

Stephan Gerhard Huber

Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung

1 Schulleitung und Schultheorie

Versucht man, das Thema Schulleitung einzubetten in die deutsche schultheoretische Diskussion, so macht man zunächst eine eigentlich erstaunliche Beobachtung: In der deutschsprachigen fachwissenschaftlichen Diskussion zur Theorie der Schule wurde der wichtige Teilaspekt der Funktion der Schulleitung bzw. der Schulleiterin oder des Schulleiters lange Zeit vernachlässigt. Der Begriff Schulleitung taucht in den bisherigen Arbeiten zur Theorie der Schule kaum auf, wengleich man davon ausgehen kann, dass hin und wieder Schulleitung unter anderen Begriffen wie beispielsweise Organisation oder Organisationsstruktur etc. subsumiert wird. Sowohl bei Fend (1980) als auch bei von Hentig (1993), Apel (1995) oder Diederich und Tenorth (1997) bleibt Schulleitung jedoch unberücksichtigt.

Eine der wenigen Ausnahmen stellt historisch gesehen Gaudig (1917) in der Reformpädagogik dar: Hier findet man Hinweise auf die Funktion des Schulleiters und auf Eigenschaften, die zur Ausübung seiner Funktion nötig sind, sowie Ansätze einer Einbeziehung von Fragen der Organisation. Er widmet das umfangreichste Kapitel seines Buches „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ der Organisation Schule und ihrer Leitung. Gaudig spricht hier vom „Gesamtgeist“ der Schule, verstanden als „Inbegriff der Dispositionen aller Einzelnen, die bei den inneren und äußeren Gemeinschaftshandlungen wirksam werden“ (S. 243).

In den aktuellen Überblicksarbeiten zur Schulpädagogik ist zwar das Stichwort Schulleitung zu finden, jedoch stehen die sehr knappen Ausführungen nur in einem verwaltungsbezogenen und juristischen Zusammenhang. Hier sind als Ausnahmen beispielsweise Keck und Sandfuchs (1994) sowie vor allem H. Meyer (1997a,b) anzuführen.

Insgesamt finden sich hingegen in der mehr als 200jährigen Geschichte der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin neben vielen Arbeiten über Unter-

richt und Lehr- und Lernprozesse sowie über Funktion und Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der deutschsprachigen Fachliteratur so gut wie keine Aussagen über die Rolle und Funktion von Schulleitung. Ein Verständnis von Schule als Organisation hielt erst recht spät Einzug in die wissenschaftliche Fachdiskussion. Einzelne Nichtpädagogen kritisierten dies schon recht früh, wie Bernfeld (1925), der die „Institutionenblindheit“ der Pädagogik beklagt (vgl. auch Becker, 1962; Fürstenau, 1969; Nevermann, 1982), aber auch Pädagogen wie beispielsweise Rumpf (1966) oder Vogel (1977).

Terhart (1986) zitiert Wolgast (1887) als Beispiel für eine immer noch aktuelle pädagogische Auffassung, nach der „Buereaukratie und Pädagogik [...] zueinander passen wie Feuer und Wasser“ (Terhart, 1986, 206). Eine Vermittlung von Pädagogik und Bürokratie wurde angestrebt, aber letztendlich nicht geleistet.

Es bedürfte einer eigenen Arbeit, zu erklären, wieso diese wichtigen Aspekte bisher in der deutschsprachigen schultheoretischen Diskussion, in der Schulpädagogik und auch insgesamt in der Erziehungswissenschaft so wenig Beachtung gefunden haben. Hier müssen einige Anmerkungen genügen:

Zunächst mögen in Deutschland politische Gründe eine Rolle spielen, denn aus den Erfahrungen des Faschismus heraus wurden Führungsrolle und Führungsaufgaben in der Pädagogik lange Zeit tabuisiert. Zudem gibt es durchaus biographische Gründe bei vielen wissenschaftlichen Pädagogen, da ihnen die einschlägigen praktischen Erfahrungen als Grundlage für die theoretische Reflexion fehlen. Einen weiteren Grund kann man mit Rosenbusch (1995) bereits im Selbstverständnis der Pädagogik sehen: Die traditionelle Pädagogik, besonders die sie prägende Reformpädagogik, sieht pädagogische Arbeit primär als personales, einmaliges, ja geradezu als intimes Geschehen in der dialogischen Beziehung Edukand-Edukatoren (z.B. Kind-Eltern oder Schüler-Lehrer), das sich durch Unwiederholbarkeit auszeichnet und das in einer direkten Kommunikationssituation stattfindet. Erfolge wie auch Scheitern von Erziehung sind somit persönlich zu verantworten. Für erzieherischen Misserfolg werden die Ursachen nicht in Rahmenbedingungen oder der Methodenwahl gesucht, sondern er wird als existentielles Versagen empfunden. Eine so verstandene Pädagogik konnte Aspekte der Gruppe¹ und vor allem solche der Institution und ihrer Verwaltung mit ihren regelhaften Organisationsabläufen und universalen bürokratischen Strukturen, noch dazu verstanden im Sinne der idealtypischen Bürokratievorstellungen Max Webers, nur als diametral verschieden von und zutiefst unvereinbar mit pädago-

1 Erst durch die deutsche Jugendbewegung wurde die Wirkung der Gruppe, vor allem die Gegenüberstellung Gruppe-Gruppenführer, propagiert. In den sechziger Jahren ging es, von der Sozialpsychologie beeinflusst, um die Beachtung des zu Erziehenden innerhalb einer Gruppe. Weitergehende Aspekte fanden jedoch kaum Berücksichtigung.

gischem Geschehen empfinden. Wie auch Terhart (1986) darlegt, liegen hier entscheidende Wurzeln für eine Nichtbeachtung organisationaler Einflüsse auf pädagogisches Geschehen. Zusätzlich hat ein Grundverständnis der Schulpädagogik als Allgemeine Didaktik dazu beigetragen, die Institution Schule in erster Linie als „verwaltete Addition von Unterricht“ zu sehen und nicht als „pädagogische Handlungseinheit“ (Fend, 1980).

Dies alles führte zur Ignorierung von Aspekten der Organisation und damit zu einer Nichtbeachtung der Rolle von Schulleitung.

Eine weitere Erklärung für die geringe Würdigung von Schulleitung ist in den Besonderheiten der Entstehung der Schulverwaltung in Deutschland zu sehen. Sie hätte ein eigenständiges Berufsbild des Schulleiters mit wesentlichen eigenen Vorstellungen von seiner Zieltätigkeit als Widerspruch betrachtet zu den bürokratischen Prämissen, nach denen Schule funktionieren sollte, nämlich als Dienstbehörde in einer hierarchisch untergeordneten Position.

Schulleitung steht dabei an der Schnittstelle zweier verschiedener Subsysteme oder unterschiedlicher Systembereiche. Dies hat Rosenbusch (1994a, 1999) herausgearbeitet, der in diesem Zusammenhang von einer notwendigen „vertikalen Struktur differenzierung“ spricht und damit folgendes meint: Einerseits ist Schulleitung Teil der linearen Verwaltungshierarchie des Schulsystems; andererseits ist sie ebenso auch Teil der komplexen Hierarchie innerhalb der Schulen selbst, die ganz anderen Prämissen folgt: Alle Lehrer sind Vollakademiker und sind hierarchisch in ihrer Funktion weitgehend gleich gestellt²; der Schulleiter ist auch Lehrer; Entscheidungen der Lehrerkonferenz sind für die Schulleitung bindend; die Lehrkräfte haben darüberhinaus einen juristisch gesicherten Handlungsfreiraum durch die Institution der Pädagogischen Freiheit.

Für Schulleiterinnen und Schulleiter – so konstatiert Rosenbusch (1994a) – bedeutet diese Position zwischen linearer Hierarchie und komplexer Hierarchie, dass sie zwei unterschiedliche Handlungsrationitäten beachten müssen, nämlich die zielorientiert-rationale des administrativen und bürokratischen Agierens nach personenunabhängigen, festgelegten Prinzipien einerseits und die Flexibilität erfordernde, nicht berechenbare, auf Einzelpersonen eingehende, kommunikativ-interaktionale Rationalität des pädagogischen Handelns andererseits. Schulleitung steht zwischen bürokratisch-administrativem und pädagogisch-innovativem Handeln. Bei der die Schule prägenden Entkoppelung der technischen Vollzugsebene (der gewöhnlichen Arbeit in den Klassenzimmern) von der offiziell-formalen Struktur (den Regeln der Organisation) ist die Schulleitung die „Transmissionsstelle“ (Terhart, 1986, 1997). Eine Folge der bürokratischen Prä-

2 Auf der Annahme, dass alle Lehrenden gleich sind und Einnischung in die Arbeit eines anderen deshalb nicht geduldet wird, beruht das für Schulen charakteristische „Autonomie-Paritäts-Muster“ (vgl. Lortie, 1975; Altrichter & Posch, 1999).

missen ist, dass Schulleitung in Deutschland traditionell zu einer Unterschätzung ihrer pädagogischen Wirkungsmöglichkeit neigt: Als Leiter der untersten Dienstbehörde sieht sich der Schulleiter eher einer administrativen Aufgabenstellung in Zusammenhang mit der Sorge für einen geordneten Schulbetrieb und Unterricht gegenüber.

Die „Schnittstellen“-Position von Schulleitung macht es schwer, sie innerhalb der Interessensfelder der Schultheorie zu positionieren. In den Interessensbereich einer soziologisch orientierten Schultheorie, die versucht, die Institution Schule in einem größeren Zusammenhang des Bildungswesens und der Gesellschaft zu erklären, also eher vor dem Hintergrund der Makroebene zu diskutieren, fällt Schulleitung nicht. Hier geht es um Schule und ihre gesellschaftliche(n) Funktion(en) oder zum Beispiel um die Diskussion über Schulstufen oder Schularten. Auf der Mikroebene ist Schulleitung ebenfalls wenig interessant. Für die eher dort anzusiedelnden Theorien der Schule sind Lehr-Lernprozesse und individuelle Lebensgeschichten von Schülern und Lehrkräften von zentraler Bedeutung; sie versuchen, den Blick für die Vielfalt der pädagogischen Möglichkeiten zu schärfen. Eine mögliche Mesoebene findet wenig Beachtung. Hier wäre Schulleitung einzuordnen. An dieser Schnittstelle zwischen Makro- und Mikroebene ist sie beispielsweise als Mediator und Vermittler wichtig bei der Umsetzung vorgegebener Reformen oder beim Zulassen von Innovationen vor Ort. Sollen die Ebenen zusammengebracht werden im Hinblick auf eine „umfassendere“ Theorie der Schule, dann muss diese zentrale Schnittstelle mehr Beachtung finden und angemessen theoretisch berücksichtigt werden.

Terhart (1986, 1997) argumentiert, dass Organisationsverständnis und pädagogisches Verständnis nicht gegeneinander zu setzen seien, sondern integriert behandelt werden sollten. Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung soll weder das eine noch das andere einseitig favorisieren. Besonders, wenn es um Qualitätssteigerung geht, muss organisationsbezogenes mit pädagogisch-schulgestalterischem Handeln zusammengebracht werden. Die Einflussnahme der Schulleitung auf die Organisation besitzt durchaus strukturelle Ähnlichkeiten mit pädagogischem Handeln an sich, denn bei beidem wird der Versuch unternommen, etwas nur bedingt Steuerbares zu steuern, wobei auch ungewollte Nebenwirkungen und paradoxe Effekte auftreten können.

Die zentrale Frage ist, welchen Einfluss die Organisation (mit ihrer Struktur) und das Leitungs- und Führungshandeln in ihr auf die Zieltätigkeit von Schule, nämlich Erziehung und Unterricht, haben. Oder anders akzentuiert: Wie müssen die Organisation (mit ihrer Struktur) und das Leitungs- und Führungshandeln beschaffen sein, damit die Zieltätigkeit sinnvoll und wirksam ausgeübt werden kann? Diese für die Schulleitungsforschung entscheidende Fragestellung ist gerade auch unter Gesichtspunkten der Governance von Interesse, die ja die

Formen (Strukturen) und Mechanismen der Koordinierung zwischen interdependenten Akteuren untersucht. Bislang wurden keine empirischen Untersuchungen zu Schulleitung explizit unter dem Aspekt der Governance im deutschsprachigen Raum durchgeführt, wohl aber international. Es liegen international mehrere Studien zu erfolgreichem Schulleitungshandeln vor, die den Fragestellungen der Governance wichtigen Aufschluss geben können. Die Ergebnisse dieser Studien werden in den nachfolgenden Abschnitten dargestellt, um die diversen Handlungsmöglichkeiten, die Schulleiterinnen bzw. Schulleitern zur Verfügung stehen und im Schulalltag auftreten können, zu skizzieren und ihre innere Logik zu erklären. Auf diese Weise soll sich der übergreifenden Fragestellung dieses Bandes „Warum tun die, d.h. Schulleiterinnen bzw. Schulleiter, das?“ angenähert werden. Dies geschieht, indem zunächst die Rolle von Schulleitung als Schulgestalter samt den von ihr geforderten Kompetenzen thematisiert wird. Diesem Abschnitt folgt eine Analyse verschiedener idealtypischer Führungskonzepte, die an Schulleitung angelegt werden können, um aufgrund ihrer Diskussion zu einem für den Schulalltag integrativen Führungskonzept für Schulleitung zu gelangen. Auf diese Weise werden zum einen die in der Schulrealität vorkommenden, möglichen Handlungsweisen von Schulleiterinnen und Schulleitern und ihre strukturellen Bedingungen beschrieben, um die Organisation Schule und die an ihr beteiligten Personengruppen zu koordinieren. Zum anderen wird aber auch ein Desiderat für die Bedingungen von Schulleitungshandeln aufgezeigt, nämlich die organisatorischen Strukturen und individuellen Kompetenzen, in und mit denen Schulen erfolgreicher geführt werden können.

2 Schulleitung und empirische Schulforschung

2.1 Schulleitung als Schlüsselfaktor für die Qualität und Wirksamkeit von Schule

Die Bedeutung der Schulleitung für die Qualität und Wirksamkeit von Schulen ist in den letzten Jahrzehnten von den Ergebnissen der internationalen und nationalen Schulforschung überzeugend untermauert worden: Umfangreiche empirische Bemühungen der quantitativ ausgerichteten Schulwirksamkeitsforschung – vorwiegend in Nordamerika, Großbritannien, Australien und Neuseeland, aber auch in den Niederlanden sowie den skandinavischen Ländern – ergaben, dass die pädagogische Steuerung von Schule durch die Schulleitung ein zentraler Faktor für die Qualität einer Schule ist (vgl. beispielsweise für Großbritannien: Reynolds, 1976; Rutter et al., 1979, 1980; Mortimore et al., 1988; Sammons et al., 1995; für die USA: Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979; Levine/Lezotte,

1990; Teddlie/Stringfield, 1993; für die Niederlande: Creemers, 1994; Scheerens/Bosker, 1997; für den deutschsprachigen Raum: Fend, 1987, 1998; eine kritische Übersicht bietet Huber, 1999a).

Die Ergebnisse zeigen, dass erfolgreiche, als „gut“ eingeschätzte Schulen über eine fähige und gute Schulleitung verfügen (dies korreliert hochsignifikant). Für nicht-erfolgreiche Schulen fehlen empirische Belege, allerdings führen Rosenbusch und Schlemmer (1997) an, dass Fehlentwicklungen häufig mit ungeeignetem Schulleitungspersonal zusammenhängen. Hinter einer wirksamen Schule steht also eine entsprechend wirksame Schulleitung. Zwar kann man von einer direkten Beziehung zwischen Schulleitungshandeln und Schülerleistung nicht ausgehen, jedoch durchaus von einer indirekten durch die Auswirkung des Schulleitungshandelns auf Schulkultur (im Sinne der Art und Weise, wie die formale und informelle Aufbau- und Ablauforganisation und allgemein Kommunikation und Interaktion an der Schule gehandhabt werden) und das Selbstverständnis der Lehrkräfte, auf deren Einstellungen und Verhalten sowie auf deren Motivation. Dies wirkt sich wiederum auf die Unterrichtspraxis und daher auf die Qualität von Unterricht und Erziehung bzw. auf die Qualität von Lehren und Lernen aus (vgl. Leithwood/Montgomery, 1986; van de Grift, 1990; Sammons et al., 1995). Gray (1990) betont, dass die zentrale Bedeutung pädagogischer Führung eine der klarsten Aussagen der Schulwirksamkeitsforschung sei.

In den meisten Kompilationen von Schlüsselfaktoren einer „guten“, wirksamen Schule bzw. Korrelaten für Schulwirksamkeit taucht „Schulleitung“ an vorrangiger Stelle auf, so dass die Argumentationskette, die mit der Aussage Rutters von 1979 beginnt „Schools matter, schools do make a difference“ (Schule spielt eine Rolle für die Entwicklung der Schüler, Schule macht einen Unterschied), berechtigterweise so fortgesetzt werden kann: „School leaders matter, they are educationally significant, school leadership does make a difference.“ (Huber, 1997) – Schulleitung spielt eine Rolle, sie ist pädagogisch bedeutsam, Schulleitung wirkt sich auf die Qualität einer Schule aus.

2.2 Schulleiterinnen und Schulleiter als wichtige "Change Agents" für die Entwicklung der Schule

Auch aktuelle Studien zu Schulentwicklung bzw. Schulverbesserung betonen die Relevanz von Schulleitung, besonders in Hinblick auf den angestrebten kontinuierlichen Verbesserungsprozess in einer jeden Schule (vgl. van Velzen, 1979; van Velzen et al., 1985; Stegö et al., 1987; Dalin/Rolff, 1990; Joyce, 1991; Caldwell/Spinks, 1992; Huberman, 1992; Leithwood, 1992a; Bolam, 1993; Bo-

lam et al., 1993; Fullan, 1991, 1992, 1993; Hopkins et al., 1994, 1996; Reynolds et al., 1996; Altrichter et al., 1998; eine kritische Übersicht bietet Huber, 1999b).

Es herrscht Übereinstimmung über die entscheidende Rolle von Schulleitung für die Entwicklung der Einzelschule (vgl. z.B. Erhebungen bereits aus den achtziger Jahren von Leithwood/Montgomery, 1986; Hall/Hord, 1987; Trider/Leithwood, 1988). Schulleitung ist wesentliches Bindeglied sowohl bei staatlichen Reformmaßnahmen als auch bei schuleigenen Innovationsbemühungen, wenn es darum geht, Schulverbesserungsprozesse (im Sinne der Handlungsfelder für Schulmanagement, nämlich Organisation (Aufbau- und Ablauforganisation), Personal und Unterricht) zu initiieren, sie zu unterstützen, zu begleiten und das Erreichte zu institutionalisieren und dadurch Teil der Schulkultur werden zu lassen.

2.3 Veränderte Anforderungen an Schule und deren pädagogische Steuerung

Über die jeweilige Einzelschule hinaus muss die Rolle der Schulleitung im Bezug auf den Gesamtkontext gesehen werden, in dem Schulen agieren: Eingebettet in ihr kommunales Umfeld und in das Bildungssystem des jeweiligen Landes, das wiederum in das politische und gesellschaftliche System insgesamt eingebettet ist, können Schulen – und ihre Leitung – nicht umhin, auf die gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Veränderungen und Entwicklungen zu reagieren, mit ihnen Schritt zu halten, womöglich diesen sogar in Einzelfällen vorzugreifen oder daraus entstehenden Problemen auch entgegenzuwirken. Veränderte Lebenswelten in Arbeit und Familie und eine wachsende Multikulturalität durch die Vielseitigkeit einer pluralistischen, postmodernen und globalisierten Gesellschaft bedingen eine Komplexitätszunahme in den meisten Lebensbereichen. Die sich exponentiell entwickelnde Wissensakkumulation, ein Informationsmarkt mit einem schwer überschaubaren und stetig wachsenden Angebot an außerschulischen Informationsmöglichkeiten (durch Funk, Fernsehen, Printmedien und v.a. neuerdings das Internet) und eine immer größere Ausdifferenzierung und Spezialisierung in der Arbeitswelt sind weitere Facetten dieses schnellen Wandels (vgl. Naisbitt, 1982; Coleman, 1986; Beck, 1986; Naisbitt/Aburdene, 1990; Krüger, 1996). Schule kann sich deshalb nicht mehr als Institution verstehen, die einen festgefühten Kanon althergebrachten Wissens übermittelt. Sie wird immer mehr zu einer Organisation, die sich kontinuierlich erneuern muss, um auf gegenwärtige und zukünftige Bedürfnisse einzugehen (vgl. Dalin/Rolff, 1990). Dies bedeutet für Schulleitung die Notwendigkeit, sich professionell als Motor und Moderator zu verstehen für die Entwicklung von

Schule hin zu einer eigenen Reform- und Veränderungskraft entfaltenden, sich selbstverwaltenden, lernenden Organisation (vgl. u.a. Caldwell/Spinks, 1988, 1992; Fullan, 1993, 1995).

Zusätzliche Schwerpunkte im Aufgabenspektrum von Schulleitung werden bedingt durch veränderte Strukturen im Bildungssystem, die unvermeidlich besonders starke Auswirkungen auf die Einzelschule und somit eben auf die Rolle von Schulleitung haben. Dezentralisierungstendenzen, also eine erweiterte Eigenverantwortung von Schule und der eventuell einsetzende „Wettbewerb“ zwischen den Schulen (vgl. Bullock/Thomas, 1997) können als Belastungen für Schulleiterinnen und Schulleiter interpretiert, aber ebenso gut auch positiv als neue Aufgaben und Herausforderungen angesehen werden.

Neben Dezentralisierungstendenzen gibt es international betrachtet jedoch zunehmend entsprechende Zentralisierungsbemühungen, also eine legislative und administrative Gegenbewegung hin zu stärkerer zentraler Einflussnahme und Kontrolle beispielsweise durch verstärkte Rechenschaftspflicht, Qualitätskontrolle durch Schulinspektionen bzw. externe Evaluation, einen festgeschriebenen Lehrplan mit landesweit einheitlichen Testverfahren, die direkte Vergleiche zulassen etc.

In vielen Ländern der Welt haben sich also die Rolle und Funktion des Schulleiters gewandelt. Zu den tradierten und sowieso vielfältigen Aufgabengebieten kommen völlig neue hinzu, und auch die Gestalt gewohnter Tätigkeiten verändert sich, so dass sich Schulleiter insgesamt einem veränderten Spektrum an Anforderungen und Herausforderungen gegenübersehen.

2.4 Komplexes Aufgabenspektrum für Schulleitung

In der internationalen Schulleitungsforschung gibt es bereits eine Vielzahl von unterschiedlichen Klassifizierungsvarianten von Schulleitungsaufgaben, die Schulleitungshandeln in Aufgabenbereiche bündeln und diesen Verantwortlichkeiten sowie Tätigkeiten zuordnen (vgl. Klassifizierungen von Morgan et al., 1983; Jones, 1987; Leithwood/Montgomery, 1986; Glatter, 1987; Caldwell/Spinks, 1992; Esp, 1993; Jirasinghe/Lyons, 1996).

Da die Leitungs- und Führungsaufgaben von Schulleitung sehr komplex sind und ineinander greifen, kann nicht von einer klar umrissenen spezifischen „Rolle“ von Schulleitung gesprochen werden, sondern höchstens von einem bunten Patchwork vieler verschiedener Aspekte. Zu diesem komplexen Anforderungsspektrum gehören verschiedene Aufgaben bzw. Rollensegmente in der Arbeit mit und für Menschen sowie in der Verwaltung von Ressourcen bzw. allgemein administrative Tätigkeiten (vgl. Huber, 1999c): In der Arbeit mit

Menschen innerhalb der Schule ist der Schulleiter z.B. Organisationsentwickler, Personalentwickler, „People Person“, auch selbst Lehrkraft und will oft Vorbild sein. In der Arbeit mit Menschen außerhalb der Schule fungiert er als „Homo Politicus“, Repräsentant seiner Schule sowie Vermittler bzw. Mediator. In der Arbeit bei der Verwaltung von Ressourcen ist er aber auch Verwalter und Organisator, Finanzmensch und Unternehmer.

2.5 Das Amalgam "Schulleitungskompetenz"

Die geschilderten äußerst vielfältigen und umfangreichen Tätigkeitsbereiche bzw. Rollensegmente setzen umfangreiche Kompetenzen voraus. Eine sehr fundierte Annäherung an diesen Themenbereich der Kompetenzen für Schulleitung ermöglicht der international wichtig gewordene Kompetenzansatz auf der Basis von „Job Analysis“, also von Tätigkeits- und Anforderungsanalysen. Der Kompetenzansatz wurde besonders im Bereich der amerikanischen Wirtschaft und Industrie in den siebziger Jahren angewandt und zur Analyse von Schulleitungstätigkeiten und deren Voraussetzungen in den USA bereits zur selben Zeit verwendet, später auch in Großbritannien, Australien, Neuseeland, Kanada etc. Die notwendige „Kompetenz“ wird in Abhängigkeit von der zu besetzenden Stelle gesehen und definiert als die Fähigkeit, die zur Position und Aufgabe gehörenden Tätigkeiten und Funktionen effektiv auszuführen bzw. die für die jeweilige Stelle definierten Standards zu erfüllen.

„Kompetenz“ kann – allgemein formuliert – als ein grundlegendes Charakteristikum einer Person aufgefasst werden, das eine effektive und/oder überdurchschnittlich erfolgreiche Leistung bewirkt, etwa in Form eines Motivs, einer Eigenschaft, einer Fähigkeit, eines Aspekts des Selbstbilds oder der sozialen Rolle oder eines Fundus an Wissen, aus dem die Person schöpft (vgl. Whitty/Willmott, 1991). Man kann also in Anbetracht der Aufgabenkomplexität von Schulleitern von einem komplexen Kompetenzgefüge ausgehen und somit von einem komplexen und mannigfaltigen Amalgam von Schulleitungskompetenzen, um das abverlangte und erforderliche Handlungsvermögen zu besitzen. Solch ein umfassender und „ganzheitlicher“ Kompetenzansatz berücksichtigt demzufolge Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen, Motive, Eigenschaften und Einstellungen. Zudem sind die Ausprägungsweisen von Kompetenzen kontextabhängig, variieren also aufgaben- und situationsabhängig.

Auch wenn das Amalgam „Schulleitungskompetenz“ eigentlich nicht in isolierte Einzelkompetenzen atomisiert werden kann, macht es doch Sinn, um einer Veranschaulichung willen, zumindest einzelne Kompetenzbereiche darzustellen: Schulleiter müssen vor allem über „soziale Kompetenzen“ verfügen, denn Fä-

higkeiten im zwischenmenschlichen Bereich sind unabdingbare Grundlage für eine gelungene professionelle Interaktion, deren Bedeutung mit den veränderten Rahmenbedingungen einer Schule in Selbstverwaltung sogar noch zugenommen hat. Dazu kommen „personale Kompetenzen“, also persönliche Fähigkeiten und Einstellungen, wie zum Beispiel Offenheit für Innovation und Initiativen, Flexibilität im Denken und Handeln, die Fähigkeit, mit Veränderungen zu leben und Unsicherheiten auszuhalten, analytische Fähigkeiten, aber auch Zeitmanagement oder Umgang mit Stress (Stressbewältigungsstrategien). „Administrative Kompetenzen“ werden zur Erfüllung der Aufgaben als „Manager der Organisation Schule“ vorausgesetzt. Dazu gehört zum Beispiel auch ein angemessener juristischer bzw. schulrechtlicher, betriebswirtschaftlicher aber auch organisationspsychologischer Wissensfundus.

In der Literatur des Kompetenzansatzes findet man oft detailliertere Übersichten, meist in Form von Listen, die konkrete Kompilationen der für die Besetzung einer Position erforderlichen Kompetenzen beinhalten (vgl. u.a. Boyatzis, 1982; Boak, 1991).

3 Merkmale erfolgreicher Führung – Erfolgreiche Führung ist vom Kontext beeinflusst und beeinflusst ihn

Schulleitung ist, wie bereits dargestellt, bedeutsam für die Qualität und Wirksamkeit von Schulen. Allerdings drängt sich die Frage auf: Wie genau „wirkt“ eine Schulleiterin oder ein Schulleiter bzw. Schulleitung sich auf verschiedene Ebenen und Akteure der Einzelschule aus?

Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ist eines der Desiderate deutschsprachiger Schulforschung (vgl. Huber, 2003). International hingegen gibt es mehrere Untersuchungen. Hallinger/Heck (1998) geben einen breiten Überblick über Studien, die zwischen 1980 und 1995 diesen Zusammenhang untersuchten. Bei zahlreichen Studien über die direkte, indirekte bzw. reziproke Wirkung des Schulleitungshandelns stellt sich als Hauptergebnis heraus, dass Schulleitung einen messbaren, aber indirekten Effekt auf Schulwirksamkeit und damit auf Schülerleistungen hat (vgl. Hallinger u. Heck 1998).

Im deutschsprachigen Raum versuchten Bonsen et al. (2002) das mit einer empirischen Studie zu beantworten. Zwischen 1998 und 2000 erhoben sie zu diesen Fragen empirische Daten an 25 Schulen in Nordrhein-Westfalen und fünf Gymnasien im schweizerischen Kanton Basel-Land. Lehrer wurden nach ihrer Einschätzung von Schulleitungshandeln befragt, Schulleitungspersonen wurden interviewt, wie sie ihr Handeln selbst einschätzten. Als zentrale Handlungsdimensionen von Schulleitern an als ‚gut‘ identifizieren Schulen fanden sie heraus:

1) Zielbezogene Führung, 2) Innovationsbereitschaft und 3) Organisationskompetenz.

Leithwood und Riehl (2003) beschreiben sechs Ansprüche erfolgreicher Führung in Schulen, die aufgrund aktueller Forschungen in diesem Bereich für die meisten schulischen Kontexte abstrahiert werden können. Diese Anforderungen an eine wirksame Schulleitung sind, (1) dass als ihr Ausgangspunkt die Schulleiterin bzw. der Schulleiter in Zusammenarbeit mit dem gesamten Lehrerkollegium gesehen wird, um (2) die Führungsverantwortung in Schulen auf mehrere Personen zu verteilen. Eine erfolgreiche Schulleitung beinhaltet dann (3) die Führung der Organisation Schule und ihres Kollegiums im Sinne der Personal- und Organisationsentwicklung über allgemeine Zielsetzungen und individuelle Zielvereinbarungen. Zudem ist eine wirkungsvolle Schulleitung (4) orientiert am jeweiligen schulischen Kontext, um dem Anspruch Genüge leisten zu können, (5) den Lernfortschritt aller Schüler zu unterstützen und (6) eine hohe Gleichheit und soziale Gerechtigkeit in der Schulgemeinschaft zu fördern. (Dies beinhaltet innovative Lehr- und Lernformen, stabile Gemeinschaften innerhalb der Schule und den Kontakt zu den Eltern.)

Befragt nach ihrer Vorstellung eines idealen Schulleiters bei einer Studie in Deutschland (Huber/Niederhuber, 2004), nannten die Lehrer verschiedene Eigenschaften, Einstellungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Es kristallisierten sich dabei sieben zentrale Merkmale einer idealen Schulleiterin bzw. eines idealen Schulleiters heraus. So identifiziert sie/er sich (1) selbst stark mit der Schule und betont in seiner Arbeit insbesondere (2) die Bedeutung von Unterricht und Erziehung. Sie/er sollte daher (3) über pädagogische Visionen zur Entwicklung der Schule verfügen und dahingehend (4) optimale Bedingungen für die Arbeit der Lehrkräfte an der Schule schaffen. Sie/er weiß (5) um die Schwierigkeiten und die Leistung, die dazu gehört gute Erziehungs- und Unterrichtsprozesse zu gestalten, und verfügt (6) über profunde Kenntnisse von guten und innovativen Lehr-Lern-Methoden. Außerdem zeigt eine ideale Schulleiterin bzw. ein idealer Schulleiter (6) Führungsstärke, Mut und Entschlussfreudigkeit und verhält sich gleichzeitig kooperativ, wertschätzend und anerkennend gegenüber den Mitarbeitern. Im Umgang mit der Öffentlichkeit ist sie/er (7) geschickt und schafft es, einen guten Ruf der Schule aufzubauen.

Hierfür werden verschiedene Ziele und Motive beschrieben, wobei diese von den Lehrern schulart- bzw. kontextabhängig, also für jede Einzelschule unterschiedlich, umschrieben werden: Für die befragten Grundschullehrer ist das Verhältnis zwischen Schulleitung und den Eltern besonders wichtig, für die Realschullehrer scheinen die Kontakte zu den potentiellen späteren Arbeitgebern der Schulabgänger zentral zu sein, und die befragten Gymnasiallehrer betonten

die Attraktivität der Schule, um Schüler zu werben und auch Sponsoren zu finden für zusätzliche Anschaffungen und Aktivitäten an der Schule.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung – sie stimmen mit denen anderer Studien und der internationalen Literatur grundsätzlich überein – zeigen: Schulleitungshandeln wird von Lehrkräften als bedeutsam eingeschätzt.

Mulford und Johns (2004) beschreiben in ihrem Modell zu erfolgreicher Schulleitung eine Kombination aus unterschiedlichen Faktoren, die erfolgsgestimmend sind. Zum einen handelt es sich dabei um Faktoren, die das „Warum“ von Schulleitungshandeln bestimmen, wie der Kontext und die persönlichen Werte eines Schulleiters. Andererseits sind es Aspekte, die das „Wie“ bestimmen, z.B. Visionen des Schulleiters, und das „Was“ bzw. den Outcome erfolgreicher Führung beeinflussen, z.B. die Lehrkräfte (vgl. Day et al., 2000; Moos, 2004).

Der Einfluss eines Schulleiters auf seine Schule insgesamt, so die Beschreibung in der Literatur, wird mitbedingt durch eine Reihe von Faktoren, die unabhängig vom persönlichen Führungsstil des Schulleiters wirken, z.B. Ressourcenausstattung, Innovationsfreude des Kollegiums etc. Wirksames Schulleitungshandeln wird also eng gebunden an den Kontext der jeweiligen Schule gesehen. Deshalb kann man hinsichtlich der Auswirkungen eines bestimmten Führungsverhaltens keine eindeutigen Aussagen machen, sondern muss dieses immer im Gesamtkontext der jeweiligen Schule betrachten. Eindeutige Ursache-Wirkungs-Beziehungen lassen sich als Grund für positive Entwicklung nur selten nachweisen. Meist kommt es aus mehreren Gründen zu Konstellationen an der Schule, die in ihrer Gesamtwirkung dann erst eine entsprechend von den Lehrern berichtete Auswirkung auf die Schule bedingen.

Schulleitungspersonen müssen deshalb, so die Literatur, versuchen, mit solchen komplexen Konstellationen umzugehen und kognitive Landkarten der Situation und den Arbeitsbeziehungen in der Schule zu entwickeln. Um entsprechende Handlungskompetenzen auf- bzw. auszubauen, ist eine Professionalisierung pädagogischer Führungskräfte notwendig. Dazu gehören eine angemessene Auswahl, eine umfangreiche Qualifizierung und schulinterne und -externe Unterstützungssysteme.

Einen internationalen Literaturüberblick über den aktuellen Stand der Schulleitungsforschung, insbesondere zur Wirksamkeit von Schulleitungshandeln, bieten Huber et al. (2008).

Dass erfolgreiche Schulleitung eine normative Dimension beinhaltet, ist unbestritten. Grundlegende gesellschaftliche Werte und die Frage, in welchen gesellschaftlichen Kontexten Schule zu verorten ist, müssen von einer erfolgreichen pädagogischen Führungskraft stets mitreflektiert werden. Jedoch darf Demokratie als oberstes Ziel von Bildung und Erziehung kein abstraktes Konstrukt

bleiben, sondern muss im Schulalltag integriert werden. Schulleitung und Lehrer sind Vorbild im Umgang miteinander und im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Rosenbusch, 1997, 2005; Huber, 2003, 2004; Moos, 2004; Moos/Huber, 2007). Demokratisches Verhalten zeigt sich im Respekt vor der Würde des Menschen und den kulturellen Traditionen, in der Ehrfurcht vor und im Recht auf freie und kritische Meinungsäußerung sowie in der Wichtigkeit und Akzeptanz gemeinschaftlicher Entscheidungen und gemeinschaftlichen Handelns im Interesse des Allgemeinwohls.

4 Ansätze eines professionellen Umgangs mit der Komplexität: Neue Führungskonzeptionen und Führungsmodelle

Angesichts dieser Komplexität von Schulleitungsaufgaben und der Komplexitätszunahme sind Überlegungen notwendig, wie Schulleitungen das leisten können. Welche Ansätze können hier hilfreich sein, wenn man Schulleitung nicht als ein „multifunktionales Wunderwesen“ verstehen will und kann? Welche Lösungskonzepte werden international diskutiert und erforscht? Die Ansätze versuchen zunächst einmal eine Reduktion der Komplexität, um Steuerungshandeln als solches überhaupt erst wieder sichtbar und die jeweils dahinter liegenden Vorstellungen von Steuerungshandeln kritisch diskutierbar zu machen.

Betrachtet man die vielfältigen Aufgaben und Verantwortlichkeiten von Schulleitung sowie die Kompetenzen, die nötig zu sein scheinen, v.a. unter dem Gesichtspunkt, dass Schulleitung für die Qualität und Entwicklung der Einzelschule von zentraler Bedeutung ist, darf die einzelne Schulleiterin oder der einzelne Schulleiter nicht einfach unkritisch als „multifunktionales Wunderwesen“ propagiert werden. Niemand kann ernsthaft annehmen, dass Schulleiter die „Superhelden der Schule“ sind oder werden (sollen). Entscheidend scheint jedoch, dass ihre Rolle schwerlich mit „alten“ Führungskonzeptionen ausgefüllt werden kann. Die Idee vom Schulleiter als einem „monarchischen“, „autokratischen“ oder „väterlichen“ Vorstand der Schule greift selbstverständlich nicht mehr, aber auch die eines reinen „Managers“ oder „Verwaltungschefs“ wird der aktuellen Situation nicht gerecht. Eine Reihe moderner Führungskonzeptionen versucht, aufgrund gestiegener Anforderungen verändertes Führungsverhalten modellhaft zu erfassen.

4.1 Transactional Leadership

Solange es darum geht, Schule als stabiles System zu sehen, in dem die vorhandenen Strukturen optimal verwaltet werden müssen, um effektiv und effizient die erwarteten Ergebnisse hervorzubringen, mag sich ein Konzept bewähren, nach dem der Schulleiter in erster Linie dafür sorgt, dass die Schule als Organisation gut und möglichst reibungslos funktioniert.

Dafür steht die Konzeption von „Transactional Leadership“ (vgl. z.B. Southworth, 1998): Der Schulleiter ist der Manager der „transactions“, der Arbeits- und Austauschprozesse, die grundlegend für effektive und auch effiziente Arbeitsabläufe in dieser Organisation sind, vom täglichen büroorganisatorischen Prozedere im Einzelnen über die Verwaltung von Gebäuden, finanziellen und personellen Ressourcen, Zeitressourcen aller in der Schule Arbeitenden bis hin zu Kommunikationsprozessen innerhalb der Schule und nach außen.

All dies, konkret werdend in einer Fülle von kleinen und größeren „Transaktionen“ bzw. „Interaktionen“, macht die Alltagsroutine von Schulleitung aus und darf nicht unterschätzt werden in seiner Bedeutung als Grundlagenarbeit dafür, dass überhaupt Lehr-Lernprozesse ablaufen können. Dabei bewegt sich Schulleitung innerhalb der nicht berechenbaren, auf Einzelpersonen eingehenden, kommunikativ-interaktionalen Rationalität des pädagogischen Handelns und nicht in erster Linie des administrativen und bürokratischen Agierens nach personenunabhängigen, festgelegten Prinzipien.

4.2 Transformational Leadership

Sobald aber rasche und umfassende Wandlungsprozesse es erfordern, Schulentwicklung als einen ständigen Prozess zu begreifen und zu vollziehen, sind andere Führungskonzeptionen gefragt: Hier gilt „Transformational Leadership“ (vgl. bereits Burns, 1978; Leithwood, 1992b; Caldwell/Spinks, 1992) als richtungweisend.

„Transformational Leaders“ verwalten nicht nur Strukturen und Aufgaben, sondern konzentrieren sich auf die dort arbeitenden Menschen und ihre Beziehungen und bemühen sich, deren Kooperation und Engagement zu gewinnen. Sie versuchen, auf die „Kultur“ der jeweiligen Schule aktiv Einfluss zu nehmen, damit sie eine Basis für mehr Zusammenarbeit, mehr Zusammenhalt und mehr selbstverantwortliches Lernen und Arbeiten wird. Hier wird sehr stark „Führung“ im Vergleich zu „Management“ betont. So verstandene Schulleitung gilt als besonders erfolgreich in Schulentwicklungsprozessen.

Dieses Konzept steht dem des „Transactional Leadership“ gegenüber. Während Leitungskräfte, die dem letztgenannten Konzept folgen, ihre Energien in so genannte „Veränderungen erster Ordnung“ investieren, also die verwaltungstechnischen Gegebenheiten zu verbessern versuchen, betont der „Transformational Leader“ die „Veränderungen zweiter Ordnung“, nämlich die zugrunde liegenden tragenden und wesentlichen Führungsverantwortlichkeiten wie beispielsweise das Entwickeln von gemeinsamen Zielvorstellungen, das Verbessern von schulinterner Kommunikation, das Entwickeln von effizienten, kooperativen Entscheidungsfindungs- und Problemlösestrategien sowie einem von allen mitgetragenen Schulethos. Das heißt, dass das pädagogische Führungspersonal über ein hohes Maß an Motivations- und Einbindungskompetenzen verfügen sollte, welches die Potentiale der Mitarbeiter freisetzt, einbindet und fruchtbar macht.

Eine solche Katalysatorenfunktion ist ein wichtiger Aspekt von „Transformational Leadership“. Dabei geht es Schulleitung im Sinne von „Transformational Leadership“ – neben den Prozessen – auch stark um den „Outcome“ (vgl. Southworth, 1998). Über das reibungslose Funktionieren der Prozesse in der Schule hinaus konzentriert sich Führung in diesem Sinn auf das Ergebnis, den Erfolg der Lehr-Lernprozesse, auf die Schulleistung und auf die Relation zwischen Ergebnissen und Entwicklungsprozessen, die zu einer Verbesserung der Ergebnisse führen (sollen).

4.3 Management versus Leadership

Louis und Miles (1990) betonen ebenfalls beim Schulleitungshandeln den Unterschied zwischen den Aufgabenbereichen „Management“, also Leitung, bezogen auf Tätigkeiten im verwaltenden und organisatorischen Bereich, und „Leadership“, also Führung, bezogen auf pädagogische Zielvorstellungen, auf Inspirieren und Motivieren anderer. Für sie umschließt „pädagogische Führung“ jedoch sowohl die eher administrativen, verwaltungstechnischen Aspekte, wie beispielsweise das Verwalten und Verteilen von Ressourcen und das Planen und Koordinieren von Aktivitäten, als auch Aspekte der Führungsqualität, wie zum Beispiel das Fördern einer kooperativen Schulkultur mit einem hohen Grad an Zusammengehörigkeitsgefühl aller der Schule Zugehörigen, das Entwickeln von schulischen Perspektiven und Fördern einer gemeinsamen „Schulvision“, das Stimulieren von Kreativität und Initiative.

4.4 Integral Leadership

Imants und de Jong (1999) versuchen hingegen, „Management“ und „Leadership“ nicht als Gegenpole zu begreifen, sondern als zusammenhängend.

Sie verstehen ihre Führungskonzeption „Integral School Leadership“ als eine Integration von Führungs- und Leitungsaufgaben. Dies meint, dass die Steuerung von Bildungsprozessen und die Ausführung von Managementaufgaben von einer integrativen Perspektive aus zusammenfallen. Das zugrunde liegende Verständnis von „Leadership“ sieht Führung bewusst als „Steuerung“ des Verhaltens der anderen. Pädagogische Führung meint dann eine Steuerung des pädagogischen Handelns der Lehrkräfte und eine Steuerung der Lernprozesse der Schüler: Die zentrale Frage für eine Schulleiterin bzw. einen Schulleiter ist demnach, wie sie bzw. er am besten das pädagogische Handeln der Lehrkräfte und das „Lernhandeln“ der Schüler positiv beeinflussen kann. Die von Schulleitern oft als Kontrast erlebte Kombination von pädagogischer Führung einerseits und administrativem Management andererseits verliert dabei ihre Widersprüchlichkeit.

4.5 Instructional Leadership

Nordamerikanische Studien, v.a. aus dem Forschungsparadigma der „School Effectiveness“, betonten bereits in den achtziger Jahren die Bedeutung von „Instructional Leadership“ (vgl. z.B. De Bevoise, 1984; Hallinger/Murphy, 1985). Diese Führungskonzeption fokussiert diejenigen Aspekte von Schulleitungshandeln, die den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler am ehesten betreffen; darunter sind sowohl managementorientierte als auch führungsorientierte Tätigkeiten, also etwa das Vereinbaren von Zielen ebenso wie die geeignete Verwendung von Ressourcen für den Unterricht, das Fördern kooperativer Beziehungen innerhalb des Kollegiums (zur gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung etwa), aber v.a. die Beurteilung und Beratung von Lehrkräften im Unterricht, zum Beispiel auf der Grundlage von Unterrichtsbesuchen.

4.6 Instructional Leadership versus Transformational Leadership

„Transformational Leadership“ versucht Veränderungsprozesse durch Partizipation von unten nach oben anzuregen. „Instructional Leaders“ initiieren durch ihre direkte Einflussnahme auf Curriculum und Unterricht Veränderungsprozesse „erster Ordnung“: Sie benennen pädagogische Ziele, geben direkte Supervision

für Lehrprozesse und koordinieren den Unterrichtsplan. „Transformational Leaders“ hingegen stimulieren über den Austausch mit anderen Personen Veränderungsprozesse „zweiter Ordnung“, beispielsweise, indem Schulleiter ein Klima schaffen, in dem sich die Lehrkräfte einer Schule selbst aktiv und kontinuierlich der Verbesserung von Lehr-, Lernprozessen widmen können und somit Lerneffekte „erster Ordnung“ erzielen.

Anders als „Instructional Leadership“ versteht „Transformational Leadership“ Führung als Aufgabe der gesamten Organisation und ihrer Mitglieder, nicht als Eigenschaft eines Einzelnen. Leithwood (1994) hebt die so genannten Personeneffekte dieser Führungstheorie hervor. Im Kontext von Schule äußern sich diese Effekte bei Lehrern z. B. durch Veränderungen in Handlungsweisen oder Übernahme neuer Konzepte und Unterrichtsmethoden. „Transformational Leadership“ und „lernende Organisation“ werden zu untrennbaren Begriffen.

Geteilte Führungsverantwortung ist jedoch kein Garant für Dynamik und organisatorischen Fortschritt im System Schule. Im Gegenteil, Verlauf und Ergebnis gemeinschaftlich verantworteter Veränderungsprozesse können schnell diffus und ungewiss werden (vgl. Jackson, 2000). „Transformational Leadership“ erfordert vom Schulleiter eine hohe Toleranzgrenze für Uneinigkeit und Ungewissheit sowie die Fähigkeit, sich mit chaotisch ablaufenden Veränderungsprozessen arrangieren zu können. Wissenschaftliche Untersuchungen (vgl. Bishop/Mulford, 1996; Sheppard/Brown, 1996) zeigen jedoch, dass Lehrer vielfach wenig Motivation und geringes Engagement besitzen, sich an Führungsaufgaben zu beteiligen.

Im Vergleich beider theoretischer Führungskonzepte ist zu erkennen, dass die Modelle mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede aufweisen (vgl. Hallinger, 2003). Der gemeinsame Fokus von Schulleitungshandeln im „Instructional“ wie im „Transformational“ Führungsmodell liegt auf Schulentwicklungsmaßnahmen:

- Unterstützung gemeinsam getragener pädagogischer Ziele,
- Formulierung und Verkörperung von Werten,
- Entwicklung eines Klimas allgemein hoher Erwartungen und einer Schulkultur, die sich auf die Entwicklung von Lehren und Lernen konzentriert,
- Gestaltung von Belohnungssystemen, die ausgerichtet sind an einer Reflexion der Ziele für Lehrer und Schüler,
- Organisation eines differenzierten Weiterbildungsangebots.

Als Unterschiede beider Führungskonzepte können folgende Punkte gelten:

- die Ziele von Veränderungsprozessen (Effekte erster vs. zweiter Ordnung),
- Koordination und Kontrolle (Strategie des Controlling) vs. Verantwortungsübertragung (Strategie des Empowerment),
- individuelle vs. geteilte Führungsverantwortung.

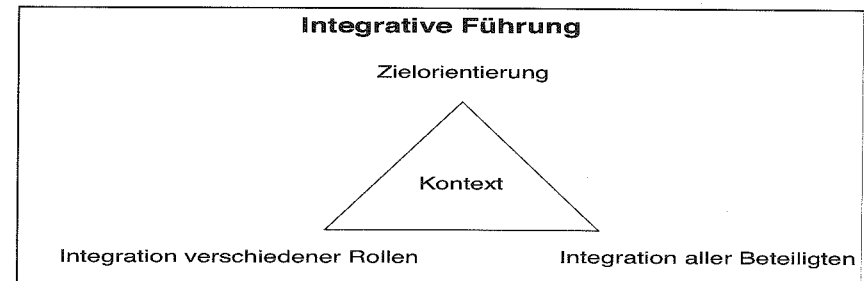
Instructional Leadership (I.L.)	Transformational Leadership (T.L.)	Gemeinsamkeiten und Unterschiede
Kommunikation klarer schulischer Ziele	Klare Vision Gemeinsame schulische Ziele	I.L. betont die Klarheit und den organisatorischen Charakter gemeinsamer Ziele, die entweder durch den Schulleiter oder durch und mit Lehrerkollegium und Schulgemeinschaft bestimmt werden. T.L. betont die Verbindung zwischen Personalzielen und gemeinsamen organisatorischen Zielen.
Koordination des Curriculums; Supervision und Evaluation der Vorgaben; Überwachung des Lernfortschritts der Schüler; Sicherung von Unterrichtszeit	Entwicklung einer „lernenden Organisation“ mit echter Partizipation, in der die Mitglieder ein hohes Maß an Verantwortung übernehmen	Keine Vergleichsmöglichkeiten zu diesen Koordinations- und Kontrollfunktionen im T.L.
Unterstützung durch Supervision und Koordination des Curriculums	Individuelle Unterstützung	I.L. will individuelle Unterstützung über Supervision und Koordination des Curriculums erreichen. T.L. benennt das Zusammenspiel individueller Bedürfnisse als Voraussetzung zur Organisationsentwicklung.
Hohe Erwartungen	Hohe Erwartungen	
Bereitstellung von Anreizen für Lernende	Belohnungen	Belohnungssysteme müssen auf die pädagogischen Ziele ausgerichtet sein.
Bereitstellung von Anreizen für Lehrende		
Bereitstellung von Möglichkeiten zur Weiterbildung für Lehrende	Intellektuelle Anregung	I.L. fokussiert Weiterbildung und Personalentwicklung, die auf die pädagogischen Ziele ausgerichtet sind. T.L. fokussiert Professionalisierung des Personals, die nicht notwendigerweise immer unmittelbar mit schulischen Zielen verbunden ist.
Hohe Transparenz	Konzeptbildung (<i>Modeling</i>)	Beide verfolgen denselben Zweck. Schulleiter sichern Transparenz zur Entwicklung von Werten und Zielen.
Schaffung eines positiven Schulklimas	Bildung von Kultur	I.L. hat die Bildung einer Kultur ebenfalls zum Ziel. Allerdings ist dieses Ziel implizit: eingeordnet in die Dimension „Schaffung eines positiven Schulklimas“.

Tabelle 1: Gegenüberstellung Instructional und Transformational Leadership nach Hallinger (2003, S. 344), ergänzt durch den Verfasser

Bei der Übertragung beider Führungsmodelle in den schulischen Kontext ist festzustellen, dass es *das* Führungsmodell, passend für alle Schulen, nicht gibt. Schulleiter müssen ihr Führungshandeln an den Erfordernissen der spezifischen und lokalen Situation ihrer jeweiligen Schule orientieren. Bestimmtes Führungsverhalten hat unter unterschiedlichen organisatorischen und strukturellen Bedingungen unterschiedliche Wirkungen. Möglicherweise ist ein reines „instructional“ Führungsverhalten in solchen Situationen wirkungsvoller und dementsprechend angemessener, in denen es gilt, schnelle und direkte Entscheidungen zu treffen. Kontextvariablen, an denen eine pädagogische Führungskraft ihr Handeln orientieren muss, sind sozialer Hintergrund der Schüler, Besonderheiten des schulischen Umfelds, die Aufbau- und Ablauforganisation, die vorhandene Schulkultur, die Erfahrungen und Qualifikationen der Lehrkräfte und der weiteren Mitarbeiter, die finanziellen Ressourcen, die Schulgröße etc. Führung ist ein interaktiver Prozess in einem komplexen Kontext.

4.7 Ein integratives Führungskonzept

Ein integratives Führungskonzept geht von einer klaren Zielorientierung aus. Gemäß der Führungskonzeption eines „organisationspädagogischen Managements“ (vgl. Rosenbusch, 2005) ist es pädagogischen Werten verpflichtet, die den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern ebenso bestimmen sollen wie die Kooperation mit dem Kollegium. Es weist Verwaltungsaspekten die klare Funktion zu, Instrumente zum Erreichen genuin pädagogischer Zielvorstellungen zu sein. Diese Ziele sollen die Organisation Schule bestimmen und so verändern, dass sie zur bewusst gestalteten erzieherisch bedeutsamen Wirklichkeit wird. 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.



Ein integratives Führungskonzept verbindet diese Zieljustierung an pädagogischen Prämissen, wie sie die Organisationspädagogik fordert, mit einer Integration verschiedener Rollen, wie sie der einzelne Schulleiter und die einzelne Schulleiterin in ihrer Person leisten müssen, und einer Integration aller an Schule Beteiligten, wie sie kooperative Führung umsetzt. Das "Feintuning" des Schulleitungshandelns in einem solchen integrativen Führungskonzept bringt der Kontext mit sich: Führungshandeln ist kontextspezifisch.

5 Kooperative Führung

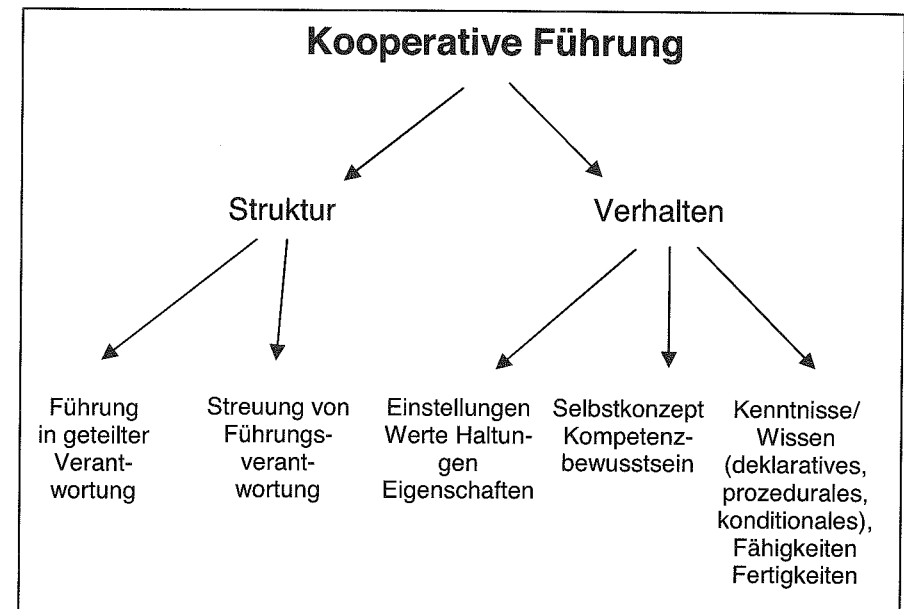
Kooperation war und ist Maxime pädagogischen Handelns. In der erziehungs- und bildungstheoretischen Tradition ist zwar natürlich nicht immer der Begriff „Kooperation“ für die Handlungskoordination der schulischen Akteure benutzt worden, aber oft wurde von Handlungsformen wie Partnerschaft, Gemeinschaft, pädagogischer Bezug, sozialintegrativer, demokratischer Erziehungsstil usw. gesprochen. Kooperation in Schulen muss unter einer pädagogischen Perspektive gesehen werden, denn, anders als in der Wirtschaft, ist sie sowohl Mittel als auch Ziel an sich. Aufgabe aller Lehrkräfte und besonders der Schulleitung ist, Voraussetzungen und konkrete Möglichkeiten für die kooperative Interdependenzbewältigung der Akteure zu schaffen, durch Kooperation Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die die Problemlösungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit der Schüler und die der Schule insgesamt zu erhöhen versprechen. Kooperation ist aber nicht nur intendierte Arbeitsform für Schüler und Lehrkräfte, sondern betrifft ganz maßgeblich auch die Schulleitung: Die Schulleitung schafft Rahmenbedingung der Handlungskoordination und Interdependenzbewältigung zwischen den verschiedenen Akteuren der Kooperation, unterstützt die Umsetzung an der Schule und ist zudem Vorbild für kooperatives Handeln.

Leithwood und Riehl (2003) favorisieren einen schrittweisen Übergang von einer individuellen zu einer kollektiven Führungsverantwortung in Schulen. Unterschiedliche Führungskonzepte, sowohl formale als auch informelle, können bei der Entwicklung gemeinsamer Ziele und kollaborativer Strukturen beteiligt sein. Entscheidend ist, dass Lehrerinnen und Lehrer aktiv an Entscheidungen mitwirken können und dass ihre Beiträge Würdigung finden. Ebenso proklamieren Leithwood und Riehl (2003) die Möglichkeit und Notwendigkeit, die Zukunftsfähigkeit von partnerschaftlicher Führungsverantwortung kontinuierlich kritisch zu reflektieren. Zielvereinbarungen sollen regelmäßig evaluiert und ggf. modifiziert werden, um neue Wege zur Bewältigung schulinterner Aufgaben aufzuzeigen. Der Führungsprozess in dieser Form ist zyklisch und dynamisch;

Veränderungen aufgrund anhaltendem, individuellem und kollektivem Lernen sind zugleich Mittel und Ziel von erfolgreicher Führung.

Organisationales Lernen ist dabei die entscheidende Einflussvariable zwischen Leitungshandeln, Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer und Leistungen der Schüler (Outcome). Die Schulleitung bestimmt über Zielvereinbarungen und Konzeptbildung, was wesentlich für das „Kerngeschäft“ von Schule ist: das Lehren und Lernen. Dies hat direkten Einfluss auf die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, deren Unterrichtsorganisation und -gestaltung, deren Interaktion mit den Schülern und ihre Erwartungen an diese. Eine positive Wahrnehmung der Arbeit der Lehrkräfte durch die Schüler fördert wiederum deren Interesse an Mitbestimmung, Engagement und schulischem Selbstbild.

Deutlich wurde bereits, dass kooperative Führung eher ein umfassendes Konzept ist denn ein bloßer Führungsstil. „Führungsstil“ fokussiert das Führungsverhalten auf personale Kompetenzen, bei „kooperativer Führung“ stehen die Kooperation bedingenden bzw. fördernden Strukturen im Mittelpunkt.



Kooperative Führung wird oft als ein bestimmtes Verhalten einer individuellen Führungsperson aufgefasst, das wiederum ein Amalgam von personalen Kompetenzen im umfassenden Sinn voraussetzt, die kooperativ Führende bei sich (weiter)entwickeln sollten. Darunter sind bestimmte Einstellungen, Werte, Haltungen, Eigenschaften, Kenntnisse, deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ein entsprechendes Selbstkonzept und auch das erforderliche Kompetenzbewusstsein.

Zu kooperativer Führung im Sinne eines Amalgams personaler Kompetenzen und daraus resultierendem Verhalten gehören v.a.:

- die Einsicht, dass durch Kooperation eine Leistungssteigerung möglich ist,
- die Fähigkeit, die entsprechenden Anlässe und Situationen zu erkennen, in denen kooperative Führung besonders angebracht ist, und andere, 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 (Empowerment und Einbindung der Mitarbeiter, Streuung von Führungsverantwortung, Abgeben und Annehmen von Führungsverantwortung),
- der Delegation von Verantwortung,
- gemeinsamer Zielermittlung/-vereinbarung.

Kooperative Führung ist mehr als Führung durch Zielvorgaben, nämlich Führung durch gemeinsame Zielvereinbarung. Dazu gehört auch eine Zielintegration (nämlich die Leistungsziele der Organisation und die eigenen aufeinander abzustimmen).

Hier wird bereits deutlich, dass kooperative Führung allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz abverlangt, nicht nur der Leiterin bzw. dem Leiter. Sie kann nur erfolgreich sein, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehung zwischen

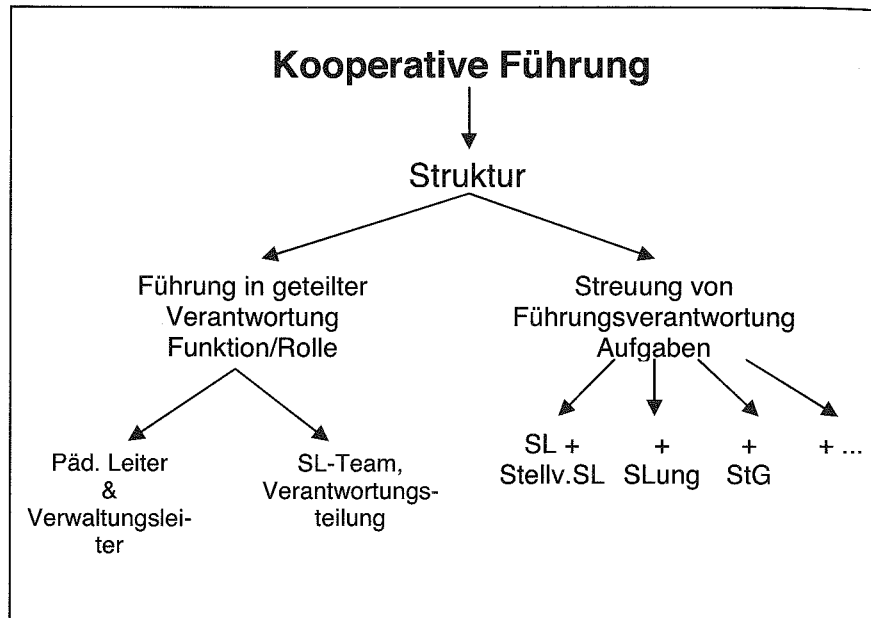
Vorgesetztem und den Mitarbeitern vorhanden sind. Grundvoraussetzungen sind die Bereitschaft und das Engagement aller Beteiligten, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.

Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit erreicht kooperative Führung allerdings erst dann, wenn sie nicht nur Absicht Einzelner, sondern auch eine Tatsache der Struktur ist (Fischer, 1990). Das heißt, zu kooperativem Verhalten Einzelner auf der Basis von deren Kompetenzen müssen die entsprechend notwendigen organisatorischen Strukturen kommen.

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 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. (Die in Kollegien zusätzlich vorhandenen informellen Führungsstrukturen sollen hier zunächst nicht thematisiert werden.) Dabei hat jeder (bzw. jede Gruppe) seine (ihre) Aufgaben und trägt die Verantwortung für das operative Geschäft in diesen Bereich. Die Gesamtverantwortung liegt allerdings immer bei der Schulleiterin bzw. 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 Funktion bzw. Rolle der Schulleitung nicht ein Einzelner innehaben, sondern zwei oder mehr Personen, die 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 Schulleitungsteams 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.



Im Ausland sind verschiedene Formen von strukturell geteilter Schulleitung als Idealtypen in der Diskussion und in unterschiedlichen Mischformen in der Realität zu beobachten. Ein vielverwendeter 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, oder Harris/Mujs, 2006, sowie die theoretischen und empirischen Arbeiten von Jim Spillane). Betont wird, dass nicht einfach neue Strukturen bei altem Denken der Handelnden gemeint sind, sondern eine fundiert „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, die personenbezogen ausgeübt wird, denn es geht von der Vorstellung aus, dass Leitung und Führung eher einer Funktion innerhalb einer Organisation entspricht. Im Gegensatz zur gängigen Auffassung, dass „Leitung bzw. Führung“ sich in den Handlungsweisen von Individuen in bestimmten Positionen manifestiert, geht das Konzept „distributed leadership“ davon aus, dass es in jeder Organisation (hier: in jeder Schule) eine Vielfalt von zielsetzenden, richtungsweisenden, Einfluss ausübenden, Entscheidungen treffenden Aktivitäten gibt (ausgeübt durch unterschiedli-

che 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“ (englisch „glue“), 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 kollegialer Kooperation, zum Abgleich des eigenem Handelns mit dem der anderen, zum Feedbackgeben und -annehmen, dazu Vertrauen und Selbstvertrauen sowie die Bereitschaft, auch selbst für die Ergebnisse des Handelns geradzustehen, also „rechenschaftspflichtig“ zu sein. Im Grunde bedeutet „distributed leadership“ gemeinsames Lernen.

Forschung zu „distributed leadership“ hat erst begonnen, und folglich gibt es noch wenig empirisch gewonnene Erkenntnisse, was es ganz konkret an Änderungen sowohl in der Definition und Selbstdefinition der (sicher weiter vorhandenen, aber anders auszugestaltenden) formalen Führungsrollen einerseits, im Selbstverständnis der Lehrkräfte andererseits und letztlich auch in den Strukturen der Schulen bedeutet. Ebenso sind auch Erkenntnisse über die Wirksamkeit dieser Konzepte noch in den Anfängen begriffen, aber die Ergebnisse können mit Spannung erwartet werden (Gronn, 2000; Harris, 2002; Spillane et al., 2001).

Verwandte Begriffe in der internationalen Literatur, die aber teilweise unterschiedlich verwendet werden, sind: delegated leadership, democratic leadership, dispersed leadership, consultative leadership, supported leadership, dual leadership, shared leadership.

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

Studien zur Wirksamkeit von „distributed leadership“ bzw. kooperativer Führung (vgl. z.B. Wiendieck/Wiswede, 1990; Lotmar/Tondeur, 1991; Peters, 1993; Jetter, 2000; Bonsen et al., 2002; Gronn, 2002) nennen vor allem folgende Vorzüge, die teils auf Effizienz, teils auf Werthaltung abzielen:

- fundiertere und abgewogenere Entscheidungen,
- mehr Akzeptanz der getroffenen Entscheidungen,
- Chance der Professionalisierung vieler,
- das Erleben stärkerer persönlicher Bereicherung durch die Mitarbeiter,
- Reduktion von Stress und Isolation,
- höhere Arbeitszufriedenheit,
- höhere Motivation,
- Verantwortungssteigerung,
- bessere Qualität der Arbeit,
- schnellere Ergebnisse,
- eine geringere Anzahl von abgebrochenen Projekten,
- effizientere Prozesse,
- mehr Erfolg.

Bedingungen dafür sind:

- 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

6 Abschließende Bemerkungen

Dieser Beitrag versuchte, eine Entwicklungslinie aufzuzeigen: Als Leiterin bzw. als Leiter einer untersten Dienstbehörde sah sich die Schulleiterin bzw. der Schulleiter vorwiegend einer administrativen Aufgabenstellung gegenüber. Die stufenweise Transformierung des Schulsystems in Richtung Einführung stärker eigenverantwortlicher Schulen in vielen Ländern setzt die Dezentralisierung von Entscheidungs- und Ressourcenverantwortung voraus und favorisiert Führung durch Zielvorgaben und -vereinbarungen sowie ständige Überprüfung des Outcomes (Controlling), um evtl. entgegensteuernde Maßnahmen zu ergreifen.

Die Organisationspädagogik bietet einen Rahmen für ein neues Steuerungshandeln von Schulleitungen, das organisationsentwicklerische Thesen mit pädagogisch-professionellen Maximen zu verbinden vermag und administratives Handeln einer eindeutigen pädagogischen Zieljustierung unterwirft.

Wenn „Schule als Institution erzieht“ (Bernfeld, 1925), „muss Schule ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht“ (Rosenbusch, 1997b, S. 330). Dies bedeutet auch, dass Schulleitung zur erzieherisch bedeutsamen Wirklichkeit von Schule gehört und die Art und Weise, wie Schulleitung wahrgenommen wird, pädagogisch relevant ist. Als Konsequenz muss auch in diesem Bereich erzieherisch bedeutsame Wirklichkeit bewusst pädagogisch gestaltet werden, und zwar so, dass sie ein wichtiger Teil der (intentionalen) Erziehung wird. Das heißt, es muss eine kommunikative Alltagspraxis verwirklicht werden, die mit den Erziehungs- und Bildungszielen konkordant ist bzw. diesen zumindest nicht widerspricht. Das bedeutet, dass die materiellen Voraussetzungen für die Zieltätigkeit vor Ort und auch die Rahmenbedingungen wie Organisation, Regeln, nicht-unterrichtliche Aspekte so konzipiert sein müssen, dass ihre erzieherisch relevanten Potentiale fruchtbar werden. Schule und Schulorganisation als primär bürokratische, ungeplante, funktionale erzieherisch bedeutsame Wirklichkeit müssen in Richtung einer intentionalen erzieherisch gestalteten Wirklichkeit verändert werden. Das ist Thema und Anliegen der Organisationspädagogik (vgl. Rosenbusch, ebd.).

Dabei steht kooperatives Handeln im Mittelpunkt. Kooperation soll so gestaltet sein, dass sie die Problemlösungs- und Leistungsfähigkeit der Schüler fördert; Schulen sollten deshalb schrittweise zu einer kooperativen, zyklisch-dynamischen und reflexiven Führung und zur Etablierung kollaborativer Strukturen übergehen. Dieses organisationale Lernen verknüpft Leitungshandeln, Lehrerarbeit und Schülerleistung.

Damit transformiert sich auch das bürokratische Handeln im Bewusstsein der Akteure erst in ein kontextbezogenes Steuerungshandeln und verhartet nicht in der Erfüllung einer allgemein vorgegebenen Pflicht. Mit anderen Worten: Erst in der Transformation des bürokratischen Handelns in einer pädagogischen Organisation zu einem pädagogisch legitimierten Steuerungshandeln innerhalb von Schule kommt es zu einer eigentlichen Professionalisierung der Schulleitungen als pädagogische Führung – und eben nicht mehr, zugespitzt formuliert, als Zwitterwesen aus „Verwaltungstechnokraten“ und „Philanthropen“.

Aus Sicht der Governance müsste Schulleitungsforschung darauf achten, die verschiedenen Akteure innerhalb der Schule und im Schulsystem für schulisches Steuerungshandeln und Schulleitungshandeln in Betracht zu ziehen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Akteursgruppen und innerhalb der Akteursgruppen zu beachten. Diese Multiperspektivität mitsamt ihrer Hete-

rogenität ist zudem vor dem Hintergrund des jeweiligen (Schul-) Kontextes (und der jeweiligen (Schul-) Kultur zu sehen), was die Kontingenzzusammenhänge sehr komplex macht. Forschung müsste (zunehmend) dieser Komplexität mit entsprechenden Theorien und Forschungsdesigns inklusive multi-methodischer, multiperspektivischer und mehrbenenanalytischer Datenerhebungs- und -analyseverfahren gerecht werden.

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1999): Wege zur Schulqualität: Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen. Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Apel, Hans-Jürgen (1995): Theorie der Schule. Donauwörth: Auer.
- Becker, Hellmut (1962). Die verwaltete Schule. In Ders. (Hrsg.), Quantität und Qualität. Freiburg: Rombach, S. 147–174)
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bernfeld, Siegfried (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boak, George (1991): Developing managerial competences: The management learning contract approach. London: Pitman.
- Bolam, Ray (1993): School-based management, school improvement and school effectiveness: Overview and implications. In C. Dimmock (Ed.), School-based management and school effectiveness. London: Routledge, S. 219–234
- Bolam, Ray/McMahon, Agnes/Pocklington, Keith/Weindling, Dick (1993): Effective management in schools: A report for the Department for Education via the School Management Task Force Professional Working Party. London: HMSO.
- Bonsen, Martin/von der Gathen, Jan/Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Weinheim.
- Boyatzis, Richard E. (1982): The Competent Manager. New York: Wiley.
- Brookover, Wilbur/Beady, Charles/Flood, Patricia/Schweitzer, John/Wisenbaker, Joe (1979): School social systems and student achievement: Schools can make a difference. New York: Praeger.
- Bullock, Alison/Thomas, Hywel (1997): Schools at the Centre? A Study of Decentralisation. London: Routledge.
- Burns, James MacGregor (1978): Leadership. New York: Harper and Row.
- Caldwell, Brian J./Spinks, Jim M. (1988): The self-managing school. London: Falmer Press.
- Caldwell, Brian J./Spinks, Jim M. (1992): Leading the self-managing school. London: Falmer Press.
- Coleman, James S. (1986): Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachen mit unpersönlichen Systemen. Weinheim: Beltz.
- Creemers, Bert (1994): The Effective Classroom. London: Cassell.
- Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter (1990): Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm. Soest: Soester Verlag-Kontor.
- Day, Christopher/Harris, Alma/Hadfield, Mark/Tolley, Harry/Beresford, John (2000): Leading Schools in Times of Change. Buckingham: Open University Press.
- De Bevoise, Wynn (1984): Synthesis of research on the principal as instructional leader. Educational Journal, 41(5), pp. 14–20.
- Diederich, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Edmonds, Ronald (1979): Effective schools for the urban poor. Educational Leadership, 37(1), pp. 15–27.
- Esp, Derek (1993): Competences for School Managers. London: Kogan Page.
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (1987): „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In U. Steffens/T. Bargel (Hrsg.), Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule. Heft 1. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), S. 5579.
- Fend, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.
- Fischer, Reinhard (1990): Leiterbestellung - mehr Demokratie und Transparenz. Lehrer und Gesellschaft, 43 (1990) 65, S. 10–12.
- Fürstenau, Peter (1969): Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag. In P. Fürstenau/C.-L. Furck/C.W. Müller/W. Schulz/F. Wellendorf (Hrsg.), Zur Theorie der Schule. Weinheim: Beltz, S. 47–66.
- Fullan, Michael (1991): The new meaning of educational change. London: Cassell.
- Fullan, Michael (1992): Successful school improvement. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, Michael (1993): Change forces. The school as a learning organisation. London: Falmer Press.
- Fullan, Michael (1995): Schools as Learning Organizations: Distant dreams. Theory into practice, 34(4), pp. 230–235.
- Gaudig, Hugo (1917): Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Glatzer, Ron (1987): Tasks and Capabilities. In N. E. Stegö et al. (Eds.), The role of school leaders in school improvement. Leuven: ACCO, S. 113–121.
- Gray, John (1990): The Quality of Schooling: Frameworks for Judgements. British Journal of Educational Studies, 38 (3), pp. 204–233.
- Gronn, Peter (2002): Distributed leadership. In K. Leithwood, P Hallinger, K Seashore-Lois, G Furman-Brown, P.Gronn, W Mulford, & K. Riley (Hrsg.), The Second International Yearbook in Educational Leadership. Kluwer: Dordrecht.
- Hall, Gene E./Hord, Shirley (1987): Change in schools: Facilitating the process. Albany: State University of New York Press.
- Hallinger, Philip (2003): Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education, 33(3), pp. 329–351.
- Hallinger, Philip & Murphy, Joseph (1985): Assessing the Instructional Management Behaviour of Principals. Elementary School Journal, 86(2), pp. 217–247.
- Hallinger, Philip, Heck, Ronald H. (1998): Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. Journal for School Effectiveness and School Improvement, 9, pp. 157–191.
- Harris, Alma (2002): Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading? Vortrag und Manuskript für die Konferenz der British Educational Leadership, Management & Administration Society.
- Hentig, Hartmut von (1993): Schule neu denken. München: Hanser.
- Hopkins, David/Ainscow, Mel/West, Mel (1994): School Improvement in an Era of Change. London: Cassell.
- Hopkins, David/West, Mel & Ainscow, Mel (1996): Improving the Quality of Education for All: Progress and Challenge. London: David Fulton Publishers.

- Huber, Stephan Gerhard (1997): Dovetailing school effectiveness and school improvement. Towards a model of the educational improvement and effectiveness landscape. Paper prepared for the European Conference on Educational Research 1997, Frankfurt a. M.
- Huber, Stephan Gerhard (1999a): School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsforschung (I). *Schul-Management*, 30(2), 10–17.
- Huber, Stephan Gerhard (1999b): School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II). *Schul-Management*, 30(3), 7–18.
- Huber, Stephan Gerhard (1999c): Schulleitung international. Studienbrief im Studium "Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen". Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Huber, Stephan Gerhard (2003): Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, Stephan Gerhard (Hrsg.) (2004): Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programmes in 15 Countries. London, New York: RoutledgeFalmer (Taylor & Francis):
- Huber, Stephan Gerhard & Niederhuber, Susanne (2004): Schulleitung aus der Sicht von Lehrkräften. *Pädagogik*, 56(7-8), S. 44-47.
- Huberman, Michael (1992): Critical Introduction. In M. Fullan (Eds.), *Successful School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 1–20.
- Imants, Jeroen/de Jong, L. (1999, Januar): Master Your School: the development of integral leadership. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, San Antonio, Texas.
- Jirasinghe, Dilum/Lyons, Geoffrey (1996): *The Competent Head: A job analysis of heads' tasks and personality factors*. London: The Falmer Press.
- Jones, Anne (1987): *Leadership for Tomorrow's Schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- Joyce, Bruce (1991): The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 48(8), pp. 59–62.
- Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (1994): *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger, Heinz-Hermann (1996): Strukturwandel des Aufwachsens – Neue Anforderungen für die Schule der Zukunft. In Helsper, Werner/DuBois-Reymand, Manuela/Bathke, Gustav-Wilhelm (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Weinheim: Beltz, S. 253–276
- Leithwood, Kenneth A./Montgomery, Deborah J. (1986): *Improving Principal Effectiveness: The Principal Profile*. Toronto: OISE Press.
- Leithwood, Kenneth A. (1992a): The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Hrsg.): *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press, pp. 86-103.
- Leithwood, Kenneth A. (1992b). *The Move Toward Transformational Leadership*. *Educational Leadership*, 49(5), pp. 8–12.
- Leithwood, Kenneth A. (1994): Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30, pp. 498–518.
- Leithwood, Kenneth A./Riehl, Carolyn (2003): What Do We Already Know About Successful School Leadership. University of North Carolina at Greensboro. URL: http://www.cepa.gse.rutgers.edu/What%20We%20Know%20_long_%202003.pdf. Zugriff 3.4.08
- Levine, Daniel U./Lezotte, Lawrence W. (1990): *Unusually Effective Schools: A review and analysis of research and practice*. Madison: National Centre for Effective School Research.
- Lortie, Dan C. (1975): *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University Press.
- Louis, Karen Seashore/Miles, Matthew B. (1990): *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers' College Press.
- Meyer, Hilbert (1997a): *Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Meyer, Hilbert (1997b): *Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Moos, Leif (2004): Introduction. In L. Moos, J. MacBeath (Hrsg.), *Democratic Learning: The challenge to school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Morgan, Colin/Hall, Valerie/Mackay, Hugh (1983): *The selection of secondary school head-teachers*. Open University Press: Milton Keynes.
- Mortimore, Peter/Sammons, Pam/Stoll, Louise/Lewis, David/ECOB, Russel (1988): *School Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books.
- Mulford, Bill/Johns, Susan (2004): Successful School Principals. *Leading & Managing*. 10(1), pp. 45–76.
- Naisbitt, John (1982): *Megatrends*. London: Futura Press.
- Naisbitt, John/Aburdene, Pat. (1990): *Megatrends 2000*. New York: William Morrow.
- Nevermann, Knut (1982): *Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Reynolds, David (1976): *The Delinquent School*. In P. Woods (Hrsg.), *The process of schooling*. London: Routledge & Kegan, S. 217–229.
- Reynolds, David et al. (Hrsg.) (1996): *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Rosenbusch, Heinz Stephan (1994a): Zur Herausbildung der Schulleitung in Deutschland. In H. Buchen, Herbert/Horster, Leo/Rolff, Hans-Günter (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung (Kapitel A.2.1)*. Stuttgart: Raabe.
- Rosenbusch, Heinz Stephan (1995): Reform der Schulverwaltung aus organisationspädagogischer Sicht. *Schulleitung und Schulaufsicht als erzieherisch bedeutsame Wirklichkeit. Schul-Management*, 4, S. 36–42.
- Rosenbusch, Heinz Stephan (1997b): Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. *Schulverwaltung*, 10, S. 329–334.
- Rosenbusch, Heinz Stephan (1999): Schulleitung und Schulaufsicht. In E. Rösner (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulqualität. Kongressdokumentation 1. und 2. Oktober 1998*. Dortmund: IFS-Verlag, S. 243–258
- Rosenbusch, Heinz Stephan (2005): *Organisationspädagogik der Schule*. Kronach: Wolters Kluwer.
- Rosenbusch, Heinz Stephan/Schlemmer, Elisabeth (1997): Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. *Schul-Management*, 28(6), S. 9–17.
- Rumpf, Horst (1966): *Die administrative Verstörung der Schule*. Neue Deutsche Schule. Essen: Neue deutsche Verlags-Gesellschaft.
- Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimore, Peter/Ouston, Janet (1979): *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Rutter, Michael/Maughan, Barbara/Mortimore, Peter/Ouston, Janet (1980): *Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf ihre Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Sammons, Pam/Hillman, Josh/Mortimore, Peter (1995): *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, Jaap/Bosker, Roel (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Southworth, Geoff (1998): *Leading Improving Primary Schools: The work of head teachers and deputy heads*. London: The Falmer Press.
- Stegö, N. Eskil et al. (Hrsg.) (1987): *The Role of School Leaders in School Improvement*. Leuven: ACCO.
- Teddle, Charles /Stringfield, Sam C. (1993): *Schools Make a Difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers' College Press.
- Terhart, Ewald (1986): *Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), S. 205–223.

- Terhart, Ewald (1997): Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung. In Wissinger, Jochen (Hrsg.), *Schulleitung als pädagogisches Handeln*. München: Oldenbourg, S. 7–20.
- Trider, Donald & Leithwood, Kenneth A. (1988): Influences on principal's practices. *Curriculum Inquiry*, 18(3), pp. 289–311.
- Van de Grift, W. (1990): Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), pp. 26–40.
- Van Velzen, Willem G. (1979): *Autonomy of the School*. S'Hertogenbosch: PKC.
- Van Velzen, Willem G./Miles, M. B./Ekholm, M./Hameyer, Uwe/Robin, D. (1985): *Making School Improvement Work*. Leuven: ACCO.
- Vogel, Peter (1977): *Die bürokratische Schule*. Kastellaun: Henn.
- Whitty, Geoff/Willmott, Elisabeth (1991): Competence-based teacher education: Approaches and issues. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), pp. 309–318.
- Wolgast, Heinrich (1887): *Der Bürokratismus in der Schule*. *Preußische Reform*, 46/47, ohne Seitenzahlen.
- Woods, Philip A./Bennett, Nigel/Harvey, Janet A./Wise, Christine (2004): Variabilities and Dualities in Distributed Leadership: Findings from a Systematic Literature Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), pp. 439–457.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe

Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15807-5

„Warum tun die das?“

„Warum tun die das?“ ist die irritierte Rückfrage, die angesichts der Praxis von Schulentwicklungsprozessen entsteht. Welche Handlungslogiken leiten aktuelle Reformprozesse an? Welche Rationalitäten liegen den Steuerungshandlungen von Ministerien, Behörden, Schulleitungen zu Grunde? Und wie kommt es dazu, dass diese Rationalitäten einander widersprechen oder gezielt strategisch gegeneinander gewendet werden?

Mit dem analytischen Instrumentarium der Governance-Perspektive konstruieren die Beiträge dieses Bandes Erklärungsmodelle für die eigen-dynamische Koordination von Handlungslogiken im Bildungssystem – und liefern damit Prolegomena zu einer ‚theory of educational governance‘.

„Warum tun die das?“

Roman Langer (Hrsg.) „Warum tun die das?“ Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung

Dr. Roman Langer ist wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik und pädagogische Psychologie der Johannes-Kepler-Universität, Linz.

Langer (Hrsg.)



EDUCATIONAL GOVERNANCE

