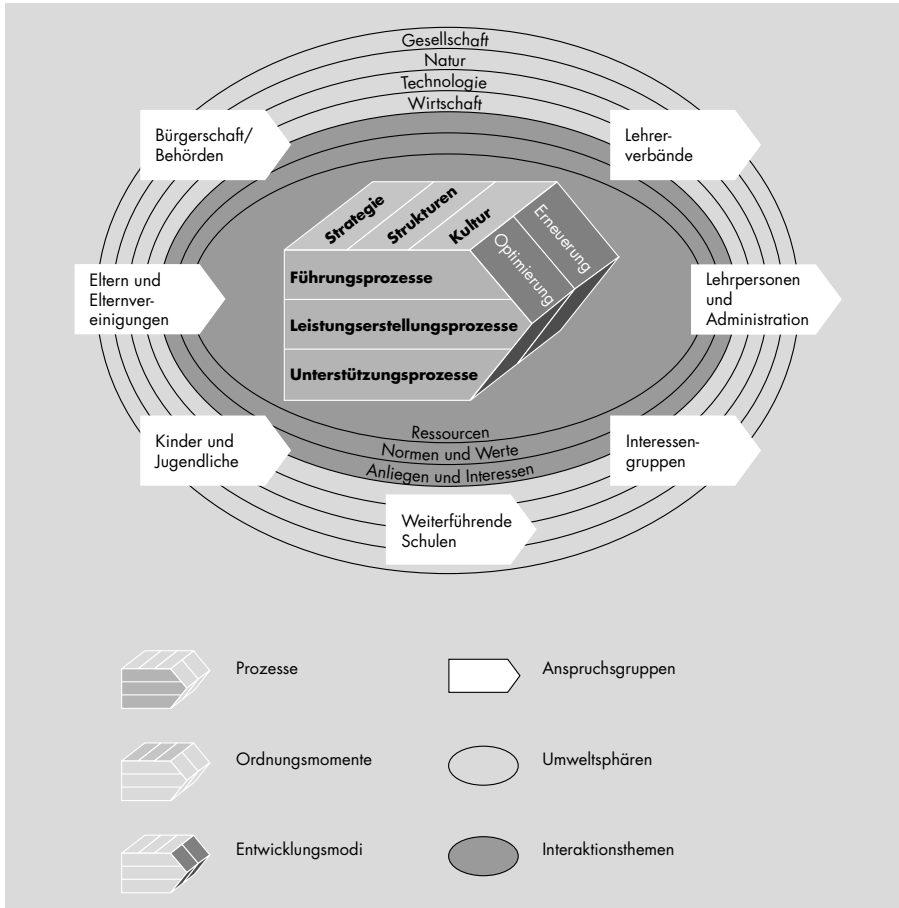
2.2.2 Die Umweltsphären

Ausgangspunkt für die Gestaltung der Bildungspolitik eines Landes und für die Entwicklung der einzelnen Schulen ist eine **Analyse der vier Umweltsphären**, d.h. im Interesse eines wirksamen Schulsystems und guter Schulen sind die Entwicklungen in den vier Umweltsphären im Hinblick auf mögliche Zielvorgaben für die Bildungspolitik und für die einzelnen Schulen zu beurteilen. Die umfassendste Umweltsphäre ist die Gesellschaft mit den ständigen gesellschaftspolitischen Diskursen und politischen Auseinandersetzungen, die darüber entscheiden, wie die andern drei Umweltsphären wahrgenommen werden, und welche Rückwirkungen sich daraus auf die Bildungspolitik und die einzelnen Schulen ergeben.

Die raschen Veränderungen in den Umweltsphären führen immer häufiger dazu, dass sich die an Schulfragen interessierten Anspruchsgruppen fortlaufend und systematisch mit der Analyse der Umweltsphären beschäftigen und daraus Empfehlungen für die Bildungspolitik und die Schulen ableiten. Als Beispiele seien erwähnt: die staatlichen Behörden mit Bildungsplänen und Masterplänen (vergleiche beispielsweise Bildungsplan Baden-Württemberg 2016), Wirtschaftsverbände mit bildungspolitischen Grundsatzpapieren und Bildungsprojekten (vergleiche beispielsweise Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003), sozialpartnerschaftlich erarbeitete Studien (vergleiche beispielsweise IHK St. Gallen-Appenzell 2000) oder die bildungspolitischen Programme der Parteien.

3 Der hier vorgelegten Adaption des St. Galler Management-Modells liegt die Grundfassung von Rüeegg-Stürm (2002) zugrunde.

Abbildung 1.1 Modell zur Führung einer Schule (Adaption des St. Galler Management-Modells)



Solange ein staatliches Schulsystem zentralistisch aufgebaut ist, genügt es, wenn sich die staatlichen Behörden als Grundlage für ihre bildungspolitischen Entscheidungen mit der Analyse der vier Umweltsphären beschäftigen und darauf aufbauend (und unter Berücksichtigung der Ansprüche der Anspruchsgruppen) die Grundzüge der Bildungspolitik festlegen. Wenn hingegen zu einem dezentral gestaltetem Bildungssystem übergegangen und den einzelnen Schulen eine definierte Autonomie gewährt wird (Kapitel 3), muss sich auch jede einzelne Schule mit den Entwicklungen in den vier Umweltsphären auseinandersetzen, um der eigenen Schule ein individuelles Profil und eine eigene strategische Ausrichtung (Kapitel 4) zu geben. Ohne eine regelmäßige Analyse der Entwicklungen in den Umweltsphären fehlen die Grundlagen für eine innovative Weiterentwicklung der einzelnen Schule (Kapitel 16).

2.2.3 Die Anspruchsgruppen

Die Anspruchsgruppen sind organisierte und nicht organisierte Gruppen von Menschen sowie Institutionen und Organisationen, welche an das Bildungswesen und an die einzelnen Schulen konkrete Ansprüche stellen. Diese Ansprüche sind in jedem Fall normativ fundiert und interessengeleitet. Dabei können machtpolitische Absichten (z. B. Forderung nach einer Bildungspolitik, die den eigenen Interessen dient) oder idealistische Zielsetzungen (z. B. Schaffen des sozialen Ausgleichs mittels Massnahmen der Bildungspolitik) im Vordergrund stehen.

In einem zentralistischen Schulsystem ist es Aufgabe der zuständigen Behörde, für eine verständigungsorientierte Austragung von Interessenkonflikten zu sorgen und dabei die Ansprüche aller Anspruchsgruppen in angemessener und auf den langfristigen Erfolg des Schulsystems ausgerichteter Weise zu berücksichtigen. Je mehr Teilautonomie die einzelnen Schulen erhalten, desto bedeutsamer wird die Aufgabe der Wahrnehmung der Ansprüche der einzelnen Anspruchsgruppen und des Interessenausgleichs für die einzelnen Schulen (z. B. Widersprüche in den Ansprüchen von Erwartungen der Lehrerschaft und ihrer Berufsverbände und der Schulbehörden bezüglich Berufsverständnis).

Merkpunkt für Schulleitungen zu den Umweltsphären und den Anspruchsgruppen

- Über je mehr Autonomie die einzelnen Schulen verfügen, desto wichtiger ist es, dass die Schulleitungen die Entwicklungen in den Umweltsphären und die Ansprüche der Anspruchsgruppen beachten, denn sie geben die Grundlage für die Ausgestaltung von Schulleitbildern, Schulprogrammen oder Entwicklungszielen.

2.2.4 Die Interaktionsthemen

Die Ansprüche, welche die Anspruchsgruppen an die Bildungspolitik und an die Schulen herantragen (Forderungen der Eltern, Wünsche der Lehrerschaft, Vorstellungen der Bildungspolitiker und Bildungspolitikerinnen) sind durch Normen und Werte geprägt und als konkrete Interessen kontrovers. Sie sind aber nicht beliebig umsetzbar, sondern es müssen Kompromisse gefunden werden. Diese Kompromisse werden beeinflusst durch die verfügbaren Ressourcen (finanzielle Möglichkeiten und Grenzen sowie verfügbare Lehrkräfte und weiteres Schulpersonal). Deshalb sind bei Entscheidungen immer die Wechselwirkungen zwischen Anliegen, Werten/Normen und Ressourcen zu analysieren, um im Dialog (Interaktionen) zu Entscheidungen zu gelangen. Die Bearbeitung solcher Interaktionsthemen ist für die Entwicklung von Leitbildern und Schulprogrammen von grösster Wichtigkeit. Je länger desto wichtiger werden die normativen Fragen, die nie objektiv sein können, sondern nur im Diskurs in der Lehrerschaft zu klären sind.

Merkpunkt für Schulleitungen zu den Interaktionsthemen

- Schulleitungsmitglieder dürfen in Wertfragen nicht neutral bleiben. Sie müssen ihre Wertvorstellung offen vertreten und bereit sein, den Diskurs darüber zu führen, also den Interaktionen mit ihren Lehrkräften alle Aufmerksamkeit schenken.

2.2.5 Die Ordnungsmomente einer Schule

Damit das Schulsystem und die einzelnen Schulen regelmässig den von den Anspruchsgruppen erwarteten Nutzen herbeiführen können, müssen sie dreierlei Leistungen erbringen:

Erstens müssen sie die Entwicklungen in den einzelnen Umweltsphären, sowie die von den Anspruchsgruppen geltend gemachten Interessen und die Folgen für die Interaktionsthemen analysieren, sowie die eigenen Ressourcen und Kompetenzen beurteilen, um die erwarteten Leistungen wirksam erbringen zu können. Es geht also darum, die Voraussetzungen für das WAS (die Ausrichtungsfunktion) zu schaffen, um sicherzustellen, dass das Schulsystem insgesamt und jede einzelne Schule „die richtigen Dinge tun“ und nicht – wie es im Schulwesen häufig der Fall ist – „die Dinge nur richtig zu tun“ (Drucker 1967). Zu diesem Zweck muss immer wieder **strategisches Orientierungswissen** erarbeitet werden, damit für das ganze Schulsystem die „Marschrichtung“ und für jede einzelne Schule das „Profil“ entwickelt oder allgemein ausgedrückt die **Strategie** festgelegt werden kann.⁴

Die Entwicklung und Umsetzung von Strategien erfolgt im Schulwesen auf zwei Ebenen. **Erstens** bedarf es einer grundlegenden Strategie für das Schulsystem eines Hoheitsgebietes (Bund, Bundesland oder Kanton), die von den zuständigen staatlichen Instanzen vorzugeben ist, und andererseits muss auf diesen grundlegenden strategischen Vorgaben jede einzelne Schule ihre eigene Strategie entwickeln, deren Bedeutung umso grösser ist, über je mehr Teilautonomie jede einzelne Schule verfügt. Obschon bezüglich Wirksamkeit und Qualität von Schulen die Bedeutung der Strategie empirisch nachgewiesen ist (Schulen mit einem eigenen Profil, die sich also von ihrer Nachbarschule in irgendeiner Weise unterscheiden, sind wirksamer) (vergleiche Darling-Hammond & McLaughlin 1995), bereitet die Abgrenzung der beiden strategischen Ebenen Hoheitsgebiet und einzelne Schulen sowohl begrifflich als auch inhaltlich immer noch grosse Schwierigkeiten.

Zweitens ist aber für den langfristigen Erfolg eines Schulsystems und einer Schule nicht nur eine überzeugende Strategie entscheidend, sondern ebenso bedeutsam sind die Kohärenz und die Feinabstimmung aller Aktivitäten innerhalb des Systems und der einzelnen Schule. Die notwendige Kohärenz und Feinabstimmung erfordert **Koordination**, d. h. eine Vielzahl von geschickt aufeinander abgestimmten Koordinations-

⁴ Eine Strategie beschreibt die langfristigen Ziele, die eine Organisation erreichen will. Im schulischen Zusammenhang wurden dafür viele Begriffe entwickelt, die im Abschnitt 1.1 im Kapitel 4 erklärt wird.

mechanismen. Hier geht es also um die Frage des WIE (Koordinationsfunktion) „die Dinge richtig zu tun“ sind. Die Koordinationsfunktionen auf der Grundlage einer tragfähigen Strategie müssen die **Strukturen** des Schulsystems, der Schulverwaltung⁵ und der einzelnen Schulen leisten. Dies betrifft insbesondere die Fragen der Organisation des Schulwesens und einer Schule (Aufbau- und Ablaufstruktur) (siehe Abschnitt 2 im Kapitel 3).

Damit **drittens** alle Anspruchsgruppen im Schulsystem und alle Beteiligten in einer einzelnen Schule über die strategischen Ziele und strukturellen Festlegungen hinaus im Einzelfall im Sinne des Ganzen agieren und reagieren können, bedarf es eines gemeinsamen **Sinnhorizontes**, der Antworten auf die Fragen des WARUM und WOZU liefert (Sinnstiftungsfunktion). Vor allem an den einzelnen Schulen ist ein gemeinsamer Sinnhorizont im Hinblick auf eine positiv wirkende Schulgemeinschaft, auf eine gute Schulkultur (siehe Abschnitt 3 im Kapitel 4) sowie eine gute Qualität der Schule (siehe Kapitel 15) bedeutsam, weil er drei Aufgaben erfüllen kann: (1) **Vergewisserungsfunktion**: In Schulen lässt sich Vieles nicht abschliessend reglementieren. Deshalb ist der Interpretationsspielraum recht gross, und vor allem Lehrkräfte müssen sich in regelfreien Räumen der Schule zurechtfinden. Je ausgeprägter der gemeinsame Sinnhorizont in einer Schule verwirklicht ist, desto leichter finden sich alle Schulangehörigen in regelfreien Räumen konfliktfrei zurecht. (2) **Funktion der Mehrdeutigkeit**: Für Lehrpersonen wird es immer schwieriger, mehrdeutige und widersprüchliche Anordnungen und Ereignisse in Gesamtzusammenhänge einzuordnen und zu verstehen. Ein gemeinsamer Sinnhorizont erleichtert den Umgang mit solchen Erscheinungen innerhalb einer Schule ganz wesentlich. (3) **Motivationsfunktion**: Ein gemeinsamer Sinnhorizont in einer Schule trägt dazu bei, dass sich Lehrkräfte für ihre Arbeit besser motiviert fühlen, sich mit ihrer Schule mehr identifizieren und mehr Energie für ihre Aufgabe aufbringen. In diesem Zusammenhang spielen Visionen der Schule und die Leadership der Schulleitung eine wesentliche Rolle (siehe Kapitel 5). Der gemeinsame, sinnstiftende Horizont, der in verschiedenen Formen eine Sinnstiftungsfunktion erfüllt, wird im wesentlichen Ausmass von der Kultur einer Schule bestimmt (Ulrich 1984).

In Tabelle 1.2 sind die Ordnungsmomente einer einzelnen Schule zusammengefasst.

Tabelle 1.2 Ordnungsmomente einer Schule

Ordnungsmoment	Funktion	Fragestellung
Strategie	Ausrichtungsfunktion	WAS soll die Schule erreichen? (Sie soll die richtigen Dinge tun)
Struktur	Koordinationsfunktion	WIE sind die Kohärenz und die Feinabstimmung aller Aktivitäten ausgestaltet? (Die Schule soll die Dinge richtig tun)
Kultur	Sinnstiftungsfunktion	WARUM und WOZU will eine Schule ihre Ziele in best koordinierter Weise erreichen?

5 Begrifflich wird in diesem Buch wie folgt unterschieden: Schulverwaltung = staatliche Schulbehörde, Schuladministration = alle Dienste (Verwaltung, Hausdienst usw.) in der einzelnen Schule

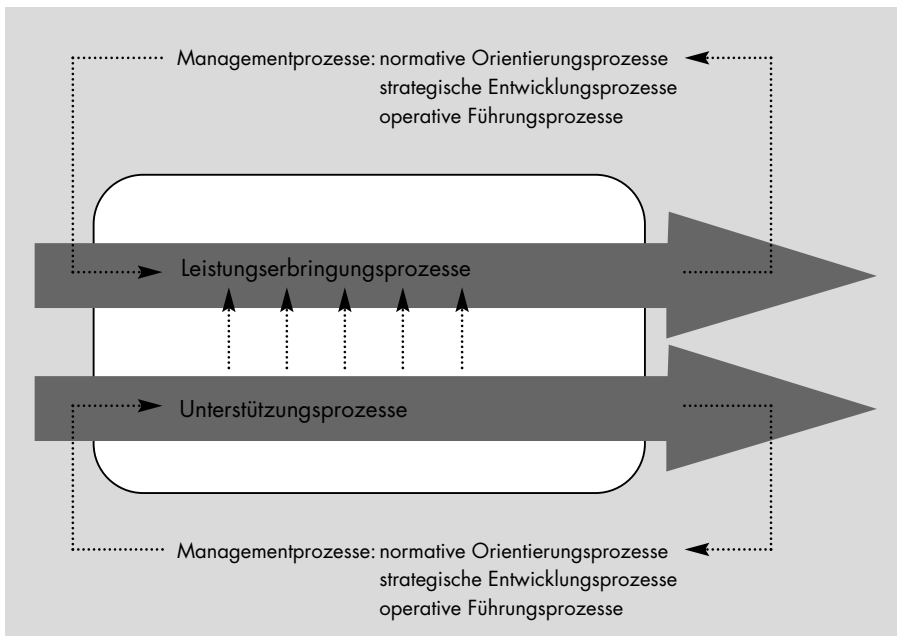
2.2.6 Prozesse einer Schule (drei Prozesskategorien)

2.2.6.1 Überblick

Unter einem Prozess ist eine Menge (oder ein System) von Aufgaben zu verstehen, die in einer mehr oder weniger standardmässig vorgegebenen Abfolge zu erledigen sind (Aufgabenkette) und deren Bewältigung durch den Einsatz von Informationssystemen massgeblich unterstützt werden kann. In einer Schule ist zwischen drei Prozesskategorien zu unterscheiden (siehe Abbildung 1.3):

- Leistungserbringungsprozesse
- Unterstützungsprozesse und
- Managementprozesse.

Abbildung 1.3 Überblick über die Prozesskategorien



2.2.6.2 Leistungserbringungsprozesse

Die **Leistungserbringungsprozesse** einer Schule umfassen alle Aktivitäten, die unmittelbar auf die Erziehung und Bildung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind. Dazu gehören:

- die Verwirklichung qualitativ guter, zielgerichteter Erziehungs- und Bildungsprozesse mit dem Bemühen, sich um das Wohl der Schülerinnen und Schüler zu sorgen (Caring) sowie diese Leistungen kostenoptimal zu erbringen,

- das Umsetzen von Innovationen im pädagogischen Bereich (Unterrichtsorganisation, Lehrplan, Unterrichtsgestaltung) (pädagogische Schulentwicklungsmaßnahmen) (siehe Kapitel 13).

2.2.6.3 Unterstützungsprozesse

Die **Unterstützungsprozesse** dienen der Bereitstellung der Infrastruktur der Schule und der Erbringung interner administrativer Leistungen, die notwendig sind, damit die Schule ihre Leistungen sowohl in pädagogischer als auch in ökonomischer Sicht wirksam erbringen kann. Dazu zählen:

- die Prozesse der **Personalarbeit**: sie dienen der Gewinnung, Entwicklung (Weiterbildung), Beurteilung und Honorierung der Lehrpersonen sowie des administrativen (Verwaltungs-) Personals der Schule (siehe Kapitel 9),
- die Prozesse der **finanziellen Führung** (siehe Kapitel 6),
- die Systeme und Prozesse der **Informatik** (siehe Kapitel 10),
- die Prozesse der **Informationsbewältigung**: sie dienen der informationstechnologischen Aufbereitung aller für die Schule notwendigen Daten (Schüler- und Lehrkräftestatistiken, Nachweise der Schülerleistungen, Finanzdaten) sowie der Informationstechnologie mit ihren pädagogischen und Verwaltungsbereichen (siehe Kapitel 12),
- die Prozesse der **Kommunikation**: sie dienen der Entwicklung und Pflege tragfähiger Beziehungen zu den externen und internen Anspruchsgruppen in umfassender Weise (Public Relations und Öffentlichkeitsarbeit), einschliesslich der kommunikativen Bewältigung von kritischen Situationen und Entwicklungen (Issue Management) (siehe Kapitel 11).
- die Prozesse der **Infrastrukturbewirtschaftung** (im Rahmen der den Schulen zugestandenen Autonomie): sie dienen der Bereitstellung und dem kostengünstigen Unterhalt aller Arten von Infrastrukturanlagen der Schule (Schulgebäude, Sportanlagen, Laboratorien aller Art, Informationstechnologie, Pausenplätze [Schulhöfe]) (siehe Kapitel 12),
- die Prozesse des **Rechts**: sie dienen einer sinnvollen juristischen Begleitung des Geschehens in der Schule.

Alle Leistungserbringungs- und Unterstützungsprozesse sind dauernd zu verbessern (innovieren). Sie stellen organisationale, personale und administrative Schulentwicklungsmaßnahmen dar (siehe Kapitel 15 und 16).

2.2.6.4 Managementprozesse

Gestaltet, weiterentwickelt und geführt werden die Leistungserbringungs- und die Unterstützungsprozesse durch die **Managementprozesse**. Sie umfassen alle grundlegenden Führungsaufgaben, die mit der Gestaltung, Lenkung (Steuerung) und Entwicklung der Schule zu tun haben.