
Schulen als Orte organisationspädagogischer Forschung und Praxis

Heinz Rosenbusch und Stephan Gerhard Huber

Zusammenfassung

This contribution discusses the influence of the organisation on school aims and explains school-based organisational education. After a short historical outline, the specific administrative structure of school as an organisation is shown and the school administration is situated as central actor in the complex hierarchy of school. The twofold organisational educational question considers the conditions of the system school that influence educational goals. Subsequently, arguments are given for establishing organisational educational management principles and a culture of organisational educational action. In the final chapter the assumptions and empirical values of the new orientation are outlined.

Schlüsselwörter

Organisationspädagogik • Organisationspädagogische Doppelfrage • Führungsprinzipien • Pädagogische Führung • Schulleitung

Inhalt

1	Begründung einer Organisationspädagogik der Schule	2
2	Die spezielle Verwaltungsstruktur deutscher Schulen und die Rolle von Schulleitung	2
3	Die organisationspädagogische Doppelfrage	4
4	Schule als Modell ihres Erziehungsziels und organisationspädagogische Grundorientierung	5

H. Rosenbusch (✉)
Universität Bamberg, Bamberg, Deutschland
E-Mail: CHrosenbusch@t-online.de

S.G. Huber
Institute of the Management and Economics of Education (IBB), University of Teacher Education,
Zug, Schweiz
E-Mail: stephan.huber@phzg.ch

5	Voraussetzungen für eine Neuorientierung – Erfahrungswerte	6
6	Fazit	7
	Literatur	8

1 Begründung einer Organisationspädagogik der Schule

Fragen des Einflusses der Organisation auf die schulische Erziehung wurden lange Zeit kaum bearbeitet (Rosenbusch 2005, S. 89). Mit dem Terminus *Organisationspädagogik* (Rosenbusch 1989) wurde ein Arbeitsbereich der Pädagogik postuliert, der sich dieser Fragen annimmt. Inzwischen hat sich die Organisationspädagogik – aus der Verbindung organisationsbezogener Ansätze verschiedener pädagogischer Subdisziplinen (z. B. Altrichter und Posch 1996; Geißler 2000; Harney 2002; Huber 2003; König und Volmer 1996; Kuper 2001; Rolff 1995, 2002) und dementsprechend nicht nur auf Schule, sondern auf Organisationen aller Art bezogen – als erziehungswissenschaftliche Subdisziplin etabliert (Göhlich et al. 2005, 2010, 2011; Schröer et al. 2016; Schröer und Truschkat 2013; Weber et al. 2013).

Die spezielle Aufgabenstellung einer „Organisationspädagogik der Schule“ (Rosenbusch 2005) bleibt dabei bestehen. Als deren Definition kann festgehalten werden: Organisationspädagogik ist ein Arbeitsbereich der Pädagogik, der Voraussetzungen, Normen, Gestaltungsprinzipien und Wirkungen der Organisiertheit von Erziehung und Unterricht im Hinblick auf den Einzelnen und die Schule als System zum Thema hat (Rosenbusch 2005, S. 6).

Als Folge der lange fehlenden Berücksichtigung organisationspädagogischer Aspekte wurde auch die Funktion der pädagogischen Führung und damit der Schulleitung bis in die 1990er-Jahre vernachlässigt: So bleiben etwa bei Fend (1980); von Hentig (1993); Apel (1995) und Diederich und Tenorth (1997) pädagogische Führung und Schulleitung unberücksichtigt. Eine der wenigen historischen Ausnahmen ist Gaudig, der auf die Funktion und hierfür notwendige Eigenschaften des Schulleiters sowie Fragen der Organisation eingeht und vom „Gesamtgeist“ der Schule spricht, den er als „Inbegriff der Dispositionen aller Einzelnen, die bei den inneren und äußeren Gemeinschaftshandlungen wirksam werden“ versteht (Gaudig 1917, S. 243).

2 Die spezielle Verwaltungsstruktur deutscher Schulen und die Rolle von Schulleitung

Bei der organisationspädagogischen Forschung zu Schule ist zu beachten, dass diese, zumindest wo sie – wie in Deutschland – der Obhut des Staates unterliegt, eine Doppelnatur hat: Sie ist zugleich pädagogische Organisation und Einrichtung der öffentlichen Verwaltung (Avenarius 2010, S. 139).

Die Schule als Teil der staatlichen Schulverwaltung stellt sich – wie jede Verwaltung – als System dar mit einer *linearen* Hierarchie, also einem Herrschaftssystem von vertikal und horizontal fest gefügten und einander über- und untergeordneten

Rängen. Für die Schulverwaltung gilt: SchulleiterInnen sind die Vorgesetzten der Lehrkräfte und haben ihrerseits Vorgesetzte in der Schulaufsicht. In der Verwaltung mit ihrer idealtypischen Hierarchie sind alle Entscheidungswege von der obersten Spitze bis in die untersten Gliederungsebenen pyramidenartig aufgebaut, so dass eine Entscheidung innerhalb der Organisation von oben nach unten durchgesetzt werden kann.

Die Hierarchie innerhalb einer Schule unterscheidet sich jedoch von der linearen Hierarchie der allgemeinen Verwaltung. Während die Mitglieder verschiedener Hierarchieebenen der allgemeinen Verwaltung verschiedene Qualifikationen, Einstufungen und Befugnisse besitzen, haben die MitarbeiterInnen einer Schule in der Regel von der jüngsten Lehrkraft bis zum Schulleitungspersonal die gleiche akademische Qualifikation. In der Schule verlaufen zudem Entscheidungsprozesse nicht nur von oben nach unten, sondern sind auch von unten nach oben möglich. Beschlüsse der Lehrerkonferenz etwa können die Schulleitung binden. Dies ist in einer linearen Hierarchie formell ausgeschlossen. Schule ist somit als *komplexe* Hierarchie gestaltet: eine Organisation mit auf gleichem Niveau ausgebildetem Personal, relativ geringen Besoldungsunterschieden, gleicher Zieltätigkeit (auch SchulleiterInnen unterrichten), zweidimensionalen Entscheidungswegen und einem verzweigten hierarchischen Überbau aus Schulaufsicht, Schul-(Lehrer-)Konferenz, Schulträger (Rosenbusch 2005). Die Organisationssoziologie spricht von Schule als *loosely coupled system* (Weick 1976), also von lose gekoppelten Verbindungen zwischen einzelnen Ebenen und Elementen innerhalb der Schulen und zwar sowohl zwischen Lehrerschaft und Schulleitung als auch zwischen den Lehrkräften (Terhart 1997).

Bezüglich ihrer konkreten Arbeitstätigkeit verfügen die Lehrkräfte über ein hohes Maß an Freiheit. Diese pädagogische Freiheit sichert den Lehrkräften einen (allerdings nicht unbegrenzten, vgl. Avenarius 2010, S. 664) Gestaltungsspielraum eigenverantwortlicher Unterrichtung und Erziehung. Auf der Annahme, dass alle Lehrkräfte autonom und gleichberechtigt sind und Einmischung in die Arbeit eines anderen deshalb nicht geduldet wird, beruht das für Schulen charakteristische *Autonomie-Paritäts-Muster* (Altrichter und Posch 1999). Die zentralen Bezugsgrößen sind die jeweilige Klasse und die amtlich vorgeschriebenen curricularen Vorlagen (Altrichter 2000).

Schulleitung ist einerseits Teil der linearen Verwaltungshierarchie, andererseits ist sie auch Teil der reversiblen Hierarchie innerhalb der einzelnen Schule. SchulleiterInnen müssen somit zwei unterschiedliche Handlungsrationaltäten beachten: die personenunabhängigen Regeln folgende Rationalität des bürokratischen Agierens und die auf den Einzelfall bezogene kommunikative Rationalität des pädagogischen Handelns. Schulleitung steht damit zwischen bürokratisch-administrativem und pädagogisch-innovativem Handeln.

Bei der die Schule prägenden Entkoppelung der praktischen Vollzugsebene (der Arbeit in den Klassenzimmern) von der offiziell-formalen Struktur (den Regeln der Organisation) ist die Schulleitung die *Transmissionsstelle* (Terhart 1986, 1997), die allerdings – wohl in Folge der noch immer vorherrschenden Orientierung an der bürokratischen Handlungsrationaltät – relativ selten zur pädagogischen Innovation genutzt wird.

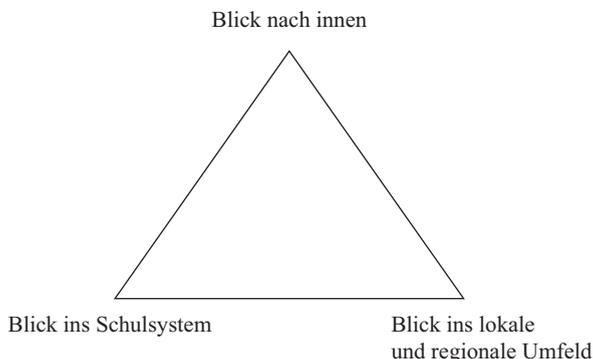
Die starke Verwaltungsprägung der öffentlichen Schule in Deutschland hat historische Gründe und soll Gleichbehandlung gewährleisten. So werden ggf. aus Vorkommnissen an einer einzigen Schule allgemein gültige Erlasse für ganze Bundesländer abgeleitet, obwohl dies an anderen Schulen zu Lasten pädagogischer Sinnhaftigkeit gehen kann. Exemplarisch sei der Streit um die Leistungsbewertung eines *schlafenden Schülers* in Bayern genannt, der – über den bewertenden Klassenlehrer hinaus – durch fünf Instanzen (Schulleitung, Lehrerkonferenz, Ministerialbeauftragter für Gymnasien, Verwaltungsgericht, Bayerischer Verwaltungsgerichtshof) ging: Ein Schüler, der bei einer rituellen Internatsfeier bis fünf Uhr morgens gefeiert hatte, war im Unterricht eingeschlafen, konnte auf eine Fachfrage des Lehrers keine entsprechende Antwort geben und erhielt die Note 6. Diese Note hatte zur Folge, dass ihm die Versetzung versagt wurde. Deshalb klagte er. Der Bayerische Verwaltungsgerichtshof als Letztinstanz gab der Schule Recht. Damit wurde die Form der Leistungsbewertung gebilligt. Die Organisation Schule folgte hier nicht der pädagogischen, sondern der bürokratischen Rationalität.

3 Die organisationspädagogische Doppelfrage

Die organisationspädagogische Doppelfrage – „Welche pädagogischen Wirkungen haben Bedingungen und Beschaffenheit des Systems Schule auf Einzelne oder Gruppen des Systems – und umgekehrt, welche Wirkungen haben Bedingungen und Beschaffenheit von Einzelnen oder Gruppen auf das System Schule als Ganzes und andere Teilsysteme?“ (Rosenbusch 2005, S. 6) – fokussiert nicht nur die Beschaffenheit des Systems in seiner organisatorischen Struktur, sozialen Zusammensetzung und Kultur, sondern auch die Bedingungen, unter denen das System operiert.

Die Organisation pädagogischer Prozesse wird dabei unterschiedlich betrachtet (vgl. Abb. 1): Der Blick nach innen, auf Lern-, Unterrichts- und Erziehungsprozesse innerhalb der Organisation Schule erforscht, wie Struktur und Kultur der Organisation so gestaltet werden kann, dass sie die Bildung(sbiographien) von Kindern und Jugendlichen möglichst optimal fördern.

Abb. 1 Blickrichtungen der Organisationspädagogik



Der Blick ins System erforscht die Schule als pädagogische Handlungseinheit (Fend 1980) oder als eine Filiale im Schulsystem (Böttcher 2003). Der Blick ins Umfeld studiert die Schule als Teil einer Bildungslandschaft, eines Netzwerks von Bildungsorganisationen.

Unterricht, Erziehung und schulisches Lernen bleiben bei einer so perspektivierten Organisationspädagogik der Schule zentral, werden jedoch durch den Blick auf organisationale Bedingungen ergänzt. Zudem ist von Interesse, welchen Einfluss Einzelne oder Teilsysteme, z. B. im Zuge von Schulentwicklungsmaßnahmen, auf die betreffende Schule insgesamt haben.

Eine solche Organisationspädagogik der Schule unterscheidet sich von anderen Ansätzen im Diskursfeld der Organisationspädagogik (Göhlich 2010) auch durch ihre ethische Orientierung an der Anerkennungstheorie (Honneth 1992; Taylor 1993; Borst 2003; Hafenecker et al. 2007; Stojanov 2006), durch ihre Konzentration auf die Schule sowie durch ihre Ausrichtung auf das Ziel, die Schule als lernermöglichende Organisation zu optimieren.

4 Schule als Modell ihres Erziehungsziels und organisationspädagogische Grundorientierung

Schule zielt, so oder ähnlich die Formulierungen in Gesetzen wie in schulpädagogischer Fachliteratur, auf den Erwerb von Mündigkeit als der Fähigkeit zu eigen- und sozialverantwortlichem Handeln, von Anerkennung des Anderen und der eigenen Person, auf Selbsttätigkeit und Kooperation als Ziel und Methode. Aus organisationspädagogischer Sicht liegt die Vermutung nahe, dass die einzelne Schule diese Ziele am ehesten erreicht, wenn sie eine entsprechende Organisationskultur schafft, d. h. als Organisation selbst im Sinne dieser Erziehungsziele agiert.

Die Wirkung von organisatorischen Strukturen auf Menschen und auf Erziehungsprozesse in der Schule ist seit langem belegt (Bernfeld 1967; Jackson 1968; Rosenbusch 1990; Zinnecker 1975): auch die Ergebnisse der Schulwirksamkeitsforschung zeigen, dass Schulen einen signifikanten Einfluss auf Schülerleistungen und Schulerfolg haben (Huber 1999a, b, c; Huber und Hameyer 2000; Creemers et al. 2010; Chapman et al. 2012; Mersch et al. 2013).

Wenn Schule als Institution erzieht (Bernfeld 1967), „muss Schule ein Modell dafür sein, wozu sie erzieht“ (Rosenbusch 2005, S. 11). Die Ziele einer Schule müssen in ihrer alltäglichen Praxis erfahrbar sein, da praktische Erfahrung lernwirksamer ist als kognitive Wissensvermittlung zum gleichen Sachverhalt (Weber 1988). Für die Schule als Organisation bedeutet dies, dass Mündigkeit, Anerkennung, Kooperation und Selbsttätigkeit in ihr erfahrbar, ihre Struktur und Kultur also auf diese Ziele abgestimmt sein müssen.

Pädagogische Führung spielt bei der Realisierung der Ziele der Schule eine entscheidende Rolle. Pädagogische Führungskräfte haben empirisch nachweisbar Einfluss auf die Sicherung und Entwicklung der Qualität schulischer Arbeit und auf den Lernerfolg der Schüler (Day et al. 2009; Hallinger 2011; Hallinger und Heck

1998, 2010; Huber 2010a, b; Huber und Muijs 2010; Leithwood et al. 2004; Robinson 2007; Marzano et al. 2005).

Dementsprechend ist Schulleitungshandeln als pädagogisches Organisationshandeln anzusehen, mit dem ein normativer Anspruch (s.o.: Mündigkeit, Anerkennung, Selbsttätigkeit, Kooperation) verbunden ist. Hier liegen insbesondere folgende Handlungsmaximen nahe (Rosenbusch 1997, 2013):

- Pädagogische Perspektivenjustierung: Pädagogische Zielvorstellungen haben Primat vor Verwaltungsaspekten; Verwaltung hat eine dienende Funktion.
- Zweistufigkeit pädagogischer Arbeit: Kollegialer Austausch bietet Lernchancen. Wenn er den Prämissen der Mündigkeit, Anerkennung, Selbsttätigkeit und Kooperation folgt, wird eine (erwachsenen-)pädagogische Praxis sichtbar, die zugleich als Vorbild für die (kind-)pädagogische Praxis und das Lernen der SchülerInnen dient.
- Prinzip der Schatzsuche statt Defizitfahndung: Bislang konzentriert sich bürokratisch geprägte Schulverwaltung noch zu sehr auf Kontrolle, Aufspüren und Beseitigen von Fehlern statt auf die Entdeckung von Ressourcen.
- Vertrauen zu sich selbst und zu anderen: Zum Schulleitungshandeln gehört, Bedingungen für die Schaffung und Erhaltung des Vertrauens sicher zu stellen.
- Kollegialität trotz Hierarchie: Gegenseitige Verantwortlichkeiten werden anerkannt, im Mittelpunkt steht die kollegiale Verpflichtung auf gemeinsam getragene Ziele.

5 Voraussetzungen für eine Neuorientierung – Erfahrungswerte

Voraussetzung für die Entwicklung der Organisation Schule im Sinne einer solchen Neuorientierung ist eine organisationspädagogische Professionalisierung ihrer Führungskräfte. Idealerweise laden diese andere ein, Schule mitzugestalten und mitzuentwickeln. Solch kooperative Führung (Huber 2009a) ist besonders erfolgreich, wenn die Beziehung zwischen Vorgesetzten und MitarbeitInnen vertrauensvoll, solidarisch und partnerschaftlich gestaltet wird. Nachhaltigkeit erreicht kooperative Führung allerdings erst, wenn zum kooperativem Handeln Einzelner die entsprechenden organisatorischen Strukturen hinzukommen. Mit dem Aufbau einer kooperativen Führung werden wichtige Impulse für die Schulkultur, insbesondere für eine kooperative Haltung in der Schule insgesamt, gegeben.

Darüber hinaus spielen pädagogische Führungskräfte eine besondere Rolle bei Vernetzungen, die in jüngerer Zeit etwa unter dem Label *Lernende Region* oder *Regionale Bildungslandschaft* zu beobachten sind. Hierzu passt das Konzept der *System Leadership*, demzufolge Führungskräfte funktional sinnvolle Kooperationsmöglichkeiten ergreifen, eigenverantwortlich innovative professionelle Lerngemeinschaften aufbauen und dabei von staatlichen Reformen und Programmen unterstützt werden (Hopkins 2010; Huber 2009b; Huber und Rolff 2010).

Die genannten Befunde sprechen dafür, bereits in der Ausbildung von pädagogischem Lehr- und Führungspersonal organisationspädagogisches Wissen zu vermitteln (Huber 2013, 2014; Huber et al. 2015). Als Teil der 3. Phase der Lehrerbildung hat sich die schulische Führungskräfteentwicklung in den letzten Jahren zunehmend professionalisiert (u. a. Huber 2003, 2010a, b, 2013; Warwas 2012). Qualifizierungsprogramme wurden quantitativ und qualitativ ausgebaut. Dabei spielen insbesondere die Anerkennung der Qualifizierung durch die Profession selbst sowie die Erwartung und Anerkennung durch die einstellenden Gremien die zentrale Rolle.

Für die organisationspädagogische Neuorientierung wesentlich ist auch eine stärkere Eigenständigkeit von Schulen. Das Konzept der eigenverantwortlichen Schule (Avenarius et al. 2003; Becker et al. 2006; Bellenberg et al. 2001; Buchen 2005; Huber und Gördel 2007) ist ein möglicher Ansatzpunkt, um die Qualität schulischer Arbeit zu verbessern. Studien in der Schulwirksamkeitsforschung (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie 2003) belegen den Effekt. Im Gegenzug zur Erweiterung ihrer Rechte wurde von den Einzelschulen allerdings vermehrte Rechenschaftslegung gefordert. Zudem wurden neue Formen der Überprüfung eingeführt (z. B. schulische Selbstevaluation, Schulinspektion, Vergleichsarbeit, Lernstandserhebung, zentrale Abschlussprüfung). In einem bürokratischen System führt Dezentralisierung offenbar nicht zwangsläufig zu Deregulierung. Im Gegenteil, obwohl mehr Entscheidungsbefugnisse in die Einzelschule verlagert wurden, wurden Regulierung und Bürokratisierung weiter erhöht (Altrichter et al. 2016; Rürup und Lambrecht 2012).

Es wird deutlich, dass die alleinige Verschiebung von Zuständigkeiten, weg von Schulbehörden hin zu den Einzelschulen, noch kein Garant für die Verbesserung von Schule ist. Damit Schulleitungen und Lehrkräfte möglichst gut dem Kerngeschäft von Schule nachkommen können, sind organisationspädagogisch orientierte Strukturveränderungen auch in der Schulverwaltung notwendig (OECD 1989). Zentral ist dabei die Entwicklung der Schulverwaltung von einer linear agierenden Bürokratie hin zu einem kooperativen und bedarfsorientierten Dienstleister für Schulen.

Die schulbezogene organisationspädagogische Forschung ist gefordert, die Wirksamkeit der Neuorientierung weiter zu untersuchen, also zu prüfen, ob bzw. inwiefern organisationspädagogisch orientierte Schulen und Schulverwaltungen anders agieren und ggf. erfolgreicher sind als traditionelle Einrichtungen.

6 Fazit

Erziehung gelingt nicht durch Verordnung; sie ist eine gemeinsame Aufgabe aller Beteiligten von der obersten Spitze bis in die Praxis des täglichen Unterrichts. Erstrebenswert ist eine Kultur organisationspädagogischen Handelns durch die Etablierung gemeinsamer Werte und Verhaltensweisen, die so allgemeingültig sind, dass sich alle Mitglieder der Organisation ihnen anschließen können. Nur wenn die oben genannten organisationspädagogischen Prämissen im kommunikativen Alltag der Organisation gültig und erfahrbar sind, können sie erfolgreich gelernt und internalisiert werden.

Organisationspädagogischen Prämissen folgend wird für Schulen die Frage zentral, inwieweit sie als Organisationen ihre pädagogische Zieltätigkeit, nämlich zu unterrichten und zu erziehen, positiv oder negativ beeinflussen. Die pädagogische Praxis hat so gesehen wo immer möglich das Primat vor der Verwaltung. Wenn jedoch Verwaltungsakte nötig sind, unterliegen auch diese der organisationspädagogischen Reflexion, d. h. der Frage nach ihrer Wirkung auf die pädagogische Praxis. Dem pädagogischen Führungspersonal kommt als Bindeglied zwischen pädagogischer Praxis und Verwaltung eine wichtige Rolle zu.

Literatur

- Altrichter, Herbert. 2000. Qualitätsforderungen, Schulevaluation und die Rolle der Schulleitung. In *Schulleitung im gesellschaftlichen Umbruch. Schulleiter-Handbuch*, Hrsg. Heike Ackermann, Anette Scheunpflug, Nikolaus Schröck und Jochen Wissinger, Bd. 93, 85–97. München: Oldenbourg.
- Altrichter, Herbert, und Peter Posch. 1996. *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Altrichter, Herbert, und Peter Posch. 1999. *Wege zur Schulqualität: Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Apel, Hans Jürgen. 1995. *Theorie der Schule. Historische und systematische Grundlinien*. Donauwörth: Auer.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie. 2003. *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Bonn: BMBF.
- Avenarius, Hermann, Hrsg. 2010. *Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft*. Köln/Kronach: Wolters Kluwer.
- Avenarius, Hermann, Thomas Kimmig, und Matthias Rürup. 2003. *Die rechtlichen Regelungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Eine Bestandsaufnahme*. Berlin: BWV-Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Becker, Matthias, Georg Spöttl, und Ralph Dreher. 2006. *Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Bellenberg, Gabriele, Wolfgang Böttcher, und Klaus Klemm. 2001. *Stärkung der Einzelschule: neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal*. Neuwied: Luchterhand.
- Bernfeld, Siegfried. 1967. *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Borst, Eva. 2003. *Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Böttcher, Wolfgang. 2003. *Was (können) Bildungsstandards und Kerncurricula bewirken (können)?* Vortrag auf dem Grund- und Hauptschulkongress des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. www.evangelischer-schulbund-nord.de/wp-content/uploads/2011/10/Boettcher_Bildungsstandards.pdf. Zugegriffen am 27.04.2017.
- Buchen, Herbert, Hrsg. 2005. *Schule auf dem Weg zur Selbstständigkeit*. Stuttgart: Raabe.
- Chapman, Christopher, Paul Armstrong, Alma Harris, Daniel Muijs, David Reynolds, und Pam Sammons. 2012. *School effectiveness and improvement. Research, policy and practice. Challenging the orthodoxy?* London: Routledge.
- Creemers, Bert, Leonidas Kyriakides, und Pam Sammons. 2010. *Methodological advances in educational effectiveness research*. London: Routledge.
- Day, Christopher, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Harris, Ken Leithwood, Quing Gu, Eleanor Brown, Elpida Ahtaridou, und Alison Kington. 2009. *The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. University of Nottingham.

- Diederich, Jürgen, und Heinz-Elmar Tenorth. 1997. *Theorie der Schule*. Berlin: Cornelsen.
- Fend, Helmut. 1980. *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Gaudig, Hugo. 1917. *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Geissler, Harald. 2000. *Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung*. München: Vahlen.
- Göhlich, Michael. 2010. Organisationspädagogik als Theorie, Empirie und Praxis. Stand und Perspektiven des organisationspädagogischen Diskurses. In *Organisationslernen im 21. Jahrhundert*, Hrsg. Charlotte Heidsiek und Jendrik Petersen, 29–39. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Göhlich, Michael, Caroline Hopf, und Ines Sausele, Hrsg. 2005. *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Göhlich, Michael, Susanne Maria Weber, Wolfgang Seitter, und Tim Feld, Hrsg. 2010. *Organisation und Beratung: Beiträge der AG Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Göhlich, Michael, Susanne Maria Weber, Christiane Schiersmann, und Andreas Schröer, Hrsg. 2011. *Organisation und Führung. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Göhlich, Michael, Susanne Maria Weber, Andreas Schröer, und Michael Schemmann, Hrsg. 2016. *Organisation und Methode. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hafeneger, Benno, Peter Henkenborg, und Albert Scherr. 2007. *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach: Debus Pädagogischer Verlag.
- Hallinger, Philip. 2011. Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration* 49(2): 125–142.
- Hallinger, Philip, und Ronald Heck. 1998. Exploring the principals' contribution to school effectiveness. 1989–1995. *School Effectiveness and School Improvement* 9(2): 157–191.
- Hallinger, Philip, und Ronald Heck. 2010. Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional- and reciprocal effects models. *The Elementary School Journal* 111 (2): 226–252.
- Harney, Klaus. 2002. Arbeit und Organisation. Die Thematik der Sichtbarkeit. Eine organisations-theoretische Einleitung. In *Wissen und Arbeit. Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung*, Hrsg. Christian Barthel und Klaus Harney, Bd. 2, 7–15. Recklinghausen: FIAB.
- Hattie, John. 2013. *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- von Hentig, Hartmut. 1993. *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim: Beltz.
- Herbert, Altrichter, Matthias Rürup, und Claudia Schuchart. 2016. Schulautonomie und die Folgen. In *Handbuch Neue Steuerung im Schulwesen*, Hrsg. Herbert Altrichter und Katharina Maag Merki, 2. Aufl., 107–149. Wiesbaden: Springer-VS.
- Honneth, Axel. 1992. *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hopkins, David. 2010. Realising the potential of system Leadership. In *School leadership – International perspectives*, Hrsg. Stephan Gerhard Huber, 211–224. Dordrecht: Springer.
- 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. Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule – eine Zusammenschau. Internationale Schulentwicklungsforschung (III). *Schul-Management* 30(5): 8–18.
- Huber, Stephan Gerhard. 2003. *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. Reihe Wissen & Praxis Bildungsmanagement. Kronach: Wolters Kluwer.

- Huber, Stephan Gerhard. 2009a. Kooperative Führung: vom multifunktionalen Wunderwesen zum Führungsteam. In *Handbuch für Steuergruppen. Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*, Hrsg. Stephan Gerhard Huber, 45–56. Köln: Link-Luchterhand.
- Huber, Stephan Gerhard. 2009b. System leadership. In *PraxisWissen Schulleitung*, Hrsg. Adolf Bartz, Jürgen Fabian, Stephan Gerhard Huber, Carmen Kloft, Heinz Rosenbusch und Hajo Sassenscheidt. München: Wolters Kluwer.
- Huber, Stephan Gerhard, Hrsg. 2010a. *School leadership – International perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Huber, Stephan Gerhard. 2010b. New approaches in preparing school leaders. In *International encyclopedia of education*, Hrsg. Penelope Peterson, Eva Baker und Barry McGaw, Bd. 4, 752–761. Oxford: Elsevier.
- Huber, Stephan Gerhard, Hrsg. 2013. *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Carl Link.
- Huber, Stephan Gerhard. 2014. Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Ausdifferenzierung der Curricula der Führungskräfteentwicklung. In *Grundwissen Schulleitung*, Hrsg. Raimund Pfundtner, 194–209. Köln: Wolters Kluwer.
- Huber, Stephan Gerhard, und Bettina Gördel. 2007. Eigenverantwortliche Schule – Entwicklungen in den Bundesländern. In *PraxisWissen Schulleitung*, Hrsg. Adolf Bartz, Jürgen Fabian, Stephan Gerhard Huber, Carmen Kloft, Heinz Rosenbusch und Hajo Sassenscheidt. München: Wolters Kluwer.
- Huber, Stephan Gerhard, und Uwe Hameyer. 2000. Schulentwicklung in deutschsprachigen Ländern – Stand des Forschungswissens. In *Journal für Schulentwicklung – Theorie und Forschung in der Schulentwicklung*, Hrsg. Herbert Altrichter und Hans-Günter Rolff, 78–96. Innsbruck: Studienverlag.
- Huber, Stephan Gerhard, und Daniel Muijs. 2010. School leadership effectiveness. In *School leadership – International perspectives*, Hrsg. Stephan Gerhard Huber, 57–78. Dordrecht: Springer.
- Huber, Stephan Gerhard, und Hans-Günter Rolff. 2010. Delegation und System Leadership. In *Führung, Steuerung, Management*, Hrsg. Hans-Günter Rolff, 43–58. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Huber, Stephan Gerhard, Stiftung der Deutschen Wirtschaft, und Robert Bosch Stiftung, Hrsg. 2015. *Schule gemeinsam gestalten – Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Jackson, Philip Wesley. 1968. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- König, Eckard, und Gerda Volmer. 1996. *Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*, 4., überarb. Aufl. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kuper, Harm. 2001. Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4(1): 83–106.
- Leithwood, Kenneth, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson, und Kyla Wahlstrom. 2004. *How leadership influences student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Marzano, Robert J., Timothy Waters, und Brian A. McNulty. 2005. *School leadership that Works. From research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mersch, Stephanie, Esther Dominique Klein, und Isabell van Ackeren. 2013. Trends der internationalen Schulentwicklungsforschung? *Journal für Schulentwicklung* 17(2): 7–14.
- OECD. 1989. *Decentralisation and school improvement*. Paris: OECD-CERI.
- Robinson, Viviane. 2007. *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*. http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5/. Zugegriffen am 17.09.2014.
- Rolff, Hans-Günter. 1995. *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim: Juventa.
- Rolff, Hans-Günter. 2002. Bildungsmanagement. In *Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf*, Hrsg. Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach und Peter Vogel, 183–187. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Rosenbusch, Heinz. 1989. Schulleiter – ein notwendiger Gegenstand organisationspädagogischer Reflexion. In *Schulleiter zwischen Administration und Innovation*, Hrsg. Heinz Rosenbusch und Jochen Wissinger, 8–16. Braunschweig: SL-Verlag.
- Rosenbusch, Heinz. 1990. Die kommunikative Alltagspraxis als das Proprium erziehenden Unterrichts. In *Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema*, Hrsg. Hartmut Hacker und Heinz Rosenbusch, 71–88. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Rosenbusch, Heinz. 1997. Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. *Schulverwaltung Bayern* 20(10): 329–334.
- Rosenbusch, Heinz. 2005. *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. Köln: Luchterhand.
- Rosenbusch, Heinz. 2013. Organisationspädagogische Führungsprinzipien. In *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*, Hrsg. Stephan Gerhard Huber, 96–103. Köln: Carl Link.
- Rosenbusch, Heinz, und Otto Schober. 2004. *Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch*, 4. Aufl. Hohengehren: Schneider.
- Rürup, Matthias, und Maike Lambrecht. 2012. Deregulierung durch Schulinspektion? Zur Berechtigung einer Fragestellung. In *Deregulierung im Bildungswesen*, Hrsg. Sabine Hornberg und Marcelo Pereira do Amaral, 165–186. Münster: Waxmann.
- Schröer, Wolfgang, und Inga Truschkat. 2013. Alltägliche Grenzarbeit – Organisationspädagogik im Spiegel einer entgrenzten Sozialpädagogik. In *Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge*, Hrsg. Reinhard Hörster, Stefan Königeter und Burkhard Müller, 257–268. Wiesbaden: Springer.
- Schröer, Andreas, Michael Göhlich, Susanne Maria Weber, und Henning Pätzold, Hrsg. 2016. *Organisation und Theorie. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- Stojanov, Krassimir. 2006. *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbstentwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Springer.
- Taylor, Charles. 1993. *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Terhart, Ewald. 1986. Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. *Zeitschrift für Pädagogik* 32(2): 205–223.
- Terhart, Ewald. 1997. Schulleitungshandeln zwischen Organisation und Erziehung. In *Schulleitung als pädagogisches Handeln*. Schulleiterhandbuch, Hrsg. Jochen Wissinger und Heinz Rosenbusch, Bd. 83, 7–20. München: Oldenbourg.
- Warwas, Julia. 2012. *Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung*. Wiesbaden: Springer.
- Weber, Erich. 1988. Kritische Auseinandersetzung mit der These, dass es für Lehrer unmöglich sei, zu erziehen, und konstruktive Überlegungen zur Möglichkeit schulischer Erziehung. In *Schule in der Verantwortung der Kinder*, Hrsg. Edeltraud Röbe, 15–96. Langenau-Ulm: Armin-Haas-Verlag.
- Weber, Susanne Maria, Michael Göhlich, Andreas Schröer, Claudia Fahrenwald, und Hildegard Macha, Hrsg. 2013. *Organisation und Partizipation*. Wiesbaden: Springer.
- Weick, Karl. 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21(1): 15–19.
- Zinnecker, Jürgen, Hrsg. 1975. *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim/Basel: Beltz.