

## 79| Schulleitung

### Stephan Gerhard Huber

Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Schulleitung ist die Einsicht in deren zentrale Bedeutung für die Qualität von Schulen und ihre Entwicklung. Die Wirksamkeit und der Erfolg von Verbesserungsbemühungen hängen in hohem Maße von der Leistung der Schulleitung ab. Bildungspolitische Maßnahmen in vielen Ländern, wie die Erweiterung der Eigenverantwortung von Schulen, erhöhen zusätzlich die Ansprüche an Schulleiterinnen und Schulleiter.

#### 1 Relevanz von Schulleitung: Ergebnisse der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung

##### 1.1 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 Bemü-

hungen 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 (für Großbritannien: Reynolds 1976; Rutter et al. 1979, 1980; Mortimore et al. 1988; Sammons, Hillman & Mortimore 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).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Schulwirksamkeitsforschung, dass erfolgreiche, als „gut“ eingeschätzte Schulen über eine fähige und gute Schulleitung verfügen. Für nichterfolgreiche 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, sodass 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). 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 und 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 (Leithwood & Montgomery 1986; van de Grift 1990; Sammons, Hillman & Mortimore 1995). Gray (1990) betont ebenfalls, dass die zentrale Bedeutung pädagogischer Führung eine der klarsten Aussagen der Schulwirksamkeitsforschung sei.

##### 1.2 Schulleiterinnen und Schulleiter als wichtige „Change Agents“ für die Entwicklung der Schule

Auch Studien zur Schulentwicklung bzw. Schulverbesserung betonen die Relevanz von Schulleitung, besonders im Hinblick auf den angestrebten kontinuierlichen Verbesserungsprozess in einer jeden Schule (van Velzen 1979; van Velzen et al. 1985; Stegö et al. 1987; Dalin & Rolff 1990; Joyce 1991; Caldwell & Spinks 1992; Huberman 1992; Leithwood 1992; Bolam 1993; Bolam et al. 1993; Fullan 1991, 1992a, 1993; Hopkins, Ainscow & West 1994, 1996; Reynolds et al. 1996; Altrichter, Schelly & Schratz 1998; eine kritische Übersicht bietet Huber 1999b).

Auch hier wird die entscheidende Rolle von Schulleitung für die Entwicklung der Einzelschule deutlich (Leithwood & Montgomery 1986; Hall & Hord 1987; Trider & Leithwood 1988).

Die Schulleitung ist ein wesentliches Bindeglied sowohl bei staatlichen Reformmaßnahmen als auch bei schuleigenen Innovationsbemühungen, wenn es darum geht, Schulverbesserungsprozesse zu initiieren, sie zu unterstützen, zu begleiten und das

Erreichte zu institutionalisieren und dadurch zu einem Teil der Schulkultur werden zu lassen (damit „Errungenes“ nicht verloren geht, sobald das Engagement einzelner Personen im Kollegium wegfällt). Schulleitung gilt als bedeutend für alle Phasen des Schulentwicklungsprozesses. Sie wird als verantwortlich dafür beschrieben, dass bei den angestrebten Verbesserungsprozessen der Blick auf die gesamte Schule beibehalten und eine sinnvolle Koordination von Einzelaktivitäten gesichert wird. Darüber hinaus soll sie intraschulische Bedingungen für eine kontinuierliche Weiterbildung und zunehmende Professionalisierung der Lehrkräfte schaffen. Sie trägt Verantwortung für die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur. Schulleiterinnen bzw. Schulleiter werden also als Schlüsselfiguren in ihren Schulen bezeichnet mit dem Vermögen, Schulentwicklungsprozesse entscheidend voranzubringen, aber genauso auch zu blockieren; sie gelten als zentrale „Change Agents“ und tragen die Verantwortung für den Veränderungsprozess der Einzelschule (Fullan 1988, 1991, 1992b; Schratz 1998).

## 2 Anforderungen, Aufgaben und erforderliche Kompetenzen

### 2.1 Veränderte Anforderungen an Schule und deren pädagogische Steuerung

Gerade in den letzten Jahrzehnten sehen sich Schulleiterinnen und Schulleiter weltweit neuen und erweiterten Anforderungen gegenüber. Es zeichnen sich international in vielen Ländern ähnliche gesellschaftliche, kulturelle, politische und ökonomische Wandlungsprozesse ab, die sich letztendlich auf Schulen und die dort Arbeitenden auswirken. Bildungspolitische Maßnahmen wie die Erweiterung der Eigenverantwortung von Schule erhöhen die Ansprüche an Schulleitungen. Dezentralisierungstendenzen, also mehr Schulautonomie bzw. eine erweiterte Eigenverantwortung von Schule und der eventuell einsetzende „Wettbewerb“ zwischen den Schulen (Bullock & Thomas 1997), können als Belastungen für Schulleiterinnen und Schulleiter interpretiert, aber auch positiv als neue Aufgaben und Herausforderungen angegangen werden.

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

In vielen Ländern haben sich also die Rolle und Funktion der Schulleiterin bzw. des Schulleiters gewandelt. Zu den tradierten und sowieso vielfältigen Aufgabenfeldern kommen völlig neue hinzu und auch die Gestalt gewohnter Tätigkeiten verändert sich, sodass sich Schulleitende insgesamt einem veränderten Spektrum an Anforderungen und Herausforderungen gegenübersehen.

### 2.2 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 (Morgan, Hall & Mackay 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 ineinandergreifen, 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):

#### a) Die Arbeit mit Menschen innerhalb der Schule

Mit den Menschen innerhalb der Schule zu arbeiten gehört zu den naheliegenden Aufgabenbereichen von Schulleitung. Allerdings hat sich im Laufe der vielfältigen Wandlungsprozesse in vielen Ländern dieser Bereich intensiviert und bekam neue Akzente. In diesem Zusammenhang fungiert der Schulleiter

- als Organisationsentwickler, als wesentlicher „Change Agent“ im Entwicklungs- bzw. Verbesserungsprozess der einzelnen Schule,
- als Personalentwickler, der verantwortlich ist für die Fort- und Weiterbildung des Personals und zum Zusammenwachsen des Kollegiums (und anderer an der Schule Beteiligten) zu kompetenten kooperativen Teams beiträgt,
- als „People Person“, als Ansprechpartner für Lehrkräfte, aber auch für Schüler und Eltern,
- als Lehrperson mit Unterrichtsverpflichtung,
- als Vorbild, auch außerhalb des Klassenzimmers.

#### b) Die Arbeit mit Menschen außerhalb der Schule

Veränderte Rahmenbedingungen führen dazu, dass bei den Kontakten außerhalb des engen schulischen Umfeldes für Schulleiterinnen und Schulleiter neue, mitunter sehr ungewohnte Aufgabenfelder hinzugekommen sind: intensive Kontakte zur Gemeinde, zur regionalen Wirtschaft und zu weiteren Personen des öffentlichen Lebens, aber auch veränderte Beziehungen zu den Eltern. Insgesamt hat sich – das zeigt sich in vielen Ländern weltweit – die Art der Beziehungen verändert und die Anzahl der Gesprächspartner sowie der zeitliche Umfang haben erheblich zugenommen. Es müssen effektive Partnerschaften aufgebaut und langfristig gepflegt werden. Der Schulleiter arbeitet hier

- als „Homo Politicus“, der sich diplomatisch und gremien-politisch angemessen verhält bzw. „politischen Scharfsinn“ und politisches Gespür besitzt,
- als Repräsentant der Schule in der Öffentlichkeit,
- als Vermittler und Mediator, als Bindeglied zwischen internen und externen Interessen,
- als unmittelbarer Ansprechpartner, manchmal auch als Zielscheibe.

### c) Verwaltung von Ressourcen

In Zeiten stärkerer Dezentralisierung müssen Schulleiterinnen und Schulleiter Aufgaben von der nächsthöheren Ebene übernehmen. So müssen sie immer mehr auf Schulebene organisieren und die Verwaltungsaufgaben wachsen. Der Schulleiter ist tätig

- als Verwalter und Organisator, als „Manager“ der Organisation,
- als Architekt und Gebäudemanager, zuständig für Gebäudeunterhalt sowie Renovierung und Ausbau,
- als Finanzmensch und Unternehmer, je stärker die dezentrale Ressourcenverwaltung greift, desto mehr.

## 2.3 Kompetenzamalgam für Schulleitung

Die skizzierten äußerst vielfältigen und umfangreichen Tätigkeitsbereiche bzw. Rollensegmente setzen umfangreiche Kompetenzen voraus. In Anbetracht dieser Aufgabenkomplexität kann man von einem komplexen Kompetenzgefüge ausgehen, von einem komplexen und mannigfaltigen „Amalgam“ von Schulleitungskompetenzen (Huber 2003). Solch ein umfassender und „ganzheitlicher“ Kompetenzansatz berücksichtigt demzufolge Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen, Motivation, Eigenschaften, Haltungen und Einstellungen. Aspekte wie Selbstwirksamkeit und ein Bewusstsein von den eigenen Kompetenzen spielen ebenfalls eine wesentliche Rolle (Huber 2002, 2003, 2005).

## 3 Ansätze eines professionellen Umgangs mit der Komplexität

Angesichts dieser Komplexität von Schulleitungsaufgaben und der Komplexitätszunahme sind Überlegungen notwendig, wie Schulleitungen dies 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?

### 3.1 Professionalisierung von Schulleitung

Von zentraler Bedeutung für die erfolgreiche Bewältigung der Komplexität ist Professionalisierung. Professionalisierung ist nötig, und zwar von allen schulischen Akteurinnen und Akteuren (vertikal und horizontal), also von Lehrkräften, von Schulleitung und auch von Schulaufsicht.

Die Professionalisierung von Schulleitung sollte sich in drei wesentlichen Handlungsfeldern des Personalmanagements niederschlagen: in einer qualifizierten Ausbildung für dieses Amt, einer den Anforderungen gerechten Auswahl sowie in Maßnahmen der Weiterqualifizierung bzw. in einer systematischen Personalentwicklung. Geeignete Qualifizierungsstrukturen und -möglichkeiten (kontinuierliche Angebote) sollten fehlende Handlungskompetenz und individuelle Bedürfnisse (personen- und kontextbezogen) auffangen. Darüber hinaus muss die Dienststellung angemessen sein, d. h. es muss die für Leitungsaufgaben zur Verfügung stehende Zeit ausreichend sein. Letztendlich beinhaltet Professionalisierung noch, auf entsprechende Unterstützungssysteme zurückgreifen zu können, schulintern und extern.

### 3.2 Kooperation und kooperative Führung

Kooperation war und ist Maxime pädagogischen Handelns. In der erziehungs- und bildungstheoretischen Tradition ist zwar natürlich nicht immer der Begriff „Kooperation“ benutzt worden, aber oft von Partnerschaft, von Gemeinschaft, pädagogischem Bezug, von sozialintegrativem, demokratischem Erziehungsstil usw. gesprochen worden. 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 zu schaffen, durch Kooperation Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die die Problemlöse- und Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie die der Schule insgesamt zu erhöhen versprechen. Kooperation ist aber nicht nur intendierte Arbeitsform für Lernende und Lehrkräfte, sondern betrifft ganz maßgeblich auch die Schulleitung: Die Schulleitung schafft Rahmenbedingungen und 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.

Organisationales Lernen ist dabei die entscheidende Einflussvariable zwischen Leitungshandeln, Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer sowie Outcome (Leistungen der Schülerinnen und Schüler). Durch organisationales Lernen entsteht eine vertrauensvolle und gemeinschaftliche Atmosphäre, in der Ziele gemeinsam entwickelt und getragen werden und die es erlaubt, Initiativen und ggf. auch Risiken innerhalb eines professionellen Schulentwicklungskonzepts einzugehen.

Kooperative Führung verlangt von allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz. Sie kann nur erfolgreich sein, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehung zwischen Vorgesetzter bzw. Vorgesetztem und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Eingang finden. 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, also Kenntnisse und Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werte, Haltungen, Eigenschaften, ein entsprechendes Selbstkonzept sowie das erforderliche Kompetenzbewusstsein.

Nachhaltigkeit und Glaubwürdigkeit erreicht kooperative Führung allerdings erst dann, wenn sie nicht nur Absicht Einzelner, sondern auch eine Tatsache der Struktur ist. Das heißt zum kooperativen Verhalten Einzelner auf der Basis von deren Kompetenzen müssen die entsprechend notwendigen organisatorischen Strukturen kommen. Geht es um die Struktur der Führungsorganisation, so kann sich kooperative Führung 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: Andere Funktionsträger werden in Führungsverantwortung mit einbezogen, etwa der Stellvertretende Schulleiter, die Mitglieder der Schulleitung, eventuell Fachbereichsleiter etc. 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 „Funk-

tion Schulleiter“ bleibt übergeordnet und in den Händen einer einzelnen Person. Anders ist Führung in geteilter Verantwortung: Hier hat nicht eine einzelne Person die Funktion bzw. Rolle der Schulleitung inne, sondern zwei oder mehr Personen, die alle gleichberechtigt sind. Geradezu basisdemokratisch ist die Vorstellung des Ersatzes einer Schulleiterfunktion durch die Institutionalisierung von Prozeduren, in denen das ganze Kollegium Entscheidungen trifft.

### 3.3 Ein integratives Führungskonzept

Ein integratives Führungskonzept geht von einer klaren Zielorientierung aus. Gemäß der Führungskonzeption eines „organisationspädagogischen Managements“ (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, zeigt also eine deutliche pädagogische Zielorientierung. 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, d. h. 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.

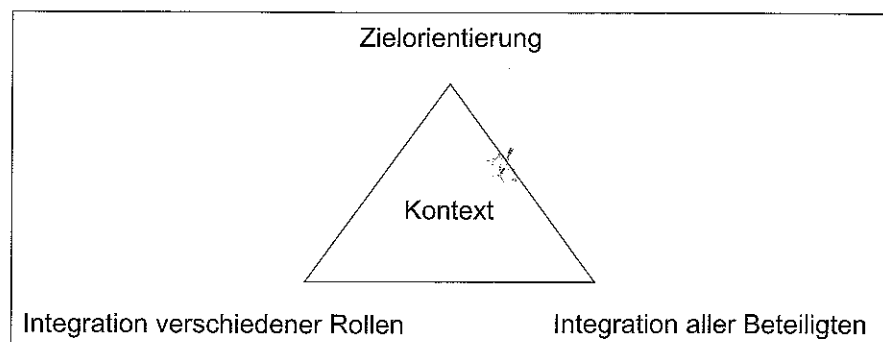


Abb. 1: Integratives Führungskonzept

Ein integratives Führungskonzept verbindet diese Zieljustierung an pädagogischen Prämissen, wie sie die Organisationspädagogik fordert, mit einer Integration verschiedener Rollen, wie sie die einzelne Schulleiterin oder der einzelne Schulleiter 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.

## 4 Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen in Fragen der Steuerung im Bildungssystem ist die Bedeutung von Schulleitungshandeln für die Qualität und Entwicklung von Schulen einerseits und die Relevanz einer Professionalisierung von Schulleitungspersonal andererseits wissenschaftlich gut gestützt. Angesichts der Relevanz von Schulleitung und der sich wandelnden Anforderungen sind eine entsprechende Quantität und Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung des Leitungspersonals von großer Bedeutung. Bemühungen in Richtung einer Anpassung der gängigen Qualifizierungspraxis sind in vielen Ländern zwar zunehmend anzutreffen, aber noch nicht immer zufriedenstellend umgesetzt.

Darüber hinaus ist relevant, überhaupt geeignete Personen für diese Führungsaufgaben zu gewinnen und auszuwählen. Über den Leistungsstand der gegenwärtigen Verfahren zur Auswahl von Schulleitungspersonal kann allerdings bisher so gut wie nichts gesagt werden. Es ist festzustellen, dass – außer unserer eigenen Sondierungsuntersuchung – keine auch nur deskriptiv vergleichende Untersuchung zu unterschiedlichen Auswahlverfahren für Schulleiterinnen und Schulleiter vorliegt und dass vor allem notwendige Validitätsstudien in Deutschland gänzlich fehlen.

Was ist in nächster Zukunft wissenschaftlich zu leisten und was ist von bildungspolitischer Relevanz?

Sinnvoll wäre die Durchführung von Tätigkeits-, Anforderungs- und Belastungsstudien bzw. Bedarfsanalysen, um festzustellen, wo die gegenwärtigen Bedürfnisse von schon länger amtierenden Schulleiterinnen und Schulleitern bzw. von sich bewerbenden und neu ernannten Schulleitenden liegen (auch aus „externer“ Sicht durch Lehrkräfte, Schulaufsicht, Elternvertretung etc.).

Nötig wäre auch die Durchführung von weiteren international-vergleichenden Studien, um die Leistungskraft von Auswahlverfahren und Qualifizierungsprogrammen vor dem Hintergrund aktueller und künftiger Anforderungen an Schulleitung zu untersuchen.

Hilfreich wäre die Bildung von nationalen und internationalen Netzwerken für Schulleitungsfragen und Fragen der Auswahl und Qualifizierung sowie – und davon könnte eine richtige Schubkraft ausgehen – die Schaffung einer zentralen Einrichtung für die Bundesländer oder zumindest von Kompetenzzentren, die sowohl wissenschaftlich als auch praktisch die verschiedenen Erfahrungen und Forschungsergebnisse bündeln, wirkungsvolles Wissensmanagement betreiben und Impulse für Innovationen geben: Forschung, Wissensmanagement, Wissenstransfer mit Beratung und Service sowie Qualifizierung sollten die Aufgabenbereiche sein.

### Literatur

- Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag. – Bolam, R. (1993): School-based management, school improvement and school effectiveness: Overview and implications. In: Dimmock, C. (Hrsg.): School-based management and school effectiveness. London: Routledge, S. 219-234. – Bolam, R./McMahon/ A./Pocklington, K./Weindling, D. (1993): Effective management in schools: A report for the Department for Education via the School Management Task Force Professional Working Party. London: HMSO. – Brookover, W./Beady, C./Flood, P./Schweitzer, J./Wisnaker, J. (1979): School social systems and student achievement: Schools can make a difference. New York: Praeger. – Bullock, A./Thomas, H. (1997): Schools at the centre? A study of

decentralisation. London: Routledge. – Caldwell, B. J./Spinks, J. M. (1992): Leading the self-managing school. London: Falmer Press. – Creemers, B. (1994): The effective classroom. London: Cassell. – Dalin, P./Rolff, H. G. (1990): Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm. Soest: Soester Verlag-Kontor. – Edmonds, R. (1979): Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership* 37 (1), S. 15-27. – Esp, D. (1993): Competences for school managers. London: Kogan Page. – Fend, H. (1987): „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Steffens, U./Bargel, T. (Hrsg.): Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule. Heft 1. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), S. 5579. – Fend, H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa. – Fullan, M. (1988): What's worth fighting for in the principalship. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation. – Fullan, M. (1991): The new meaning of educational change. London: Cassell. – Fullan, M. (1992a): Successful school improvement. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. – Fullan, M. (1992b): What's worth fighting for in headship. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. – Fullan, M. (1993): Change forces, The school as a learning organisation. London: Falmer Press. – Glatter, R. (1987): Tasks and capabilities. In: Stegö, N. E. et al. (Hrsg.): The role of school leaders in school improvement. Leuven: ACCO, S. 113-121. – Gray, J. (1990): The quality of schooling: Frameworks for judgements. *British Journal of Educational Studies* 38 (3), S. 204-233. – Hall, G. E./Hord, S. (1987): Change in schools: Facilitating the process. Albany: State University of New York Press. – Hopkins, D./Ainscow, M./West, M. (1994): School improvement in an era of change. London: Cassell. – Hopkins, D./West, M./Ainscow, M. (1996): Improving the quality of education for all: Progress and challenge. London: David Fulton Publishers. – Huber, S. G. (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, S. G. (1999a): School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? *Internationale Schulentwicklungsforschung* (I). *Schul-Management* 30 (2), S. 10-17. – Huber, S. G. (1999b): School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? *Internationale Schulentwicklungsforschung* (II). *Schul-Management* 30 (3), S. 7-18. – Huber, S. G. (1999c): Schulleitung international. Studienbrief im Studium „Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen“. Hagen: Fernuniversität Hagen. – Huber, S. G. (2002): Trends in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Ausgewählte Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie. In: Wissinger, J./Huber, S.G. (Hrsg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: Leske & Budrich, S. 215-233. – Huber, S. G. (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, S. G. (2005): Anforderungen an Schulleitung: Überlegungen aufgrund der Veränderungen in den Bildungssystemen vieler Länder. In: Bartz, A. et al. (Hrsg.): PraxisWissen Schulleitung. München: Wolters Kluwer, S. 10-23. – Huberman, M. (1992): Critical introduction. In: Fullan, M. (Hrsg.): Successful school improvement. Milton Keynes: Open University Press, S. 1-20. – Jirasinghe, D./Lyons, G. (1996): The competent head: A job analysis of heads' tasks and personality factors. London: The Falmer Press. – Jones, A. (1987): Leadership for tomorrow's schools. Oxford: Basil Blackwell. – Joyce, B. (1991): The doors to school improvement. In: *Educational Leadership* 48 (8), S. 59-62. – Leithwood, K. A./Montgomery, D. J. (1986): Improving principal effectiveness: The principal profile. Toronto: OISE Press. – Leithwood, K. A. (1992): The principal's role in teacher development. In: Fullan, M./Hargreaves, A. (Hrsg.): Teacher development and educational change. London: The Falmer Press, S. 86-103. – Leithwood, K./Riehl, C. (2003): What Do We Already Know About Successful School Leadership. AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership? [verfügbar unter: [http://www.cepa.gsc.rutgers.edu/What%20We%20Know%20\\_long\\_%202003.pdf](http://www.cepa.gsc.rutgers.edu/What%20We%20Know%20_long_%202003.pdf), 03.09.2007]. – Levine, D. U./Lezotte, L. W. (1990): Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. Madison: National Centre for Effective School Research. – Morgan, C./Hall, V./Mackay, H. (1983): The selection of secondary school head-teachers. Open University Press: Milton Keynes. – Mortimore, P./Sammons, P./Stoll, L./Lewis, D./Ecob, R. (1988): School matters: The junior years. Wells: Open Books. – Reynolds, D. (1976): The delinquent school. In: Woods, P. (Hrsg.): The process of schooling. London: Routledge & Kegan, S. 217-229. – Reynolds, D. et al. (Hrsg.) (1996): Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement. London: Routledge. – Rosenbusch, H. S./Schlemmer, E. (1997): Die Rolle der Schulaufsicht bei der pädagogischen Entwicklung von Einzelschulen. *Schul-Management* 28 (6), S. 9-17. – Rosenbusch, H. S. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Kronach: Wolters Kluwer. – Rutter, M./Maughan, B./Mortimore, P./Ouston, J. (1979): Fifteen

thousand hours. London: Open Books. – Rutter, M./Maughan, B./Mortimore, P./Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf ihre Kinder. Weinheim: Beltz. – Sammons, P./Hillman, J./Mortimore, P. (1995): Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. London: OFSTED. – Scheerens, J./Bosker, R. (1997): The foundations of educational effectiveness. Oxford: Pergamon. – Schratz, M. (1998b): Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag, S. 160-189. – Stegö, N.E. et al. (Hrsg.) (1987): The role of school leaders in school improvement. Leuven: ACCO. – Teddlie, C./Stringfield, S. C. (1993): Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects. New York: Teachers' College Press. – Trider, D./Leithwood, K. A. (1988): Influences on principal's practices. In: *Curriculum Inquiry* 18 (3), S. 289-311. – Van de Grift, W. (1990): Educational leadership and academic achievement in elementary education. In: *School Effectiveness and School Improvement* 1 (3), S. 26-40. – Van Velzen, W. G. (1979): Autonomy of the school. S'Hertogenbosch: PKC. – Van Velzen, W. G./Miles, M. B./Ekholm, M./Hameyer, U./Robin, D. (1985): Making school improvement work. Leuven: ACCO.

<b>Einleitung: Erläuterung und Begründung der Systematik des Handbuchs</b> .....	11
--	----

## 1 Grundlagen

### 1.1 Schultheorien

1. Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien .....	15
<i>Sigrid Blömeke und Bardo Herzig</i>	
2. Schule aus evolutionärer Perspektive .....	28
<i>Annette Scheunpflug</i>	
3. Schultheorie in der globalisierten Welt .....	33
<i>Gregor Lang-Wojtasik</i>	
4. Schulkritik .....	42
<i>Ulrich Klemm</i>	
5. Schule im Spannungsfeld von Input- und Outputsteuerung .....	51
<i>Dietrich Benner</i>	

### 1.2 Aufgaben und Funktionen der Schule

6. Zur Definition und Abgrenzung von Aufgaben und Funktionen der Schule .....	65
<i>Werner Wiater</i>	
7. Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgaben .....	72
<i>Norbert Seibert</i>	
8. Betreuung, Kompensation, Förderung, Integration, Beratung als weitere schulische Aufgaben .....	80
<i>Hanna Kiper</i>	
9. Funktionen der Schule .....	87
<i>Horst Zeinz</i>	
10. Soziale Disparitäten, Chancengleichheit und Bildungsreformen .....	94
<i>Rainer Watermann, Kai Maaz und Markus Szczesny</i>	
11. Schule in einer multiethnischen Gesellschaft .....	102
<i>Sara Fürstenau</i>	
12. Aufgaben und Funktionen der Schule im 21. Jahrhundert .....	111
<i>Eckart Liebau</i>	

### 1.3 Methoden der Schulforschung

13. Schulleistungsuntersuchungen .....	119
<i>Petra Stanat und Cordula Artelt</i>	
14. Quantitative Schulforschung .....	126
<i>Olaf Köller</i>	
15. Qualitative Schulforschung .....	134
<i>Barbara Asbrand</i>	
16. Verbindende Ansätze der Schulforschung .....	141
<i>Andreas Ortenburger und Viola Hartung</i>	

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

ISBN 978-3-7815-1576-5 (Klinkhardt)

ISBN 978-3-8252-8392-6 (UTB)

2009.1.Lag. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2009.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

UTB-Bestellnummer: 978-3-8252-8392-6

17. Methoden der Erforschung schulischer Mikroprozesse (mit Schwerpunkt Ethnografie) .....	149
<i>Friederike Heinzel</i>	
18. Evaluationsforschung in der Schule .....	153
<i>Claudia Bergmüller und Ulrike Stadler-Altmann</i>	
<b>2 Historische und vergleichende Aspekte der Schule</b>	
<b>2.1 Historische Aspekte der Schule</b>	
19. Zur Geschichte der Schule .....	157
<i>Rudolf W. Keck</i>	
20. Schul- und Bildungsreformen im deutschsprachigen Raum seit 1945 .....	162
<i>Bernd Dühlmeier</i>	
<b>2.2 Vergleichende Aspekte der Schule</b>	
21. Schulsysteme im deutschsprachigen Raum .....	171
<i>Kai Maaz, Marko Neumann und Ulrich Trautwein</i>	
22. Schulsysteme in der Europäischen Union .....	179
<i>Dietmar Waterkamp</i>	
23. Schulsysteme ausgewählter außereuropäischer Industrienationen .....	182
<i>Carolin Rotter</i>	
24. Schulsysteme in extremen Spannungsfeldern .....	186
<i>Volker Lenhart</i>	
<b>3 Strukturen des Bildungswesens</b>	
<b>3.1 Rahmenbedingungen</b>	
25. Rechtliche Rahmenbedingungen: Kulturföderalismus und Schulaufsicht .....	191
<i>Arnd-Christian Kulow</i>	
26. Schulträgerschaft und Schulfinanzierung .....	197
<i>Hans Pechar</i>	
27. Schulbau und Schularchitektur .....	201
<i>Rotraut Walden</i>	
<b>3.2 Organisationsstrukturen</b>	
<b>Makroorganisation: Schulstufen und Schularten</b>	
28. Schulsysteme in der Umstrukturierung .....	207
<i>Isabell van Ackeren und Rainer Block</i>	
29. Krippe und Hort .....	216
<i>Wolfgang Tietze</i>	
30. Kindergarten .....	220
<i>Jürgen Reyer</i>	
31. Grundschule .....	228
<i>Günther Schorch</i>	
32. Hauptschule .....	236
<i>Heinz Jürgen Ipfling</i>	

33. Realschule .....	245
<i>Konrad Fees</i>	
34. Gymnasium .....	253
<i>Ludwig Haag und Hartmut Hopperdietzel</i>	
35. Gesamtschule .....	262
<i>Manfred Bönsch</i>	
36. Ganztagschule .....	270
<i>Jürgen Rekus</i>	
37. Fachoberschule, Berufsoberschule und weiterführende berufliche Schulen .....	275
<i>Friedrich Heyder</i>	
38. Berufsschule .....	280
<i>Andreas Schelten</i>	
39. Sonderschulwesen und sonderpädagogische Einrichtungen .....	288
<i>Konrad Bundschuh und Stefan Baier</i>	
40. Übergänge im Schulsystem .....	298
<i>Friederike Heinzel</i>	
<b>Mikroorganisation</b>	
41. Fächerkanon und Fachunterricht .....	305
<i>Jürgen Oelkers</i>	
42. Fächerübergreifender Unterricht .....	313
<i>Frauke Stübiger</i>	
43. Schulinterner Lehrplan. Lehrerübergreifende Vereinbarungen zu Ressourcennutzung, Stoffverteilung und Leistungsüberprüfung .....	317
<i>Michael Kämper-van den Boogaart</i>	
44. Leistungsüberprüfungen und -beurteilungen .....	323
<i>Karl-Heinz Arnold und Carola Lindner-Müller</i>	
45. Aufgabenkultur .....	331
<i>Thorsten Bohl und Marc Kleinknecht</i>	
46. Fach- und Klassenlehrer .....	334
<i>Gert Lohmann</i>	
47. Jahrgangunterricht und jahrgangübergreifender Unterricht .....	339
<i>Diemut Kucharz</i>	
48. Halb- und Ganztagsbetrieb .....	343
<i>Natalie Fischer, Falk Radisch und Ludwig Stecher</i>	
49. Koedukation .....	351
<i>Margret Kraul</i>	
50. Konfessioneller und weltanschaulicher Unterricht .....	358
<i>Achim Leschinsky</i>	
51. Klassen- und Kurssysteme .....	364
<i>Hans-Werner Fuchs</i>	
52. Stundenplan .....	368
<i>Peter Döbrich</i>	

### 3.3 Schulformen

53. Homeschooling ..... 373  
*Volker Ladenthin und Ralph Fischer*

#### Schulen in reformpädagogischer Tradition:

54. Montessori-Schulen ..... 377  
*Birgitta Fuchs*
55. Waldorf-Schulen ..... 380  
*Otto Hansmann*
56. Freinet-Schulen ..... 385  
*Renate Kock*
57. Jena-Plan-Schulen ..... 388  
*Alban Schraut und Maren Gronert*
58. Freie Alternativschulen ..... 392  
*Henrik Ebenbeck*

#### Schulen der Religionsgemeinschaften

59. Evangelische Schulen ..... 396  
*Hansjörg Biener*
60. Katholische Schulen ..... 399  
*Georg Langenhorst*
61. Jüdische Schulen ..... 403  
*Ingrid Lohmann*
62. Koranschulen ..... 406  
*Harry Harun Behr*

#### Schulen mit nicht deutscher Unterrichtssprache

63. Internationale Schulen ..... 411  
*Sabine Hornberg*
64. Bilinguale Schulen ..... 414  
*Ingrid Gogolin*
65. Internate ..... 418  
*Volker Ladenthin*
66. Schullandheim ..... 425  
*Heinz Jürgen Ipfling*
67. Landerziehungsheime ..... 428  
*Hildegard Thiesen*

## 4 Schule als Kooperationsfeld

### 4.1 Schüler: Voraussetzungen und Handlungsmöglichkeiten

68. Schulische Einflussgrößen auf die Schüler ..... 433  
*Christoph Mischo*
69. Schulische Auswirkungen auf Schülerseite ..... 441  
*Christoph Mischo*
70. Mitschüler/Peers ..... 446  
*Hanns Petillon*
71. Schülervertretung ..... 450  
*Hartmut Hopperdietzel*

72. Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten – schulische Erziehungshilfe ..... 453  
*Günther Opp*
73. Schüler mit Teilleistungsstörungen ..... 461  
*Michaela Greisbach und Matthias Grünke*
74. Der hochbegabte Schüler ..... 469  
*Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt und Linda Wirthwein*
75. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ..... 478  
*Petra Stanat*

### 4.2 Lehrkräfte: Professionalisierung und Profession

76. Lehrerbildung ..... 483  
*Sigrid Blömeke*
77. Lehrerfort- und Weiterbildung. Professionalisierung im Kontext der Lehrerbildung ..... 490  
*Peter Daschner*
78. Lehrerberuf und Lehrerrolle ..... 494  
*Martin Rothland*
79. Schulleitung ..... 502  
*Stephan Gerhard Huber*
80. Schulaufsicht ..... 511  
*Rolf Dubs*

### 4.3 Außerschulische Kooperationspartner

81. Elternarbeit – Partnerschaft zwischen Schule und Familie ..... 519  
*Werner Sacher*
82. Jugendarbeit ..... 526  
*Benno Hafeneeger*
83. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Erziehungsberatungsstellen ..... 530  
*Georg Hörmann*
84. Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter ..... 534  
*Ulrich Deinet und Maria Icking*
85. Bundesagentur für Arbeit ..... 538  
*Maria Icking*
86. Nachhilfe – Einrichtungen und Lehrende ..... 542  
*Margitta Rudolph*

## 5 Schulentwicklung, Schulqualität, Schulevaluation

87. Bildungspolitik, Bildungsökonomie und Bildungsplanung ..... 547  
† *Hermann Lange*
88. Theorien und Konzepte der Schulentwicklung ..... 553  
*Thorsten Bohl*
89. Möglichkeiten und Grenzen der Gestaltungsfreiheit der Einzelschule ..... 560  
*Hermann Pfeiffer*
90. Der Beitrag der Einzelschule zur Verbesserung von Schülerleistungen ..... 563  
*Martin Bosen*



91. Die Zieldimension in der Schulentwicklung (Schulprofil, Leitbild, Schulprogramm) .....	567
<i>Michael Schratz</i> .....	572
92. Regionale Schulentwicklung und Schulnetzwerke .....	575
<i>Johannes Bastian und Stefanie Schmachtel</i> .....	579
93. Beratung in der Schulentwicklung .....	588
<i>Stefanie Schnebel</i> .....	592
94. Schulentwicklung und Qualitätsmanagement .....	596
<i>Stephan Huber und Xaver Büeler</i> .....	601
95. Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung .....	605
<i>Heinz Günter Holtappels</i> .....	
96. Schulentwicklung und neue Arbeitszeitmodelle .....	
<i>Thomas Riecke-Baulecke</i> .....	
97. Implementation von Innovationen in der Schule .....	
<i>Heike Schaumburg, Doreen Prasse und Sigrid Blömeke</i> .....	
<b>Sachregister</b> .....	601
<b>Autorenverzeichnis</b> .....	605

Das Handbuch Schule „Theorie – Organisation – Entwicklung“ dient der raschen und kompakten Information über den Forschungsstand der Disziplin Schulpädagogik. Das Handbuch enthält sowohl die Betrachtung der Institution Schule in ihrer historischen Genese, die Erörterung grundlegender Fragestellungen als auch die Systematisierung jüngerer Entwicklungen. Der einschlägige nationale und internationale Diskussions- und Forschungsstand wird referiert. Wissen, Probleme und Fachdiskussion zu zentralen Themenbereichen und ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung werden in voller thematischer Breite von namhaften Expertinnen und Experten dargestellt.

Das Handbuch Schule ist nutzbar als Basislektüre, als reichhaltige Informations- und Systematisierungsquelle sowie zur Vertiefung in Spezialfragen. Weiterführende Literaturhinweise und ein umfangreiches Sachregister bieten eine schnelle Orientierung.

Das Handbuch Schule richtet sich nicht nur an Erziehungswissenschaftler und Schulpädagogen, es ist ebenso als Nachschlagewerk für Studierende, Referendare und Auszubildende in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung sowie als Kompendium für interessierte Lehrkräfte geeignet.



Blömeke / Bohl / Haag / Lang-Wojtasik / Sacher (Hg.)

Sigrid Blömeke  
Thorsten Bohl  
Ludwig Haag  
Gregor Lang-Wojtasik  
Werner Sacher (Hg.)  
Handbuch Schule