

Kooperative Führung in der Schule: Entlastung oder Entmachtung von Schulleitung?

STEPHAN HUBER

Gibt man in Internetsuchmaschinen als Suchwort „kooperative Führung“ ein, werden zahlreiche Seiten angegeben, beim englischen „cooperative leadership“ sind es noch erheblich mehr. Nach Sichten eines Teils der vorgeschlagenen Seiten liegt der Verdacht nahe, dass kooperative Führung entweder in allen Bereichen längst gang und gäbe ist oder dass der Begriff – ebenso wie der Begriff „Kooperation“ selbst – als Leerformel benutzt wird. Ein Blick auf die Realität zeigt, dass Ersteres nicht der Fall ist, schon gar nicht an Schulen. Nach wie vor führen Schulleiterinnen und Schulleiter die Schulen meist alleine. Eine kooperativ angelegte Führungsorganisation findet man selten, explizit eingerichtete Leitungsteams sind kaum vorhanden. „Kooperative Führung“ ist also ein viel gebrauchtes Schlagwort und wird oft gefordert, aber genauso häufig missverstanden beziehungsweise nicht praktiziert.

Welche Erwartungen verbinden sich mit „kooperativer Führung“? Wie versteht man diesen Terminus? Was sind Merkmale kooperativer Führung? Welche Ansätze gibt es grundsätzlich? Warum scheint eine Umsetzung gerade in Deutschland so schwer? Wie wirksam ist kooperative Führung? Was meint „distributed leadership“ und welche konkreten Formen der Umsetzung werden international realisiert?

Inhaltsverzeichnis

1. **Basiswissen**
 - 1.1 Begriffsklärungen
 - 1.2 Merkmale kooperativer Führung
 - 1.3 Beispiele für die strukturelle Realisierung kooperativer Führung
 - 1.4 Aus der internationalen Diskussion: „distributed leadership“ – geteilte Führungs-/Leitungsverantwortung
 - 1.5 Warum fällt kooperative Führung an deutschen Schulen so schwer?
 - 1.6 Was kann die Schulleitung tun?
 - 1.7 Abschließende Überlegungen
2. **Weiterführende Literatur**
3. **Arbeitshilfen**
 - 3.1 Fragebogen zur Beziehungsklärung zwischen Schulleitung und Steuergruppe
 - 3.2 Referenzverzeichnis

1. zielorientierte soziale Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben (Ziel-Leistungs-Aspekt)
2. in/mit einer strukturierten Arbeitssituation (Organisationsaspekt)
3. unter wechselseitiger, tendenziell symmetrischer Einflussausübung (partizipativer Aspekt) und
4. konsensfähiger Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen (prosozialer Aspekt).

Hier werden eine organisationale und eine kooperative Perspektive zusammengebracht.

Kansteiner-Schänzlin (2002) konkretisiert: „Kooperative Führung basiert m. E. auf der Vorstellung, dass die Führungsfunktion dauerhaft im Miteinander mit den Mitarbeiterinnen ausgestaltet wird und eine hohe Intensität der Entscheidungsbeteiligung aufweist“ (S. 47).

Nach Rosenbusch ist Kooperation die freiwillige Bündelung von individuellen oder Gruppenaktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin, mit anderen Worten eine gemeinschaftliche Bündelung von Erfahrungen, Wissen, Verantwortlichkeiten und Aktivitäten. Dazu gehört zum einen, dass eine gemeinsame Zielsetzung vorliegt, und zum anderen, dass ein zielgerichtetes und möglichst regelgeleitetes interaktives Miteinander stattfindet nach dem Prinzip der Übersummation: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“. Kooperation im schulischen Kontext ist nicht nur ein günstiges Mittel zur Zielerreichung, also eine Handlungsmöglichkeit mit eher

1 Basiswissen

1.1 Begriffsklärungen

Wunderer und Grunwald (1980) beschreiben kooperative Führung als spezifische Gestaltqualität, die im Wesentlichen durch die Akzeptanz der Wertprämissen Wechselseitigkeit und Selbstverwirklichung entsteht.

Liebel (1992) definiert nach Wunderer und Grunwald (1980) „kooperative Führung“ als

instrumentellem Wert, sondern auch ein dezidiertes Erziehungs- und Bildungsziel für Schulen. Kooperative Führung im Schulkontext bezeichnet Rosenbusch (1990) als Führung durch Überzeugen und Beteiligen und damit nichts anderes als die Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten.

1.2 Merkmale kooperativer Führung

Deutlich wurde bereits, dass kooperative Führung eher ein umfassendes Konzept ist denn ein bloßer Führungsstil. Während einerseits das Führungsverhalten auf der Basis entsprechender personaler Kompetenzen fokussiert wird, stehen andererseits die Strukturen im Mittelpunkt, die Kooperation bedingen oder fördern (s. Abb. 1).

Zu kooperativer Führung im Sinne eines Amalgams personaler Kompetenzen und daraus resultierendem Verhalten gehören vor allem

- die Einsicht, dass durch Kooperation eine Leistungssteigerung möglich ist,
- die Fähigkeit, die entsprechenden Anlässe und Situationen zu erkennen, in denen kooperative Führung besonders angebracht und in denen sie weniger angebracht ist,
- eine Reflexion der eigenen Rolle,
- die Anerkennung der Kollegen (mit ihrem jeweiligen Erfahrungs- und Wissensvorsprung),
- soziale Kompetenzen, u. a. Empathie/Einfühlungsvermögen sowie ein stimmiges, adressatengerechtes Kommunikationsverhalten,
- Zuversicht, Vertrauen und Glaubwürdigkeit,
- soziale Nähe und gegenseitiges Vertrauen,
- ein konstruktiver Umgang mit Konflikten,
- die Fähigkeit zur Moderation.

Über diese vorwiegend intrapersonalen Grundvoraussetzungen hinaus ist kooperative Führung zu erkennen an

- der Partizipation der Lehrkräfte und anderer an Schule Beteiligter an Entscheidungsprozessen,
- der Delegation von Verantwortung,
- der gemeinsamen Zielermittlung/-vereinbarung.

Hier wird bereits deutlich, dass kooperative Führung von allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz abverlangt, nicht nur von der Leiterin/dem Leiter. Sie kann nur erfolgreich sein, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehung zwischen Vorgesetztem und den Mitarbeitern vorhanden sind. Grundvoraussetzungen sind die Bereitschaft und das Engagement aller Beteiligten, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.

Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit erreicht kooperative Führung allerdings erst dann, wenn sie nicht nur die Absicht Einzelner ist, sondern auch durch die notwendigen organisatorischen Strukturen unterstützt wird (Fischer, 1990).

Geht es um die Struktur der Führungsorganisation, so kann kooperative Führung sich grundsätzlich einerseits als Streuung von Führungsverantwortung und andererseits als Führung in geteilter Verantwortung manifestieren.

Streuung von Führungsverantwortung ist an unseren Schulen recht häufig, vor allem an größeren Schulen: Zusätzlich zur Schulleiterin oder dem Schulleiter arbeiten andere Funktionsträger in Führungsaufgaben, etwa der stellvertretende Schulleiter, die Mitglieder der Schulleitung, eventuell Fachbetreuer oder eine Steuergruppe etc. Dabei hat jeder

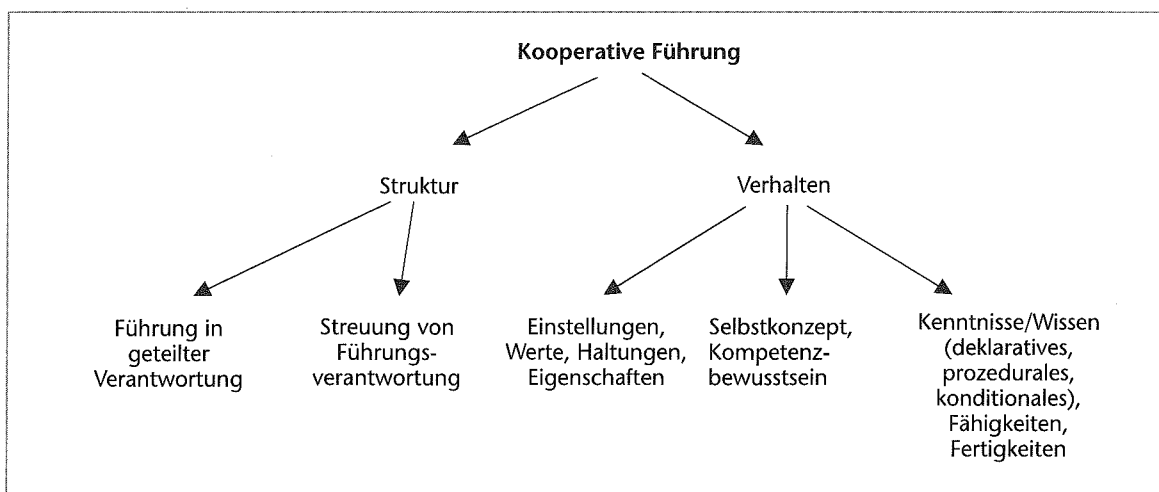


Abb. 1: Kooperative Führung

(bzw. jede Gruppe) seine (ihre) Aufgaben und trägt die Verantwortung für das operative Geschäft in diesem Bereich. Die Gesamtverantwortung liegt allerdings immer bei der Schulleiterin/dem Schulleiter selbst. Führungsaufgaben (und die Verantwortung für diese Teilbereiche) sind zwar breiter gestreut, aber die „Funktion Schulleiter/-in“ bleibt übergeordnet und in den Händen einer einzelnen Person.

Anders ist Führung in geteilter Verantwortung: Hier wird die funktionale Rolle der Schulleitung nicht ein Einzelner innehaben, sondern zwei oder mehr Personen, die alle gleichberechtigt sind. Überlegungen gehen zum Beispiel in Richtung einer klaren Funktionsteilung zwischen einem Pädagogischen Leiter und einem Verwaltungsleiter (für die administrativen Aufgaben). Ein anderes Beispiel wäre eine kollegiale Schulleitungsstruktur in Form eines Schulleitungs-Teams mit völlig gleichberechtigten Mitgliedern und vollständiger Teilung der Verantwortung nach innen wie nach außen. Geradezu basisdemokratisch ist die Vorstellung des Ersatzes einer Schulleiterfunktion durch die Institutionalisierung von Prozeduren, in denen das ganze Kollegium Entscheidungen trifft.

1.3 Beispiele für die strukturelle Realisierung kooperativer Führung

Besondere Formen einer kollegialen Schulleitung gab es in Niedersachsen bereits in den 70er/80er-Jahren (vgl. Loccum Protokoll Nr. 9, 1989): Im Rahmen eines Modellversuchs wurde 1971 an der Wilhelm-Bracke-Gesamtschule, einer integrierten

Gesamtschule in Braunschweig, ein reines Kollegialprinzip praktiziert. In diesem Modellversuch gab es die herausgehobene Position des Schulleiters nicht mehr. Das Schulleitungsteam bestand aus drei gleichberechtigten Personen, die die Schulleitungsaufgaben im engeren Sinn gleichwertig unter sich aufgeteilt hatten. In dieses Dreier-Kollegium gingen die Positionen des Schulleiters, des Stellvertreters und eines Stufenleiters ein. Die Funktionen waren besoldungsmäßig aneinander angeglichen (A 15) und wurden schulintern als „Koordinatoren“ bezeichnet. Dem Rechtsstatus nach waren zwei der drei Stellen als „Direktoren einer Gesamtschule“ deklariert und der Dritte als Stufenleiter Mitglied der Schulleitung. Die Aufgabenteilung, die die drei vornahmen, machte deutlich, dass es eine herausgehobene Position des Schulleiters tatsächlich nicht mehr gab. Voraussetzung für das reibungslose Funktionieren dieses Schulleitungsmodells war die konsequente Durchführung des Gleichwertigkeitsprinzips. Die drei Mitglieder erhielten nicht nur das gleiche Gehalt, sondern sie verteilten auch die üblicherweise unterschiedlichen Anrechnungsstunden gleichmäßig unter sich.

Der Sinn dieser gleichmäßigen Funktionenteilung liegt in mehreren Aspekten:

- Es ist mit diesem Modell eine weit gehende Enthierarchisierung innerhalb der Schulleitung erreicht. Die Folge ist, dass das Kollegium die Schulleitung weniger als Position, sondern als Funktion sieht. Das jeweilige Mitglied dieses Dreier-Kollegiums tritt den Kollegen als sachlich zuständiger Funktionsträger gegenüber, aber nicht mit einer Aura von Gesamtverantwortung und Weisungs-

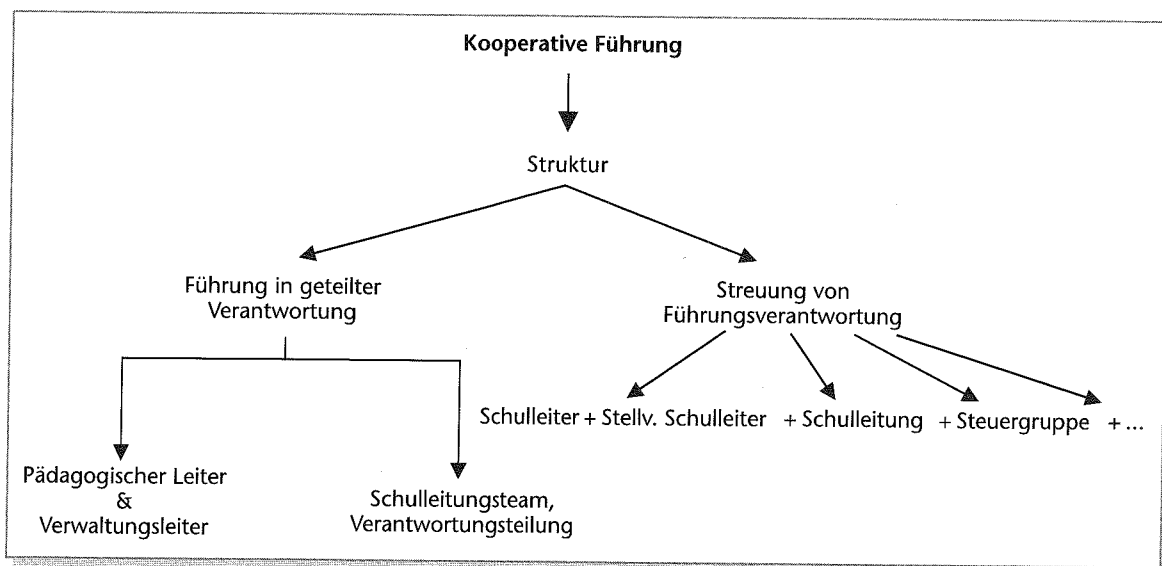


Abb. 2: Kollegiale Schulleitungsstruktur

befugnis oder Ähnlichem. Es zeigte sich, dass die Lehrer die Sachautorität des Schulleitungsmitglieds eher akzeptieren als die Amtsautorität. Das Schulleitungsmitglied wiederum vertrat sein Gebiet allein verantwortlich gegenüber Kollegen und Behörde.

- Jedes Schulleitungsmitglied hatte in seinem Bereich die Möglichkeit, Experte zu werden und die Kompetenz zu erwerben, die für die jeweilige Funktion benötigt wurde, sei es für Gebäudenutzung, Konferenzleitung, Lehrereinsatz und Stundenplan und Ähnliches.
- Es wirkte sich für die Schulleitungsmitglieder erleichternd aus, dass ihre Aufteilung der Leistungsfunktionen gleichzeitig eine Aufteilung des Erwartungsdrucks bedeutete, da die große Gesamtverantwortung, die auf manchen 1-Personen-Schulleitern/-Schulleiterinnen lasten kann, aufgeteilt war. Sie wurde kollektiv getragen und die Mitglieder des Dreierkollegiums konnten einander stützen, sich beraten, gemeinsam Entschlüsse fassen und diese auch gemeinsam nach außen vertreten.

1.4 Aus der internationalen Diskussion: „distributed leadership“ – geteilte Führungs-/Leistungsverantwortung

Im Ausland sind verschiedene Formen von strukturell geteilter Schulleitung als Idealtypen in der Diskussion und in unterschiedlichen Mischformen in der Realität zu beobachten. Ein viel verwendeter Terminus ist „distributed leadership“.

Die Grundidee von „distributed leadership“ ist eine breite Aufteilung von Führungsaufgaben/Leitungsaufgaben und Führungsverantwortung über die Organisation Schule (vgl. dazu die Literaturübersicht von Woods et al., 2004). Betont wird, dass nicht einfach neue Strukturen bei altem Denken der Handelnden gemeint sind, sondern eine fundierte „andere“ Auffassung von Leitung/Führung, die eine andere Art zu denken voraussetzt. Das Konzept steht quer zu der Vorstellung von der Wahrnehmung von Führungsaufgaben durch den Träger einer formalen Rolle innerhalb einer Organisation und geht davon aus, dass es in jeder Organisation (hier: in jeder Schule) eine Vielfalt von zielsetzenden, richtungsweisenden, Einfluss ausübenden, Entscheidungen treffenden Aktivitäten gibt (ausgeübt durch unterschiedliche Individuen auf unterschiedlichen „Ebenen“). All diese Aktivitäten sind im Grunde „Leitung und Führung“, ganz gleich ob die Handelnden nun eine formale Führungsrolle innehaben oder nicht. „Distributed leadership“

ist also eine Art konzertierte Aktion, das Gesamt der Expertise, der Entscheidungen, der Zielsetzungen und -umsetzungen in einer Schule. Als eine Art „Kleister“, der die innerschulische Kohärenz dieses vielfältigen Führungshandelns bewirkt, bezeichnet Harris (2002) die jeweilige Schulkultur und das (meist implizite) gemeinsame Wertesystem.

Daraus leitet sich zweierlei ab: Zum einen ist es eine Absage an rein funktionsbedingte Hierarchien, an ein System von Anordnung und Ausführung, bürokratisch-kleinschrittiger Kontrolle und Überwachung. Einem Lehrerkollegium als Gruppe aus im Wesentlichen gleichwertigen und gleich gut ausgebildeten Experten dürfte gerade diese Vorstellung entgegenkommen. Es ist ein Plädoyer für das Ernstnehmen von Mündigkeit, Expertise und Verantwortung. Zum anderen aber folgt daraus eine große Verantwortungsbereitschaft des Einzelnen, die die Selbstverpflichtung zu beruflicher Weiterentwicklung, zu Fortbildung, zu Reflexion und Selbstevaluation (in welcher Form auch immer) beinhaltet. Hinzukommen muss die Bereitschaft zum Austausch über Werte, Ziele und Methoden, zu kollektiver Kooperation, zum Abgleich des eigenen Handelns mit dem der anderen, zum Feedbackgeben und -annehmen, zu Vertrauen und Selbstvertrauen sowie die Bereitschaft, auch selbst für die Ergebnisse des Handelns geradezustehen, also „rechenschaftspflichtig“ zu sein. Im Grunde bedeutet „distributed leadership“ gemeinsames Lernen.

In der Realität finden sich international vielfältige Mischformen. Grundlage ist die Überzeugung vom Wert und Sinn von Führungs-/Leitungsteams beziehungsweise von Leitung im Team, die Erkenntnis, dass Leitung/Führung geteilt werden sollte, und zwar auf allen Ebenen.

Einige konkrete Beispiele sollen dies illustrieren (vgl. Bericht von Court, 2003, für das englische National College for School Leadership):

Die Wahrnehmung der Führungsaufgaben durch Einzelpersonen, aber in Zweiergruppen (co-principalships):

Beispiel 1: Ein pädagogischer Leiter und ein administrativer Leiter mit klarer Teilung der Zuständigkeiten (an Schulen in North Carolina, USA)

Beispiel 2: Mann-Frau-Teams (zwecks Gleichgewicht der Geschlechter) in den Niederlanden (meist ergab sich aber, dass der Mann die administrativen und repräsentativen Aufgaben und die Frau die betreuenden, sozialen übernahm)

Beispiel 3: Familienfreundliche Modelle von Job-Sharing: Die Schulleiterstelle wird besetzt mit zwei

gleichberechtigten Teilzeit-Schulleiterinnen, die abwechselnd anwesend sind (in den USA, in Kanada, in Großbritannien); Stellenteilung durch ein Ehepaar (in Leicester, Großbritannien)

In manchen Fällen kommen zu dem Zweierteam eine weitere Teilung von Führungsverantwortung mit Projektgruppen und die Institutionalisierung von Prozeduren, in denen das ganze Kollegium Entscheidungen trifft (so z. B. im Fall zweier Mann-Frau-Teams in Oregon, USA, und Auckland, NZ).

Die Wahrnehmung der Führungsaufgaben durch Einzelpersonen, aber in größeren Gruppen

Beispiel: Ein Leitungsteam aus fünf Frauen für ein 2001 neu aufzubauendes Schul- und Bildungszentrum in Großbritannien, zu dem eine Grund-, eine Sekundarstufe-I-Schule, die Gemeindebibliothek, ein Kindergarten und eine Erwachsenenbildungseinrichtung gehören (mit Funktionsabstufung innerhalb des Teams: zwei Schulleiterinnen, zwei Stellvertreterinnen, eine Geschäftsführerin)

Die Wahrnehmung der Führungsaufgaben allein durch Lehrerteams mit Führungsverantwortung oder durch das gesamte Kollegium

Hier wird die Position eines Schulleiters/einer Schulleiterin vollständig ersetzt durch eine Gruppe aus dem Kollegium oder eben durch Prozeduren, in denen das gesamte Kollegium Entscheidungen trifft.

Beispiel 1: Ein Team von sechs Lehrkräften, die alle Aufgaben und Funktionen des früheren Schulleiters wahrnehmen – mit Aufgabenteilung untereinander (in Minnesota, USA) und ein Team aus drei Lehrkräften mit Freistellung vom Unterricht für jeweils drei Jahre (in Kalifornien, USA)

Beispiel 2: Ein „Leitungskollektiv“ aus allen acht Lehrkräften einer kleinen Schule in Norwegen mit dem Ziel echter demokratischer Leitung, das alle wichtigen Entscheidungen gemeinsam trifft und die Zuständigkeit für pure Verwaltungsaufgaben unter sich rotieren lässt

Beispiel 3: Eine ähnliche Struktur bei einer kleinen Schule in Neuseeland mit drei Lehrkräften, die die Installierung eines individuellen Schulleiters ablehnten und bei der Schulbehörde durchsetzten, dass sie alle Entscheidungen gemeinsam fällen

Vorteile von „distributed leadership“

Als Vorteile von „distributed leadership“ kristallisieren sich heraus (vgl. Gronn, 2002):

- Reduktion von Stress und Isolation,

- Chance einer Professionalisierung vieler,
- Nutzen vielfältiger und unterschiedlicher personaler Ressourcen und Synergieeffekte,
- fundiertere und abgewogenere Entscheidungen,
- eine höhere Anzahl wirklich bis zu Ende durchgeführter Projekte,
- für den Einzelnen hilfreiche Supervisionsmöglichkeiten/Interventionsmöglichkeiten.

Bedingungen dafür sind (vgl. Gronn, 2002):

- offene Kommunikation,
- ausreichende Zeitfenster dafür,
- Vereinbarungen über grundlegende pädagogische Vorstellungen und Strategien,
- kontinuierliche Reflexion,
- Bereitschaft zur Teilung von Verantwortung und auch dazu, den anderen im Team Rechenschaft zu geben,
- gegenseitiges Vertrauen und Achtung voreinander.

1.5 Warum fällt kooperative Führung an deutschen Schulen so schwer?

Wie Rosenbusch (u. a. 2005) wiederholt beschreibt, steht Schulleitung in Deutschland an der Schnittstelle zwischen der linearen Hierarchie der Bildungsverwaltung einerseits und der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule selbst andererseits. Letztere zeichnet sich aus durch weit gehend gleich ausgebildetes Personal, mit relativ geringen Besoldungsunterschieden, gleicher Zieltätigkeit (auch Schulleiter geben in der Regel Unterricht) und zweidimensionalen Entscheidungswegen, von oben nach unten, aber auch von unten nach oben. Schulleitung handelt in beiden Hierarchietypen, muss also zwei unterschiedlichen Handlungsrationalitäten folgen. Obwohl eigentlich die komplexe Hierarchie innerhalb einer Schule zu einem kooperativen Führen dieser Art Organisation geradezu einladen sollte, scheint der spezifische Mix aus Handlungsrationalitäten schon strukturell oft im Wege zu stehen.

Aus der Perspektive der Lehrkräfte stehen kooperativen Strukturen eine Reihe von Hemmnissen entgegen (vgl. u. a. Rosenbusch, 1990; Kansteiner-Schänzlin, 2002; Esslinger-Hinz, 2003), vor allem psychologische und strukturelle:

- die zelluläre Einteilung in Klassen- und Lerngruppen,
- ungünstige strukturelle Rahmenbedingungen (fehlende gemeinsame Zeitfenster vor Ort, eine ungünstige räumliche Gestaltung vieler Schulgebäude),

- ein strukturell und oft auch mental bedingter „kooperationsabträglicher Lehrerindividualismus“ (Rosenbusch, 1990), das „Autonomie-Paritäts-Muster¹“ an sich (Lortie, 1975; Altrichter & Posch, 1999) und dadurch bedingte psychologische Barrieren, so etwa
- bestimmte Befürchtungen und Missverständnisse im Zusammenhang mit dem Begriff „Kooperation“ (etwa als Gleichmacherei, bloße Einschränkung der pädagogischen (und eigenen) Freiheit, Aufgeben des eigenen individuellen Stils oder viel Rederei mit wenig Ergebnis),
- „Hands-off-Verhaltensweisen“ (Feiman et al. 1989), also eine eher passive Grundhaltung,
- Furcht vor einer Störung des gewohnten Ablaufs, vor Ungewissheit, Unbestimmtheiten, Chaos,
- ein eher enges Verständnis von Schule im Sinn von „ich und meine Klasse“,
- eine mangelhafte Professionalisierung im Bereich Teamentwicklung,
- eine ungünstige Gestaltung der bereits vorhandenen Gremien (z. T. aufgrund fehlender Professionalisierung mit dem Ergebnis, dass die Arbeit als wenig effektiv und effizient erlebt wird).

Nicht zuletzt sind Lehrkräfte mit ihrem Unterrichtsdeputat so ausgelastet, dass ihnen eine klare Arbeitsteilung mit dem Schulleiter oder der Schulleiterin („Für Verwaltungsdinge kann ich nicht auch noch zuständig sein, das ist Sache des Schulleiters. Ich habe genug mit meinem Unterricht und meinen Schülern zu tun.“) als die einzige Möglichkeit erscheint. Hier müssten erst konkrete Strukturen geschaffen werden, die überhaupt die zeitliche Grundlage für mehr Partizipation an Leitungsaufgaben bieten.

1.6 Was kann die Schulleitung tun?

Kooperative Führung ist Teil einer Kooperationskultur an der Schule insgesamt. Schulleitung ist dafür sicher nicht allein verantwortlich (das wäre höchst unkooperativ gedacht!), kann aber Wirkung erzielen.

Hierbei kommen Schulleitung beispielsweise folgende Aufgaben zu:

1. Schulleitern kommt Vorbildfunktion zu bei Prozessen der Entscheidungsfindung und Problem-


lösung. Sie sollten kooperative Elemente des eigenen Führungsverhaltens kultivieren.


2. Die Schulleitung hat die Chance, Schulgestaltung und -entwicklung als kooperativen Prozess zu gestalten.
3. Insbesondere hat die Schulleitung die Aufgabe, Teamstrukturen im Lehrerkollegium zu unterstützen, anzuregen und zu fördern.
4. Die Schulleitung hat die Möglichkeit, Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine kooperative und professionelle Arbeitskultur fördern, auch für sie selbst.

In der Gestaltung einer kooperativen Führungsorganisation werden wichtige Impulse für die Entwicklung kooperativer Haltungen bei den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern sowie für die gesamte Schulkultur gegeben.


Eine Reihe von Arbeitshilfen, die bewusst hier gebündelt angeboten werden, möchte Anregungen für einen Reflexionsprozess geben, aber auch konkrete Informationen, die Umsetzung von kooperativer Arbeit erleichtern.


Anregung zur Reflexion über Kooperation in Schule und Schulleitung bietet:


 **Arbeitshilfe 10 1202:**
Reflexion zur Kooperation in der Schule und Schulleitung

 **Arbeitshilfe 10 4201:**
Fragebogen zur Beziehungsklärung zwischen Schulleitung und Steuergruppe

Konkrete Hinweise zur Planung für die Arbeit eines Leitungsteams enthalten:


 **Arbeitshilfe 83 11 02:**
Aufgabenverteilung im Leitungsteam


 **Arbeitshilfe 83 11 03:**
Formblatt: Umlauf Teamstundenstruktur, gleichzeitig Protokollbogen

 **Arbeitshilfe 83 1202:**
Rollen in der Arbeit von Gruppen

Die Weiterqualifizierung für die Leitung von Gruppen beziehungsweise die Mitarbeit in ihnen unterstützen:

 **Arbeitshilfe 83 1203:**
Moderationsmethoden


 **Arbeitshilfe 83 1204:**
Formblatt für die Beschlussicherung


 **Arbeitshilfe 83 1205:**
Evaluation der Schulleitungssitzungen


¹ *Das für Schulen charakteristische „Autonomie-Paritäts-Muster“ (vgl. Lortie, 1975; Altrichter & Posch, 1999) beruht auf der Annahme, dass alle Lehrenden gleich sind und Einmischung in die Arbeit eines anderen nicht geduldet wird.*


 **Arbeitshilfe 83 12 06:**
Feedbackregeln

Konkrete Vorschläge für die Schulleiter-Stellvertreter-Kooperation machen:

 **Arbeitshilfe 83 20 01:**
**Voraussetzungen und personale
Kompetenzen für eine gelingende
Schulleiter-Stellvertreter-Kooperation**

 **Arbeitshilfe 83 20 02:**
**Präambel zum Geschäftsverteilungsplan
von Schulleiter und Stellvertreter**

 **Arbeitshilfe 83 20 03:**
**Inhalte der teamartigen
Schulleiter-Stellvertreter-Kooperation**

 **Arbeitshilfe 83 20 04:**
**Formen und Methoden der
Schulleiter-Stellvertreter-Kooperation**

1.7 Abschließende Überlegungen

Kooperative Führung setzt voraus, dass Werthaltungen und Kompetenzen von Personen (Leitungspersonal und Kollegium) einerseits und Teamstrukturen andererseits so zusammenkommen, dass die Handlungsprozesse (in der Schule: Lehr-Lern- und Erziehungsprozesse) von Kooperation bestimmt werden. Dann ist systemische Stimmigkeit erreicht, denn aufgrund der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule ist Kooperation angemessene Handlungsrationalität.

Kooperation hat in der Organisation Schule eben nicht nur einen instrumentellen Wert als Mittel für eine günstige Zielerreichung, sondern ist selbst deziertes Bildungs- und Erziehungsziel. Das Führungshandeln soll auch Modell dafür sein, wozu die Schule erziehen will, das heißt, es soll einen anschaulichen und modellhaften sozialen Erfahrungsraum für alle Beteiligten gestalten, in dem pädagogische Zielvorstellungen verwirklicht werden können zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen. Demokratie als oberstes Ziel von Bildung und Erziehung darf kein abstraktes Konstrukt bleiben, sondern muss im Schulalltag integriert werden. Schulleitung und Lehrer sind Vorbild im Um-

gang miteinander und im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Rosenbusch, 1997, 2005; Huber, 2003, 2004; Moos, 2004; Huber & Moos, 2006).

Alle Änderungen in der Leitungsstruktur haben nur dann einen Sinn, wenn sie das pädagogische Handeln verbessern und damit die Zieltätigkeit unterstützen und fördern sowie allgemein die Zusammenarbeit erleichtern und bereichern.

Die Formulierung einer Zielvorstellung für das gesamte Schulsystem sei abschließend erlaubt: Sie umfasst kooperative Strukturen auf allen Ebenen, denn solche Strukturen sollten idealerweise nicht auf die Ebene der Einzelschule beschränkt bleiben, sondern systemebenenübergreifend Schulaufsicht und weitere Ebenen der Bildungsverwaltung bis zum Ministerium zusammenbringen.

2 Weiterführende Literatur

- Rosenbusch, H.S.: Organisationspädagogik in der Schule. Neuwied, Luchterhand/Carl Link, 2005

In diesem Buch werden wissenschaftliche und praktische Grundlagen für ein Führungshandeln mit pädagogischer Zieljustierung gegeben.

3 Arbeitshilfen

Folgende Arbeitshilfen finden Sie in unserem Online-Angebot unter www.praxiswissen-schulleitung.de (in Klammern finden Sie die jeweilige Nummer der Arbeitshilfe):

- 3.1 Fragebogen zur Beziehungsklärung zwischen Schulleitung und Steuergruppe (Nr. 10 42 01)
→ *abgedruckt*
- 3.2 Referenzverzeichnis (Nr. 10 42 02)

*Prof. Dr. Stephan G. Huber,
Leiter der Selbstständigen Nachwuchsforschergruppe,
Zentrum für Lehr-, Lern- und Bildungsforschung,
Universität Erfurt*

**Arbeitshilfe 10.42.01: Fragebogen zur Beziehungsklärung zwischen Schulleitung und Steuergruppe**

Stephan Huber, *Kooperative Führung in der Schule: Entlastung oder Entmachtung von Schulleitung?*, 10.42

Fragebogen zur Beziehungsklärung zwischen Schulleitung und Steuergruppe

(Aus: Roff, H.-G.: *Steuergruppe und Teamentwicklung*. In: S. G. Huber (Hrsg.), *Wissen & Praxis Bildungsmangement*. Kronach: Wolters Kluwer, 2004)

Becker und Thomas haben einen Katalog von Fragen zur Beziehungsklärung entwickelt (Becker & Thomas 2000, S. 13 f.). Ihm sollten sich Schulleitung und Steuergruppen stellen, ihn gemeinsam beantworten und im Konfliktfall erneut behandeln.

Aus der Sicht des Schulleiters/der Schulleiterin

- Traue ich es der Steuergruppe zu, selbstständig und in eigener Verantwortung ihre Aufgaben wahrzunehmen?
- Vertraue ich darauf, dass die Steuergruppe keine neue heimliche Schulleitung bilden oder installieren will?
- Ist es meine Aufgabe, die Arbeit der Steuergruppe zu kontrollieren und zu steuern?
- Kann ich es akzeptieren, dass die Steuergruppe einen eigenen Sprecher und Gesprächsleiter hat?
- Wie verstehe ich meine Aufgabe und Rolle als Mitglied der Steuergruppe?
- Welche meiner Aufgaben delegiere ich an die Steuergruppe?

Aus der Sicht der Steuergruppe

- Wie verstehen wir Rolle und Aufgaben des Schulleiters als Mitglied der Steuergruppe?
- Welche Unterstützung brauchen wir von der Schulleitung und welche Erwartungen haben wir an sie?
- Welche Aufgaben werden von der Schulleitung auf uns als Steuergruppe delegiert?
- Wie erreichen wir einen umfassenden und kontinuierlichen Informationsfluss zwischen Schulleitung und Steuergruppe?

Die Steuergruppe ist nicht zuletzt ein Lernort – auch für Schulleitungen.