

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Maximilian Dommermuth

Schulleitungstheorien im Wandel

Heft Nr. 14, September 2016

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Maximilian Dommermuth

Schulleitungstheorien im Wandel

Heft Nr. 14, September 2016

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, Prof. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Dr. Alexander Schnarr, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführende Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer
Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Alexander Schnarr
Institut für Erziehungswissenschaft
Erziehungswissenschaft Fachgebiet Berufspädagogik/Arbeitslehre
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

E-Mail: Alexander.Schnarr@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-122497

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/12249/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

Inhaltsverzeichnis

1	Heranführung, Aufbau und Zielsetzung	7
2	Grundlagen der Schulleitungstheorien	8
2.1	Historischer Rückblick	8
2.2	Motivation und Anforderungsprofil der Schulleiter	10
2.3	Führungsstile der Schulleitung	11
3	Modernes Aufgabenspektrum der Schulleitung als „Change Agent“	20
3.1	„Change Agents“	20
3.2	Organisationsentwicklung	21
3.3	Qualitätsmanagement	22
3.4	Personalmanagement	23
4	Wahrnehmung der Schulleitung	24
4.1	Wahrnehmung vonseiten des Kollegiums	24
4.2	Selbstwahrnehmung und eigenes Rollenverständnis der Schuldirektion	25
5	Einführung und Implementation von Governancessystemen im Mehrebenensystem	26
5.1	Governance im schulischen Kontext	26
5.2	Schulaufsicht	27
5.3	Schulinspektion – ein neues Konzept zur Erweiterung und Entlastung der Schulaufsicht sowie zur Verbesserung von Schulen	28
6	Wandel gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung	30
6.1	Reaktionen auf den „PISA-Schock“	30
6.2	Die Ökonomisierung des Schulwesens und die Reproduktion des Humankapitals	32
6.3	Möglichkeiten der Schulleitung, die eigene Schule zu einem „gerechteren“ Ort der Bildung zu transformieren	34
6.4	Der intrinsische Wert von Bildung und Schulleiterhandeln	36
6.5	Der Schulleiter als Obmann der Schülerschaft	38
7	Fazit und Ausblick	40
	Literaturverzeichnis	43

1 Heranführung, Aufbau und Zielsetzung

Schulleiterinnen¹ und Schulleiter befinden sich in einer Institution, in der tagtäglich vieles zu verrichten ist. Sie haben einen schier übergroßen Katalog an Aufgaben zu erfüllen. Sie müssen nicht „nur“ unterrichten, sondern auch ihre Schule nach außen repräsentieren, verwalten, managen und leiten. In einem technokratischen Sinne des Ausdrucks stellen sie die Schaltzentrale der einzelnen Schule dar. Denn die Schulleitung ist der Konnektor zwischen Kultusministerium, Schulaufsicht, der Schulinspektion und dem Schulträger auf der einen Seite und den Lehrern, Schülern und Eltern auf der anderen Seite. Demnach unterliegen Schulleitungen einem großen Arbeitspensum und immenser Verantwortung.

Im Hinblick auf die Worte des ehemaligen US-Präsidenten John F. Kennedy fällt auf, dass ein Fortschrittsdenken bedeutsam ist, das die Menschen offen für Neues lässt: „Veränderung ist das Gesetz des Lebens. Diejenigen, die nur auf die Vergangenheit oder die Gegenwart blicken, werden die Zukunft verpassen.“ Bei der Beschäftigung mit Kennedys Worten wird deutlich, wie wichtig innovatives Denken für das Thema *Schulleitungstheorien im Wandel* ist. Denn die möglichen Ansätze zu einem adäquaten Schulleitungshandeln sind zahlreich und wurden im Laufe der Zeit weitreichenden Wandlungsprozessen unterzogen.

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst ein Kapitel der Schulleitung gewidmet, das mit einem historischen Rückblick beginnt. Anschließend wird die sich stetig wandelnde Rolle der Schulleitungstheorien anhand verschiedener Forschungsansätze erörtert, um in einem weiteren Schritt auf die veränderten Tätigkeitsfelder der Schulleitung mit Rekurs auf Organisationsentwicklung, Qualitäts- sowie Personalmanagement einzugehen. Daraufhin wird die Wahrnehmung der Schulleitung zum einen aus der Perspektive der Lehrerschaft und zum anderen aus Sicht der Schulleiter untersucht. Im fünften Kapitel werden die schulischen Governancestrukturen im Mehrebenensystem diskutiert, indem zunächst ein Überblick bzgl. der derzeitigen Forschungslage gegeben wird, um in einem weiteren Schritt die Spannungsfelder zwischen Schulleitungen auf der einen Seite und der Schulaufsicht sowie der Schulinspektion auf der anderen Seite zu behandeln. Das letzte Kapitel des Hauptteils setzt sich aus dem Wandel gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und dem damit einhergehenden Schulleiterhandeln zusammen. Dieses Teilthema erstreckt sich von den schulischen Veränderungen durch den sog. „PISA-Schock“ über die Ökonomisierung des Schulwesens bis hin zu einem

¹ Aus Platzgründen wird im Folgenden der Arbeit sowohl für die weibliche als auch die männliche Form das generische Maskulinum verwendet, welches jedoch die feminine Form implizieren soll.

Berufsverständnis von Schulleitern, *allen* Kindern und Jugendlichen „gerechte“ Bildungschancen zu ermöglichen.

Das Ziel dieses Aufsatzes ist darin zu verorten, die für den schulischen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozess immanent wichtige Rolle der Schulleitung mittels diverser Theorien darzulegen, um darauf aufbauend ihr facettenreiches und sich durch den gesellschaftlichen Wandel veränderndes Aufgabenspektrum nachzuvollziehen. Darüber hinaus soll mithilfe der Arbeit diskutiert werden, inwiefern sich Schulleiter emphatisch ihrer Rolle im Sinne eines schulischen Anführers widmen können, um einen Bildungsbegriff zu vertreten, der über ökonomische Belange und habituelle Differenzen innerhalb der Schülerschaft hinausgeht, damit die Institution *Schule* zu einem „gerechteren“ Ort der Bildung werden kann.

2 Grundlagen der Schulleitungstheorien

2.1 Historischer Rückblick

Schulleitung stellt ein Forschungsgebiet dar, welches über viele Jahre hinweg nur wenig Beachtung in der Bildungs- und Schulforschung fand. Wurde diese Thematik in der Vergangenheit dennoch erörtert, bezog sich dies zumeist auf Schulreformen oder die Schulentwicklungsforschung (vgl. Wissinger 2011, 99). Im Zuge einer veränderten Perspektivenausrichtung erhielt die Schulleitung eine immer wichtigere Rolle in der Schulentwicklungsforschung, sodass die Korrelation zwischen einer guten Schuldirektion und einer guten Schule erforscht wurde (vgl. Wenzel 2004, 407). Doch bei der Betrachtung der deutschen Schulgeschichte lässt sich erkennen, „dass Fragen der Schulleitung gegenüber Fragen des Unterrichts und der Erziehung sowie des Lehrberufes und dessen Entwicklung eine untergeordnete Rolle“ (Wissinger 2011, 98) einnehmen.

Seit Beginn des 19. Jahrhunderts fand das Thema *Schulleitung* Beachtung in wissenschaftlichen Untersuchungen, wenn es um Auseinandersetzungen vonseiten der Schuldirektion mit der Schulaufsicht oder dem Kollegium ging. Im Laufe dieses Jahrhunderts stellte sich eine Schulleiterposition heraus, die drei Aufgabenfelder impliziert: Zum einen bietet die Stellung des Schulleiters Lehrern die Option, sich in ihrem Beruf weiterzuentwickeln und aufzusteigen (vgl. Wissinger/Huber 2002, 9f.). Zum anderen fungiert die Schulleitung als Mediator zwischen dem Kollegium und der Schulaufsicht (vgl. Wissinger 2011, 98). An dritter Stelle ist die Verantwortung der Schuldirektion zu nennen, die für die Einhaltung inhaltlicher und beamtenrechtlicher Grundsätze an ihrer jeweiligen Schule zuständig ist (vgl. Wissinger/Huber 2002, 10).

Erst in den 1980er- und 1990er-Jahren wurde Schulleitung im Rahmen der auf internationaler Ebene geführten Debatte um Schulqualität zu einem Thema, auf das ein spezielles Augenmerk gelegt werden sollte. Durch die Ergebnisse der Schulwirksamkeitsforschung konnte herausgestellt werden,

„dass innerschulische Steuerung zu den wichtigsten Faktoren der Sicherung und Entwicklung der Qualität einer Schule gehört und dem Management sowie der Führung durch die Schulleitung zentrale Bedeutung zukommt.“ (Wissinger/Huber 2002, 10f.)

In der BRD kam es seit dieser Zeit zu Veränderungen in der Steuerungsausrichtung von Schulen, durch welche die herausragende Bedeutung von Schulleitern mit Rekurs auf das Qualitätsmanagement hervorgehoben wird (vgl. Wissinger 2011, 98). Denn Schulentwicklung sollte fortan auf einzelschulischer Ebene gedacht werden, wodurch eine Abwendung von der zentralen Steuerung mittels der Schulverwaltung impliziert war (vgl. Rolff 1995, 377). Außerdem wurde die Untersuchung der „Frage nach Rolle und Aufgaben von Schulleiter/innen sowie die Schulleitungstätigkeit zu einem eigenen Thema“ (Wissinger 2011, 99) hervorgehoben. Verstärkend dazu versuchten die Schulleiterverbände am Ende des 20. Jahrhunderts, die Politik darauf aufmerksam zu machen, dass Schulleitung als ein eigenständiges Berufsfeld verstanden werden sollte, welches in Zukunft durch „eine berufsspezifische Qualifikation“ (ebd.) gestützt werden solle.

Seit Anfang des letzten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts wurden diverse Erneuerungen in den deutschsprachigen Schulsystemen implementiert. Eine der Veränderungen wurde dafür entwickelt, die Gestaltungsspielräume der Schulen zu vergrößern und sie firmiert seitdem unter der Bezeichnung „*Schulautonomisierung*“ (Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011, 218f.; Herv.i.O.). Nachdem in der ersten Hälfte der 1990er-Jahre die durch die Leitgedanken partizipativer Demokratie und dezentraler Steuerung ausgestattete Verselbstständigung von Schulen vorangetrieben wurde, kam es zu einer Stärkung der Schulleiterposition und des Aufgabenspektrums des schulischen Managements. Des Weiteren wurden in diesem Prozess der „*innerschulische[n] Steuerungsfähigkeit*“ (ebd., 219; Herv.i.O.) „Steuerungsinstrumente, wie Schulprogramm, Qualitätsmanagement oder Vergleichsarbeiten“ (ebd., 219) eingeführt. In Folge des „PISA-Schocks“ wurden anderweitige Veränderungen seit Beginn des neuen Jahrtausends durchgeführt. Die vorherigen Dezentralisierungen sollten wiederum mittels zentraler und vereinheitlichter Richtlinien erweitert werden. Darin enthalten sind Bildungsstandards, externe Evaluationsmechanismen und ein „Konzept *evidenzbasierter Politik und Entwicklung*“ (Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011, 219; Herv.i.O.).

2.2 Motivation und Anforderungsprofil der Schulleiter

„School leaders matter, they are educationally significant, school leaders do make a difference!“ (Huber 1997, zit. nach Huber/Muijs 2010, 58) In diesem Kapitel soll herausgestellt werden, dass Schulleitung nicht ein ohne Weiteres austauschbares Glied im Gefüge einer gut funktionierenden Schule darstellt, sondern eine immanent wichtige Rolle einnimmt. Wie das oben angeführte Zitat darlegt, machen Schulleiter durchaus einen Unterschied und sie sind ferner wichtig für den unterrichtlich-pädagogischen Fortschritt von Schulen. „Schulleiter verstehen sich vorrangig als Pädagogen und sind tatsächlich in erster Linie Verwalter und Organisatoren“ (Krüger 1983, 36, zit. nach Schratz 1998, 94). Dieses Zitat verstärkt die besondere Rolle von Schulleitern, die nicht nur als ausführende Verwaltungsorgane oder Schulmanager fungieren, sondern ebenso in ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit eine exponierte Position einzunehmen vermögen.

Die Gründe von Lehrkräften, warum sie Schulleiter werden wollen, wurden von Wissinger (1996) erforscht. Bei den empirischen Untersuchungen konnte festgestellt werden, dass das wichtigste Kriterium, eine Schule zu leiten, darin liegt, mehr Verantwortung tragen zu wollen. Dicht gefolgt wird der Wille zu einer größeren Verantwortungsübernahme durch die attraktiv wirkende „Vielfalt der Leitungsaufgaben“ (ebd., 96). An dritter Stelle der Berufswahlmotive von Schulleitern liegt die Freude am Verrichten von organisatorischen Aufgaben und Verwaltungstätigkeiten. Außerdem stimmten über 60 Prozent der Befragten darin überein, dass sie neben dem Unterrichten auch noch anderen Aufgaben nachgehen wollen. Die aus der Position der Schulleitung resultierenden Effekte eines höheren Einkommens, einer besseren Reputation und mehr Kollaboration mit Erwachsenen wurden – Wissinger (1996) folgend – von den ehemaligen Lehrkräften und zum Zeitpunkt der Befragung aktiven Schulleitern als wesentlich weniger bedeutsam für die Berufswahl erachtet als die erstgenannten vier Punkte.

Eine ideale Schulleitung hat ein weites und facettenreiches Aufgabenspektrum zu erfüllen. So ist sie zum einen Unterstützer von jungen Lehrern und zum anderen Förderer von kollaborativem Verhalten innerhalb der Lehrerschaft (vgl. Schratz 1998, 98). Außerdem sollte die Schulleitung über diverse Attribute verfügen: Organisationsfähigkeit; Kompromissbereitschaft; die Fähigkeit, das Kollegium zu motivieren und eine positive Arbeitsatmosphäre in der Schule zu schaffen; Innovation; Selbstreflexion; transparente Entscheidungsfindung und die Wahrnehmung von Fortbildungsmöglichkeiten, um sich selber weiterzubilden und dadurch sinnstiftend an der Fortentwicklung des eigenen Schulprogramms mitwirken zu können (vgl. Schratz 1998, 98). Es ist evident, dass das vielfältige Aufgabenspektrum von Schuldirektionen nicht nur ein hohes Maß an organi-

satorischen und administrativen Fähigkeiten erfordert, sondern in besonderer Weise der Empathie, Menschenkenntnis und gleichermaßen der Führungsfähigkeit bedarf.

2.3 Führungsstile der Schulleitung

Bei der Betrachtung der Schulleitungsforschung in der BRD fällt auf, dass dieser Forschungsbereich einen bisher nur wenig durchleuchteten Sektor in den Untersuchungen zum Lehrerberuf darstellt. Außerdem ist seit den 1990er-Jahren ein „Wandel der Schulleitungsfunktion von einer verengten Verwaltungs- und Kontrollfunktion hin zu einer Management- und Führungsfunktion“ (Wissinger 2011, 99) erkennbar.

Durch die bereits angesprochene Autonomisierung der Schulen wurde ein unbeabsichtigter Effekt generiert: der Wettbewerb zwischen den einzelnen schulischen Institutionen (vgl. Abs et al. 2015, 9). Mit der staatlichen Autonomisierung der Schulen ging in den 1990er-Jahren ein Verlassen des Weges der sog. Input-Steuerung einher (vgl. Altrichter 2015, 41). Es war intendiert mithilfe der damit einhergehenden Maßnahmen, den Schulen größere Anpassungsmöglichkeiten an ihre jeweilige regionale Situation zu ermöglichen und die Qualität ihrer Schule zu optimieren (vgl. Altrichter 2008, 76).

Traditionellerweise wurde die Steuerung von Schulen im deutschsprachigen Raum im Verständnis einer staatlich-intern regulierten Leitung durchgeführt. Doch faktisch herrschte schon vor dem schulischen Autonomisierungsprozess eine „große professionelle Mitsteuerung“ (Altrichter/Rürup 2010, 118) an den Schulen. Mittels der Schulreform „*Schulautonomisierung als ‚Optimierung‘*“ wurde offiziell eine „staatlich-professionelle[] Doppelsteuerung“ (ebd., 118; Herv.i.O.) ins Leben gerufen, wodurch den Lehrern und Schulleitern eine größere Teilhabe bzgl. der Schulentwicklungsbemühungen eingeräumt wurde.

Die Beweggründe für die oben angeführte Schulautonomisierung beruhen laut Altrichter (2007) auf einer „*Kritik an der Ineffizienz der vorherrschenden zentralistischen Steuerung*“ (83; Herv.i.O.). Dadurch wurde ein neuer Pfad beschritten, bei dem Entscheidungen inmitten einer größeren Partizipation getroffen werden. Außerdem war es dadurch nun möglich, den Lehrern an den einzelnen Schulen eine bedeutsamere sowie zentralere Rolle im Sinne einer modernen Schule zu übertragen.

Die zweite Phase der modernen Schulentwicklung ist auf die zweite Hälfte der 1990er-Jahre zurückzuführen. In dieser Zeit wurden kompetitive Erneuerungsprozesse von den Einzelschulen durchgeführt, die sich auf die Bereiche der innerschulischen Koordination via Schulprogramme sowie einer sog. Systemkoordination in Form der Rechen-

schaftsauslegung bezogen haben. Auf diese Weise wurden Managementtätigkeiten immer wichtiger im schulischen Reformprozess (vgl. Berkemeyer/Bos 2015, 9). Durch die Stärkung der intraschulischen Steuerungsfähigkeit konnte in besonderem Maße „die Rolle und Akzeptanz der Schulleiter und der Steuerungsgruppen [...] gestärkt“ (Pfeiffer 2008, 36) werden. Damit ging jedoch eine Veränderung in der Rollenausübung von Lehrern einher, die fortan einem größeren Veränderungsdruck unterlagen (vgl. Altrichter 2010, 24). Zusätzlich wurde im Zuge dessen eine „staatliche[] Außensteuerung“ implementiert, welche im Sinne des Qualitätsmanagements zu einem „verbesserten Unterricht[]“ (ebd., 24; Herv.i.O.) führen sollte.

Durch den PISA- und TIMMS-Schock wurden in der dritten Phase schulübergreifende Steuerungselemente eingeführt. Im Rahmen dessen wurden die Bildungsstandards sowie die Schulinspektionen eingeführt, wodurch ein weiteres Mal die Verbesserung der Qualität an Schulen intendiert wird. Mittels der neuen Governance-Strukturen soll damit eine „Außensteuerung substanzieller Ziele“ (Altrichter 2010, 25; Herv.i.O.) erreicht werden, die jedoch sowohl Druck auf die Berufsausübung der Lehrer als auch auf die der Schulleiter ausübt. Denn Erstere müssen sich nun an von „oben“ vorgegebenen Richtlinien und Leistungskontrollen orientieren und Letztere müssen den verstärkten Systemdruck an ihrer Schule in positive Entwicklungen umzuwandeln wissen (vgl. ebd.).

„Primus inter Pares“

Die andauernde Debatte darüber, ob Schulleiter die Rolle des „Primus inter Pares“ – des Ersten unter Gleichen – in der Institution Schule einnehmen, geht damit einher, dass sie neben ihrer Führungsfunktion auch immer Lehrer an ihrer Schule sind. Daraus geht hervor, warum es zu Schwierigkeiten vonseiten der Lehrerschaft gegenüber der Schuldirektion kommen kann (vgl. Kansteiner-Schänzlin 2002, 84). Auf formaler Ebene wird der Schulleiter als Lehrer begriffen. Im Rahmen dessen stellt der „Primus inter Pares“ ein Mitglied der Lehrerschaft dar. Anhand der Steuerungsmöglichkeiten der einzelnen Schulleitung lässt sich zwischen einem Ersten unter Gleichen und der mit Dienstvorgesetztenvollmachten ausgestatteten Schuldirektion differenzieren (vgl. Wisinger 2011, 99). Die Schulleitung operiert häufig im Sinne eines pädagogischen und an den Schülern orientierten Führungsstils, der nach dem Muster des „Primus inter Pares“ vollzogen wird (vgl. Warwas 2012, 3).

Heutzutage besteht nach wie vor das Bild des „Primus inter Pares“ bei Schulleitern, was auf die Tradition dieses Amtes zurückzuführen ist (vgl. Dörfler 2007, 118). Diese Auffassung der Schulleitungsposition geht auf die historisch betrachtet eingeschränkte

Weisungsbefugnis gegenüber anderen Lehrern und einer nicht sehr ausgeprägten Machtposition einher, die zudem eine direkte Führung des Kollegiums erschwert. Ergänzend dazu lässt sich nach Dörfler (2007) schildern, dass Schulleitungen in der Vergangenheit nur eine geringfügige Professionalisierung für das Leitungsamt erlangten und ihre Position durch die historisch hohe Bedeutung der Schulaufsicht geschwächt wurde. Auf diese Weise kommt es des Öfteren zu einer Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schulleitung, die nicht auf eine ausgeprägte Führungsposition referiert.

Im Hinblick auf die Geschichte wird deutlich, dass vor allem an „unteren“ Bildungseinrichtungen, wie bspw. der ehemaligen Volksschule, Schulleiter als Hauptlehrer und nicht als Direktor – wie dies an „höheren“ Bildungseinrichtungen der Fall war – tituiert wurden. Somit wurde die Rolle der Schulleitung als „Primus inter Pares“ verstärkt, zumal sie im hierarchisch strukturierten Schulwesen in erster Linie Verwaltungsaufgaben nachging und der Lehrerschaft gegenüber keine Dienstvorgesetztenfunktion einnahm, sondern lediglich über sachgebundene Weisungsrechte verfügte, die überdies weitere Einschränkungen durch die Beschlüsse der Gesamtkonferenz erfuhren (vgl. Hohberg 2015, 6).

Inzwischen kann die Vorstellung von Schulleitern in Form des „Primus inter Pares“ als obsolet betrachtet werden, da die Anforderungen der Schuldirektionen wesentlich facettenreicher geworden sind. Denn die Schulleitungsaufgabenfelder erfordern mittlerweile so viele Qualifikationen, dass die Leitung einer Schule als eigenständiger Beruf angesehen werden sollte. Verstärkt wird dieser Sachverhalt dadurch, dass Schulleiter nicht mehr Lehrpersonal mit einem erweiterten Aufgabenspektrum sind, sondern Leitungspersonal mit einer hohen Führungsverantwortung (vgl. Wirth 2012, 23). Im Gegensatz zu der Schulleitung, die Funktionsdifferenzen zwischen sich und dem Kollegium nach dem Autonomie-Paritäts-Muster auszugleichen versucht, verstehen sich schulische Führungspersönlichkeiten als „Macher“, deren Fokus auf der Verbesserung der Schülerleistungen, der Motivation und Beratung des Lehrpersonals sowie in der Implementation gesamtschulischer Optimierungen liegt (vgl. Warwas 2014, 290f.).

Die autoritäre Führungspersönlichkeit

Der Schulleiter in der Verkörperung einer autoritären Führungspersönlichkeit stellt ein Leitbild dar, welches von Ambivalenz geprägt ist. Denn in einem pejorativen Sinne des Ausdrucks kann eine solche Führungsweise als inadäquat und intransparent verstanden werden, wenn innerschulische Entscheidungsprozesse „top down“ geregelt werden und der Lehrerschaft nur wenige Mitgestaltungsmöglichkeiten eingeräumt werden (vgl. Schröck 2009, 79). Ein allzu totalitärer Führungsstil kann ein Zeichen einer nicht

hinreichenden Wertschätzung gegenüber den Lehrern sein und Misstrauen im Kollegium evozieren. Außerdem kann eine daraus resultierende Folge im „Einzelkämpferdasein“ (vgl. Hedderich 2011, 16) liegen, was wiederum zu Problemen innerhalb der Lehrerschaft führt. Diametral entgegengesetzt zu dem zuvor Geäußerten birgt eine zu lockere Führung auch Probleme in sich. Diese Problematik lässt sich u.a. darin verorten, dass im Hinblick auf eine allzu zurückhaltende Schulleitung fehlende Interventionen zu monieren sind. Laut Forschungsergebnissen scheint es besser zu sein, einen autoritären Führungsstil durchzusetzen als gar keinen (vgl. Danzinger 2011, 35). Denn im Zuge der sog. Iowa-Studien wurde herausgefunden, dass „Laissez-faire-Führungskräfte“ (Steyrer 2015, 41; Herv.i.O.) am wenigsten Zusammenhalt unter ihren Mitarbeitern erzeugen können, was sich negativ auf die gruppeninterne Zufriedenheit auswirkt. Die Ergebnisse der Iowa-Studien haben ergeben, dass eine autoritäre Führungskraft an dieser Stelle bessere Ergebnisse vorzeigen kann: Zum einen sind der Gruppenzusammenhalt und die Arbeitszufriedenheit größer als bei einem sehr nachgiebigen Führungsstil und zum anderen sind die Arbeitsergebnisse besser, zumindest in Anwesenheit des Leiters (vgl. ebd.).

Die durch den gesellschaftlichen Wandel induzierten Veränderungen im Anforderungskatalog von Schulleitern erfordern weniger eine autoritäre Führungspersönlichkeit an der Spitze einer Schule, die alle Angelegenheiten autokratisch und alleine zu regeln versucht, sondern vielmehr einen für organisationale Entwicklungsprozesse und Wandel offenen Manager. Deutlich werden die Vorteile eines demokratischen Führungsstils dadurch, dass nach Steyrer (2015) eine bessere Arbeitsatmosphäre im Kollegium vorliegt und die einzelnen Gruppenmitglieder ihrer Arbeit sogar dann eigenständig nachgehen, wenn die Führungsperson nicht anwesend ist. Doch scheinen männliche Schulleiter in besonderer Weise das Bild des autoritären Anführers zu schätzen und bisweilen nicht genügend zu reflektieren (vgl. Roggenbuck-Jagau 2005, 277f.). Nichtsdestotrotz ist an dieser Stelle anzumerken, dass Schulleiter schulische Entwicklungsprozesse nicht nach einem vorgefertigten Muster, sondern abhängig von ihren persönlichen Vorstellungen ins Leben rufen und zu implementieren versuchen (vgl. Bonsen 2003, 23).

New Public Management (NPM)

Die durch NPM hervorgerufenen Veränderungen „erfreuen sich im Bildungssektor oft nur sehr geringer Beliebtheit“ (Thom/Ritz 2008, 275). Bereits Ende der 1970er-Jahre wurde das Modell des NPMs in den OECD-Ländern im Verwaltungswesen eingeführt (vgl. Walter 2011, 151). Die Namensgebung „erfolgte ex post“ und wird zuvörderst Hood zugesprochen, der die neue Verwaltungssteuerung erstmalig im Jahre 1990 mit

NPM beschrieb. Der Namensgeber Hood versteht NPM dabei nicht als „ein geschlossenes theoretisches Konzept“, sondern vielmehr „als einen ‚loose term‘“ (Walter 2011, 151).

Im deutschen Schulsystem fand NPM als ein neues Konzept in der „Verwaltungssteuerung und -führung“ (Dubs 2011, 10) Eingang. Mit Rekurs auf die Schulentwicklung umfasst NPM sieben Merkmale, die auf Hood zurückgehen: Zum einen ist im Rahmen von NPM intendiert, die Schulleitung mit mehr Handlungsfreiheiten im Sinne eines praktischen und professionellen Managements auszustatten (vgl. Hood 1991, zit. nach Dubs 2011, 9). Zum anderen liegt ein weiteres Ziel darin, eindeutige Leistungsstandards mit Erfolgsindikatoren, die quantifizierbar sein sollen, festzulegen. Überdies soll die Output-Steuerung forciert werden, indem die Mittelzuteilung und Anerkennung in Relation zur erbrachten Leistung gesetzt werden. Außerdem wird anvisiert, „*Disaggregation von Einheiten im öffentlichen Sektor*“ (ebd., 9; Herv.i.O.) herbeizuführen, sodass die Schulen eine Dezentralisierung erfahren und eigenständiger werden. Durch NPM soll der Wettbewerb im öffentlichen Bereich gesteigert werden und mehr Flexibilität durch ein Verlassen des Pfades der hierarchischen Verwaltungsstrukturen hin zu mehr Flexibilität, Öffentlichkeitsarbeit und einem an privatwirtschaftlichen Vorbildern orientierten Führungsverhalten an Schulen geschaffen werden. Des Weiteren werden mittels des NPMs eine Minimierung der öffentlichen Kosten sowie eine „Erhöhung der Arbeitsdisziplin“ (ebd., 9) angestrebt.

In der Restrukturierung der Schulsteuerung durch NPM wird eine Implementationsmöglichkeit darin gesehen, „Lehrerteams als weitgehend eigenständige Organisationseinheiten innerhalb flacher Hierarchien“ (Dörfler 2007, 99) einzusetzen. Dabei ist es die Aufgabe der Schulleiter, als Koordinatoren zu fungieren und geeignete Rahmenbedingungen herzustellen. Doch die neuen Anforderungen an die Schulleitungen bringen den Sachverhalt hervor, dass es schwierig ist, an Schulen Teamarbeit zu etablieren, da dort zu flache Hierarchien sowie „ein *ausgeprägtes Einzelkämpfertum* innerhalb der Lehrerschaft“ (ebd. 99; Herv.i.O.) vorhanden sind. Deutlich wird dieser Umstand darin, dass zahlreiche Lehrer „Teamwork“ und sämtliche Aufgaben, die nicht direkt mit Unterrichtstätigkeiten korrelieren, ablehnen.

Dennoch geht daraus hervor, dass im Zuge schulischer Veränderungsprozesse Schulen durch das Konzept des NPMs mit einem gewissen „*unternehmerischen Spielraum*“ (Fend 2008, 108; Herv.i.O.) ausgestattet werden. Damit ist gemeint, Schulen nun mehr Entscheidungskompetenzen in Bezug auf Prozesse der Schulentwicklung zu übertra-

gen. An diese Umstrukturierung ist die Erwartung geknüpft, durch ein höheres Maß an Entscheidungsfreiheit bessere Schülerleistungen zu ermöglichen (vgl. Fend 2008).

Bei der Betrachtung des Aspektes der Gerechtigkeit in Bezug auf NPM ist zu erkennen, dass dieser – insofern davon die Rede sein kann – mittels Konkurrenz hervorgehoben werden kann (vgl. Brüsemeister 2015, 221). Dabei zeichnet sich der Leitgedanke darin ab, dass Schulleiter in Form von Managern eine exponierte berufliche Stellung einnehmen und die anfallenden Probleme eigenständig lösen sollen. Dies stellt „die Grundstruktur des NPM“ (ebd., 221) dar.

Instructional Leadership

Instructional Leadership stellt ein auf Unterricht ausgelegtes Führungsprinzip dar, welches im deutschsprachigen Schulentwicklungsprozess erst zu einem relativ späten Zeitpunkt aufgegriffen wurde (vgl. Bonsen 2009, 212). Diese Aussage ist damit zu begründen, dass in der nordamerikanischen Forschung bereits in den 1980er-Jahren die Nützlichkeit von Instructional Leadership im Rahmen der School-Effectiveness-Forschung herausgestellt wurde (vgl. De Bevoise 1984; Hallinger/Murphy 1985, zit. nach Huber 2008, 110). Instructional Leadership resp. Educational Leadership wird im Deutschen mit der Umschreibung der *pädagogischen Führung* übersetzt, was als schwierig einzustufen ist, da hiermit ein falsches Verständnis über den Aufgabenbereich der Schulleitung aufkommen könnte (vgl. Bonsen 2009, 212). Denn damit ist nicht lediglich eine pädagogische Steuerung gemeint, sondern ein gemeinsames Wirken von professionellen Organisationsmitgliedern, die „mithin eine erwachsenenbildnerische oder andragogische Tätigkeit“ (ebd., 212) vollziehen. Dennoch ist unter Instructional Leadership ein Tätigkeitsfeld von Schulleitern zu verstehen, mit dem in erster Linie ein pädagogisches Handeln unter Bezugnahme auf schulische Unterrichtsprozesse fokussiert wird, aber welches auch die „distalere[n] Prozesse[] auf Organisationsebene“ (ebd., 212) in Abgrenzung zu der Unterrichtssteuerung impliziert.

Im Rahmen des Instructional-Leadership-Konzeptes übernimmt der Schulleiter eine exponierte Position in der Schaffung einer Strategie zur optimierten Unterrichtsentwicklung (vgl. Bonsen et al. 2002, 62). Dabei legen die Instructional Leader an effektiven Schulen besonders großen Wert auf die Erstellung und Durchsetzung eines guten Curriculums sowie auf unterrichtliche Vorhaben.

Transformational Leadership

„Leaders are thought to do the right things, whereas managers are thought to do things right“ (Bennis/Nanus 1985, 29, zit. nach Wagner 2011, 26). In Bezug auf das obige

Zitat wird deutlich, dass die Anforderungen an moderne Schulleiter über das Aufgabenspektrum von Managern hinausgehen. Denn von Schulleitungen wird nicht nur erwartet, ihre Aufgaben sachgemäß zu erfüllen. Sie sollen vielmehr in ihrer Rolle als Anführer dafür Sorge tragen, dass die „richtigen“ Angelegenheiten in Angriff genommen werden, sodass ihnen demnach eine Rolle als kreative Schulentwickler und als Visionäre zugesprochen werden kann. Auf diese Weise wird die Schulleitung mit Rekurs auf ein Managementmodell als Verwalter und Organisator verstanden, wohingegen die Konzeption des Leaderships vielmehr durch eine auf eigenständige Zielvorstellungen ausgerichtete Führung geprägt ist (vgl. Louis/Miles 1990, zit. nach Huber 2008, 109). Dieses angesteuerte Führungsmodell soll im Gegensatz zu einer „reinen“ Managementkonzeption innovativer, kooperativer und motivierender mit Blick auf die schulische Entwicklungskultur ausgerichtet sein.

Die Schulentwicklungsprozesse erfordern von Schulleitungen weitreichende Anforderungen. Auf juristischer Ebene sind sie in einigen Fällen mit der Weisungsbefugnis und weiteren Verantwortlichkeiten gegenüber dem Kollegium ausgestattet. Durch School Leadership werden die Schulleitungen – über Managementtätigkeiten hinaus – mit Handlungsmöglichkeiten ausgestattet, organisationsinterne Entwicklungen umzusetzen (vgl. Rahm/Schröck 2008, 43). Durch das Führungsprinzip des Transformational Leaderships werden gesamtschulische Entwicklungstendenzen verstanden, die qua Vernetzung mit anderen Bildungsinstitutionen zu einer qualitativen Optimierung auf makropolitischer Bildungssystemebene ausgerichtet sind. Damit sind die Schulleiter durch Leadership „für das gesamte Bildungssystem“ (Rahm/Schröck 2008, 43; Herv.i.O.) verantwortlich.

Transformational Leadership bietet die Option, umfassende Entwicklungsprozesse dauerhaft zu ermöglichen, worin es eine richtungweisende Position einnimmt (vgl. Burns 1978; Leithwood 1992b; Caldwell/Spinks 1992, zit. nach Huber 2008, 108). Schulleiter, die sich am Modell des Transformational Leaderships orientieren, sind überdurchschnittlich erfolgreich bzgl. der Schulentwicklung (vgl. Huber 2008, 108). Dies scheint besonders darauf zurückzuführen zu sein, dass sie nicht nur Vorgaben an das jeweilige Kollegium machen, sondern sich bewusst auf ihre Mitarbeiter einlassen, um eine erhöhte Zusammenarbeit und ein gemeinsames Streben nach einer besseren Schulkultur zu etablieren. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf den von allen Lehrkräften getragenen Schulentwicklungsbestrebungen und dem „Entwickeln von effizienten, kooperativen Entscheidungsfindungs- und Problemlösestrategien sowie einem von allen mitgetragenen Schulethos“ (Huber 2008, 109).

In diesem Sinne sind Schulleiter im Schulentwicklungsprozess nach dem Modell des Transformational Leaderships dazu aufgefordert, „dem stummen Imperativ zu engagierter und selbst verantworteter Lernanstrengung“ (Zenkel 2015, 294) Folge zu leisten. Denn auf diese Weise bildet die Schulleitung eine gute Basis, um ihr Lehrpersonal sinnstiftend im Schulentwicklungsprozess zu unterstützen. Damit einhergehend sind Verhaltensweisen der Schuldirektion indiziert, die Reformen ermöglichen, welche die persönlichen Belange der Lehrkräfte mit einbeziehen und für die Weiterbildungsmöglichkeiten des Kollegiums Sorge tragen (vgl. Buddeberg/Gebauer 2013, 116).

In der gegenwärtigen Schulleiterforschung ist das Konzept des Transformational Leaders bisher nicht hinreichend empirisch untersucht worden, da sich die Forschung in diesem Bereich noch am Anfang befindet. Dennoch konnten bereits empirisch belegte Faktoren ermittelt werden, welche die wichtige Funktion des Transformational Leaderships im Hinblick auf die schulischen Wandlungsprozesse offenbaren (vgl. Gerick 2014a, 246f.). Somit kann die bisherige Forschung als eine gute und bedeutsame Basis angesehen werden, auf deren Fundament es gilt, weitere Untersuchungen wissenschaftlich voranzutreiben.

Delegatives Führungshandeln

Es erscheint wichtig, eine demokratische Arbeitskultur innerhalb der Schule zu generieren. Gemeinsames Führungshandeln, welches in heutigen Zeiten durch die Kollaboration von den Schulleitungen und den aus Lehrkräften bestehenden Steuergruppen vollzogen wird, kann nur in einem offenen und respektvollen Miteinander vonstattengehen. Die Iowa-Studien, mit denen verschiedene Führungsverhaltensweisen untersucht wurden, legen ein deutliches Ergebnis dar. Sowohl die Zufriedenheit innerhalb der Arbeitsgruppe als auch die selbstständige Aufgabenerfüllung sowie die Ergebnisse sprechen für einen demokratischen Führungsstil (vgl. Steyrer 2015, 41). Passend dazu sieht ein Großteil der Lehrer den Schulleiter in einer moderierenden Rolle und versteht ihn nicht als „Anführer“ mit klaren Entscheidungskompetenzen (vgl. Dubs 2005, 127).

Damit gemeinschaftliches Führungshandeln an Schulen gelingen kann, erscheint es notwendig, dass nicht nur der Schulleiter die schulischen Entwicklungsprozesse voranzutreiben versucht, sondern ein Rückhalt vonseiten des Kollegiums vorhanden ist. Dafür ist bedeutsam, mögliche Gründe aus dem Wege zu räumen, die einem solchen Prozess hinderlich sein könnten. Denn in der Lehrerschaft können sich diverse Abwehrhaltungen gegenüber der Schulentwicklung ausbreiten. Lehrer könnten Ängste gegenüber einer etwaigen eingeschränkten pädagogischen Handlungsfreiheit aufbauen, die mit einer Furcht vor dem Unbekannten einhergehen könnte (vgl. Brockmeyer et

al. 1998, 243). Weitere Aspekte, die zu einer nur geringfügigen Unterstützung vonseiten des Kollegiums führen können, sind die Angst vor einer Überlastung, einschränkende perfektionistische Ansprüche an das eigene Handeln, mangelndes Hintergrundwissen und Motivationsprobleme. Darüber hinaus können Vorbehalte bei den Lehrern vorhanden sein, dass sie die Fehlstände reparieren sollen, die von der Schulverwaltung nicht in Ordnung gebracht wurden. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass sich das Kollegium vor andauernden Auseinandersetzungen in Verhandlungen und dem Druck von Rechtfertigungspflichten scheut (vgl. Brockmeyer et al. 1998, 243).

Ein guter Führungsstil vonseiten der Schulleitung kann darin gesehen werden, dass Entscheidungen gemeinsam mit dem Kollegium getroffen werden, die Mitwirkung der ganzen Lehrerschaft intendiert wird und somit eine ganzheitliche Schulentwicklung in der jeweiligen schulischen Institution implementiert werden kann (vgl. Schröck 2009, 79). Ein weiterer Vorteil in einem gemeinschaftlichen Schulentwicklungsprozess kann darin gesehen werden, dass – gegenüber einem durch Autorität und Kontrolle geprägten Führungsstil der Schuldirektion – bei den Lehrern weniger Leistungsdruck generiert wird, was sich wiederum positiv auf deren emotionalen und psychischen Zustand auswirkt und somit bspw. vor Burnout zu schützen vermag (vgl. Falkenberg 2014, 105).

Ein gemeinschaftliches Führungshandeln an einer Schule kann nur schwierig mittels einer einengenden oder bevormundenden Führung vonseiten des Schulleiters vonstattegehen. Es scheint vielmehr angezeigt zu sein, einen ermächtigenden bzw. stärkenenden Führungsstil an Schulen umzusetzen (vgl. Philipp 2006, 748, zit. nach Schratz/Hartmann/Schley 2010, 103).

Dieser Sachverhalt ist darin begründet, dass bei einer bevormundenden Führung vonseiten der Schulleitung ein passives und autokratisches Leitungsverhalten an den Tag gelegt wird, das sich u.a. durch Distanz zum Kollegium und in temporären Vorgaben äußert, die bei einer Nichteinhaltung zu Sanktionen führen können, was innerhalb der Lehrerschaft für Orientierungslosigkeit und Machtkämpfe sorgt. Im Rahmen einer einengenden Führung zeigt sich die Schuldirektion aktiver, aber dennoch autokratisch in ihrem Leitungsstil. Hierbei sorgen alleinige Entscheidungen auf der Führungsebene und etwaige Bestrafungen für folgsame Teams, die Konformität gegenüber der Leitung ausstrahlen (vgl. ebd.).

Einer der bereits angesprochenen positiven und demokratischen Führungsstile ist in der sog. „ermächtigenden Führung“ (ebd.) zu erkennen, da der Schulleiter bei diesem Führungskonzept den Steuergruppen Selbstführung ermöglicht und – eine eher passi-

ve Rolle einnehmend – den schulischen Entwicklungsprozess an den Schnittstellen nach außen koordiniert. Die „stärkende Führung“ (vgl. Philipp 2006, 748, zit. nach Schratz/Hartmann/Schley 2010) legt eine weitere Führungsmöglichkeit der Lehrerschaft in einem demokratischen Sinne dar. In diesem Fall lenkt die Schuldirektion aktiv den Entwicklungsprozess und ermutigt das Kollegium zu einem weiterführenden Lernen, was folglich zu einer gesteigerten Selbstständigkeit bei den Steuergruppen führt.

Steuergruppen stellen eine noch relativ junge Arbeitsgemeinschaft im Kontext des Schulentwicklungsprozesses dar und sind je nach Schule unterschiedlich ausgeprägt (vgl. Heinrich 2011, 95). Diese sind sogar als eine der wichtigsten Errungenschaften in der modernen Schulentwicklung zu betrachten, da sie den Lehrern die Möglichkeit geben, eine innerschulische Entwicklung und Professionalisierung umzusetzen (vgl. Baum 2014, 74). Steuergruppen sind „sachlogisch zwischen Organisation und Profession“ (Berkemeyer/Brüsemeister/Feldhoff 2007, 72) einzuordnen. Mit den entsprechenden Ausgangsbedingungen ist die Steuergruppe in der Lage, den Schulentwicklungsprozess in Gang zu setzen und darüber hinaus zu einer Professionalisierung der übrigen Lehrkräfte an der Schule beizutragen (vgl. Heinrich 2011, 96). Dafür ist es jedoch vonnöten, an der sich entwickelnden Schule diverse Arbeitsgrundlagen zu schaffen. Es ist wichtig, dass der Lehrerschaft ein klarer Arbeitsauftrag vorliegt und sich die wichtigsten Gruppierungen innerhalb des Kollegiums darin wiederfinden können (vgl. Rolff 2007, 43). Neben der Bereitschaft des Lehrpersonals, auf freiwilliger Basis Aufgaben innerhalb von Steuergruppen zu übernehmen und am schulischen Entwicklungsprozess mitzuwirken, ist demgegenüber vonseiten der Schulleitung erforderlich, Transparenz zu schaffen. Außerdem ist es wichtig, dass alle an der Steuergruppe beteiligten Lehrpersonen Verantwortung übernehmen und ein eindeutiges Verhältnis zur Schuldirektion eingenommen wird (vgl. ebd., 43).

3 Modernes Aufgabenspektrum der Schulleitung als „Change Agent“

3.1 „Change Agents“

„Change Agents“ – die Agenten des Wandels – können in verschiedenen Formen auftreten. Fullan verstand bereits 1995 unter Change Agents einen nicht eng zu fassenden Begriff, da sie in sämtlichen Bereichen vorhanden sein können, sowohl schulextern als auch schulintern (vgl. Huber 2005, 57). In der Schule sind es die Lehrer auf der Klassenebene und die Schulleitung im Hinblick auf die gesamtschulische Verantwortung. Wird die Schule als das Zentrum des Schulentwicklungsprozesses verstanden, haben die Schulleiter eine sehr bedeutsame Rolle im schulischen Wandlungsprozess inne, da sie eine Schlüsselposition bekleiden (vgl. Huber 2005, 57). Folglich fungiert

die Schulleitung als Protagonist auf einzelschulischer Ebene. Sie kann Entwicklungen boykottieren oder aber gestalterisch wirkender Motor von Veränderungsprozessen sein, welcher der Impetus für Entwicklungen sein kann (vgl. Huber 1997, 1998b, 1999a, zit. nach Huber 2005, 57f.). „Als Change Agents sind Schulleitungen aufgefordert, organisationseigene Kräfte zu bündeln und sie im Sinne der in Schulprogrammen fixierten Visionen fruchtbar zu machen“ (Rahm/Schröck 2008, 11).

Dennoch entstehen neue Beziehungsgefüge zwischen den einzelnen Schulen und den für diese zuständigen Verwaltungsebenen (vgl. ebd., 11). Um überflüssigen Bürokratieaufwand zu reduzieren, eine verstärkte Kommunikation mit Eltern zu etablieren und eigene Zielvorstellungen zu implementieren, sollen Schulleitungen mit ausgebauten Handlungsbefugnissen von der Bildungsverwaltung Unterstützung erfahren (vgl. MacBeath 2006, zit. nach Rahm/Schröck 2008, 11).

3.2 Organisationsentwicklung

Durch Schulreformen wurde ein Autonomisierungsprozess von Schulen in Gang gesetzt (vgl. Rolff 2006, 248). Dabei ist jedoch nicht eine absolute Autonomie gemeint, wie sie durch die Übersetzung aus dem Griechischen mit *autos nomos* verstanden werden könnte. Denn eine komplett eigenständige Gesetzgebung durch die Einzelschulen erscheint sowohl für staatliche als auch für privat geführte Schulen als undenkbar. Nichtsdestotrotz kann von einer erweiterten oder relativen Autonomie von Schulen gesprochen werden (vgl. Rolff 2006, 249). Mit Rekurs auf die Organisationsentwicklung in Schulen ist der Terminus Gestaltungsautonomie einzuführen, unter dem Rolff „die pädagogische Ausgestaltung eines erweiterten Rahmens von Schulentwicklung“ (Rolff 1995, 31, zit. nach Feldhoff 2011, 44) versteht. Wissenschaftliche Untersuchungen haben ergeben, dass die Notwendigkeit der Gestaltungsautonomie in Einzelschulen darin liegt, dass eine zentralistische Steuerung begrenzt ist und demnach eine Implementation von einzelschulischen Strukturen der Organisationsentwicklung indiziert ist (vgl. Holtappels/Klemm/Rolff 2008, zit. nach Feldhoff 2011, 44). In diesem Sinne wird die Einzelschule als grundlegende „Gestaltungseinheit für Schulreformen“ (Rolff 1995, 36, zit. nach Feldhoff 2011, 44) verstanden.

Die Organisationsentwicklung stellt einen bedeutsamen Faktor in der modernen Schulentwicklung dar (vgl. Rolff 2006, 249). Dieser Prozess ist als ein offener zu verstehen, bei dem eine Weiterentwicklung aus dem Inneren der Schule heraus verfolgt wird (vgl. Rolff 1993, 153f., zit. nach Rolff 2006, 249).

Die Schulleitungen nehmen international im Organisationsentwicklungsprozess von Schulen eine immens wichtige Rolle ein, indem sie als Agenten des Wandels fungieren (vgl. Huber 2007, 59). Dabei wird die Aufgabe des Schulleiters darin gesehen, unter Mitwirkung der Lehrerschaft und anderweitig an der Institution Schule integrierten Mitarbeitern ein Leitbild mit einem dazugehörigen Schulprogramm zu konzipieren und zu installieren. Im Rahmen dessen ist angezeigt, dass die Schulleitung in Form des „Change Agents“

„schulintern alle erforderlichen Strukturen und Bedingungen schaff[t], um Veränderungsprozesse zu initiieren, zu implementieren und zu institutionalisieren, die sich dann verbessernd auf Unterricht und Erziehung, auf Lehren und Lernen auswirken“ (ebd., 59f.).

Ferner ist es in diesem Kontext vonnöten, dass die Schuldirektion den Organisationsentwicklungsprozess koordinierend, evaluativ und moderierend begleitet (vgl. ebd., 60).

3.3 Qualitätsmanagement

Im Hinblick auf den Autonomisierungsprozess von Schulen wurde das Aufgabenspektrum von Schulleitern erweitert, sodass sie nun im Rahmen ihrer operativen Führungstätigkeiten für das Qualitätsmanagement verantwortlich sind (vgl. Guyer 2013, 191). Durch die besondere Verantwortung im Hinblick auf die einzelschulische Qualität „wird die Leistung der Schulleitung weitaus stärker zu beachten sein als zuvor“ (Rosenbusch 2005, 36f.). In den teilautonomen Schulen geht es darum, ein Qualitätsmanagement zu entwickeln, das für die „Einführung von Qualitätskriterien und deren periodische Überprüfung“ (Guyer 2013, 191) sorgt. Hierbei gilt es zu bedenken, dass Qualitätsmanagement immer in Relation zur Organisation betrachtet werden sollte. Denn die durch Qualitätsmanagement herbeigeführten Optimierungen können nur auf dem Fundament der Organisationsentwicklung gedeihen (vgl. Zollondz 2011, 235). Ferner bewirkt der Wandel im Schulentwicklungsprozess, dass eine gute Schule nicht mehr „nur“ in Bezug auf eine gute Lehrqualität definiert wird, sondern verstärkt die Fortschritte der Schüler sowie ihre Entwicklung in den Fokus rückt und in die Schulbewertung einfließen (vgl. Scheel 2005, 47).

Qualitätsmanagement ist eine wichtige Thematik in Bezug auf das Schulleitungshandeln. „QM ist keines der Managementkonzepte, das in einen modernistischen Trend einzuordnen ist“ (Pfundtner 2002, 191). Es ist ein etabliertes Konzept in Theorie und Praxis, das branchenübergreifend in Institutionen übernommen wurde, sodass es oftmals abstrakt auf den Betrachter wirken kann. Qualitätsmanagement hat in die einzel-

nen Schulen Einzug gehalten und dies bei einer unübersichtlichen Vielfalt an verschiedenen Modellen zur Implementation. Doch mit Rekurs auf die Schulen können zwei besonders wichtige Fragen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung gestellt werden, die nach Pfundtner (2002) bspw. bei der Vorbereitung von Schulleitern an der Fernuniversität Hagen eine wichtige Rolle einnehmen: Zum einen ist es die Frage, wie Schulqualität gemessen werden kann, und zum anderen die Frage nach bedeutsamen Faktoren für die Festlegung der Qualität an Schulen.

Das Verständnis über die Qualität an Schulen kann theoretisch relativ leicht deklariert werden: „*Die Qualität ist bestimmt durch den Grad der Zielerreichung, der angestrebt wird*“ (Dubs 2009, 1212.; Herv.i.O.). Somit sind nicht objektive Qualitätsmerkmale maßgebend, sondern normative Zielsetzungen, die in bildungspolitischen Prozessen der an Bildung Beteiligten auf Basis ihrer eigenen Werte per Konsensfindung beschlossen werden. Es wird ersichtlich, dass die schulische Qualität nicht generalisiert werden kann, sondern im Kontext der einzelschulischen Situation ermittelt werden muss (vgl. Burkard 2006, 1).

Nichtsdestotrotz können wichtige Funktionen des Qualitätsmanagements dargelegt werden. Einerseits bietet es die Möglichkeit, den Nutzen eingesetzter Ressourcen im Hinblick auf den personellen und monetären Einsatz sowie die Legitimation gegenüber der Öffentlichkeit in aller Deutlichkeit verständlich zu machen (vgl. Dubs 2009, 1211). Andererseits kann durch Qualitätsmanagement eine informationsgestützte Basis zum Austausch der Einzelschule mit Schulbehörden und der Öffentlichkeit generiert werden. Darüber hinaus erfüllen die Erkenntnisse über die Qualitätsbeschaffenheit der einzelnen Schule die Funktion, Reflexionen zu evozieren. Außerdem können die Bildungspolitik resp. die Schulbehörden mittels Qualitätsmanagement Kontrollen durchführen, welche wiederum der Steuerung und Entwicklung des Bildungssektors dienlich sind sowie einzelschulische Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. ebd., 1211).

3.4 Personalmanagement

Im Rahmen des Personalmanagements an Schulen ist die Schulleitung von großer Bedeutung. Die Akzeptanz und Unterstützung von Schulleitern bei der Implementation von Personalentwicklungsmaßnahmen stellen einen wichtigen Grundpfeiler dar, damit die Lehrkräfte dazu bereit sind, sich weiterzuentwickeln (vgl. Solga 2008a, 337, zit. nach Steger Vogt 2013, 131). Dabei ist es wichtig, dass im Prozess der Personalentwicklung der Fokus nicht auf kurzfristigen Lernzielen liegt, sondern vielmehr mittelfristig ausgelegt ist (vgl. Steger Vogt 2013, 131). Es ist zu bedenken, dass die Schulleitung nahezu alle Aspekte im Prozess der Personalentwicklung und die damit einhergehende

Restrukturierung des Lernklimas anführt (vgl. Solga 2008b, 326, zit. nach Steger Vogt 2013, 131).

Der gesundheitliche Aspekt einer guten und durch die Schulleitung induzierten Atmosphäre sollte nicht außer Acht gelassen werden. Denn die Unterstützung der Lehrer vonseiten des Schulleiters korreliert mit dem Berufsstress sowie der damit verbundenen Burnout-Anfälligkeit des Kollegiums (vgl. Schmitz/Voreck 2011, 153). Es ist anzumerken, dass dasjenige Lehrpersonal, welches sich von der Schuldirektion nicht alleine gelassen fühlt, nicht so häufig und weniger schwer erkrankt als an personell schlechter geführten Schulen (vgl. ebd.).

Die von Schmitz und Voreck (2011) an 860 Lehrern durchgeführte Teilstichprobe vergegenwärtigt dem Leser, dass der Personalbetreuung bzw. dem Personalmanagement eine bedeutungsvolle Rolle im Schulentwicklungsprozess eingeräumt werden sollte. Denn die Verhaltensweisen der Schulleitung gegenüber ihrem Kollegium stellen einen Gradmesser für die Arbeitszufriedenheit und die Lernatmosphäre an Schulen dar.

4 Wahrnehmung der Schulleitung

4.1 Wahrnehmung vonseiten des Kollegiums

Ein guter Schulleiter wird verschiedenartig vom jeweiligen Kollegium wahrgenommen, „[so]dass die interindividuelle Wahrnehmung der Lehrkräfte innerhalb der Schulen stark variieren kann, aber auch bei homogenen Schulrahmen die Bedürfnisse der Lehrkräfte durchaus sehr unterschiedlich sind“ (Gerick/Gieske/Harazd 2009, 245). Hierbei ist eine wichtige Erwartungshaltung der Lehrerschaft darin zu verorten, dass die Schuldirektion anfallende Probleme erkennt und diese zielführend bearbeitet. Darüber hinaus wird als wichtig erachtet, dass die Schulleitung Interessen vonseiten der Schule gegenüber vorgesetzten Behörden wie bspw. der Schulaufsicht vertritt und sich bei Auseinandersetzungen von Lehrern mit Schülern oder Eltern für sein Lehrpersonal tatkräftig einsetzt (vgl. Horster 2009b, 181). Des Weiteren wird die Schulleitungsfunktion dahingehend wahrgenommen, dass sie sich für die Qualitätssicherung im Rahmen der Schulentwicklung einsetzt. Ferner wird von dem Schulleiter erwartet, pädagogisch auf dem neuesten Stand zu sein, um auch in diesem Bereich das Kollegium unterstützen zu können. Ebenso sollte der Leiter einer Schule mit Unstimmigkeiten im Kollegium umgehen können, um diese in diskursiven Auseinandersetzungen zu einem allgemein akzeptierten Ergebnis zu führen (vgl. Horster 2009b, 181).

Es ist hervorzuheben, dass die Wahrnehmung von Schulleitern an gut funktionierenden Schulen wesentlich positiver ausfällt als an defizitär eingestuften Bildungseinrichtungen (vgl. Fend 2008, 170). Auf diese Weise lässt sich eine Korrelation zwischen guten Schulen und den Leitungsfähigkeiten der Schuldirektion ausfindig machen. Darüber hinaus wird deutlich, dass der Schulleiter einer Schule als ein Mensch verstanden wird, der soziale und kommunikative Fähigkeiten unter der Mitarbeit des Kollegiums an der gemeinsamen Schulentwicklung vereint. Überdies ist zu dieser Thematik hinzuzufügen, dass die Wahrnehmung des Führungshandelns von besonderer Bedeutung ist. Des Weiteren besteht innerhalb der empirischen Schulleiterforschung Grund zu der Annahme, „dass die Effektivität einer Führungsperson nicht nur davon abhängt, ob sie ein bestimmtes Führungshandeln zeigt, sondern auch davon, wie dieses Führungshandeln von den Geführten wahrgenommen wird“ (Gerick 2014b, 112).

4.2 Selbstwahrnehmung und eigenes Rollenverständnis der Schuldirektion

Schulleiter sind international und über die verschiedenen Schulformen hinweg gesehen hohen Belastungen und viel Stress in ihrem Arbeitsalltag ausgesetzt (vgl. Hohberg 2015, 168). Dabei sind zwei Arbeitsfelder besonders hervorzuheben: Einerseits stufen Direktoren an Schulen ihr Arbeitspensum als zu hoch ein und andererseits sehen sie sich hohen Beanspruchungen im zwischenmenschlichen Bereich ausgesetzt, sodass Kontakte mit Lehrkräften, anderweitigem Personal und Eltern oftmals als sehr strapazierend eingeschätzt werden. In der Folge können die Arbeitsbelastungen dann zu körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen bei der Schulleitung führen (vgl. ebd.).

Schulleiter sehen sich in der Rolle des Ansprechpartners für ihr Lehrpersonal, die Schülerschaft sowie die Eltern (vgl. Huber 2007, 60). Außerdem sind die Schulleitungen zumeist dazu verpflichtet, ein gewisses Unterrichtsstundendeputat zu erfüllen, was jedoch in ihr Selbstbild passt, da von ihnen die Kontaktpflege zu den Schülern als ein wichtiger Anteil ihrer Arbeit eingestuft wird. Auf diese Weise können die Schulleiter auch noch in ihrem originären Arbeitsbereich des Unterrichts didaktische Erprobungen durchführen und feinfühlig im Hinblick auf pädagogische Angelegenheiten agieren sowie aus Sicht der übrigen Lehrkräfte ein glaubwürdiger Pädagoge bleiben. Somit ist es vielen Direktoren ein Anliegen, „eine ‚gute‘ Lehrkraft zu sein“ (ebd., 61).

Ein weiterer Faktor in der Selbstwahrnehmung von Schulleitern liegt Hohberg (2015) folgend in ihrer Vorbildfunktion, was darauf zurückzuführen ist, dass sie der „Dreh- und Angelpunkt“ in ihrer Schule sind (vgl. ebd.). Daraus resultiert eine Verhaltensadaption, die im Weiteren zu einer hohen Arbeitsdisziplin und dem Anspruch führt, sich gegenüber anderen Personen angemessen zu verhalten sowie die eigenen pädagogischen

Vorstellungen zu verfolgen. Folglich verstehen sich viele Schulleiter als „life-long-learner“. Um „ein Passungsproblem zwischen der Wahrnehmung des Schulleiters und den Bedürfnissen der Lehrkräfte“ (Gerick/Gieske/Harazd 2009, 245) nicht aufkommen zu lassen, ist es sinnvoll, wenn zunächst vonseiten der Schulleitung die persönliche Wahrnehmung geklärt wird, um in einem weiteren Schritt mit der Lehrerschaft in einen Dialog zu treten. In diesem Rahmen können dann Wünsche konkretisiert sowie „Bedürfnisse und Verhalten transparent“ (ebd., 245) gemacht werden.

5 Einführung und Implementation von Governancestrukturen im Mehrebenensystem

5.1 Governance im schulischen Kontext

„School Governance“ (Büeler 2007, 131) stellt eine nur schwierig adäquat ins Deutsche zu übersetzende Begrifflichkeit dar. Denn eine Übersetzung würde nach Büeler „nicht nur zwei Wörter, sondern eher zwei Abschnitte umfassen“ (ebd., 131). Dies scheint auf die Komplexität dieses Terminus zurückzuführen zu sein. Darüber hinaus verweist Büeler (2007) darauf, dass die Governancekonzeption bislang nur wenig im Bildungsbereich erforscht wurde, was sich auch auf die empirische Bildungsforschung bezieht. Langer (2015, 47) macht darauf aufmerksam, dass der „monierte Mangel der Educational-Governance-Forschung“ seines Erachtens vor allem darauf zurückzuführen sei, dass bislang nahezu ausnahmslos „empirische Reformbegleitstudien“ durchgeführt wurden. Darin sieht er jedoch nicht nur einen Nachteil, sondern durchaus einen Vorteil bzgl. der Wirkungsforschung.

Die Governance-Forschung befasst sich mit der Analyse von Institutionen, legt dabei jedoch ebenso einen Fokus auf die einzelnen Akteure und ihre jeweiligen Handlungsoptionen. Es wird der Versuch unternommen, *Schule* „nicht nur im Blick auf rechtliche und normative Kategorien zu denken, sondern auch hinsichtlich der einzelnen Akteuren zur Verfügung stehenden Ressourcen“ (Brüsemeister 2011, 48). Hierbei geht es um die Frage, „wie die Handlungsabstimmung in einem Mehrebenensystem mit zahlreichen Akteuren erfolgt“ (ebd., 49).

Das Governance-Modell verfügt über Anwendungsbereiche mit diversen Gestaltungsoptionen (vgl. Lorenz 2013, 61). Es lässt sich jedoch ein Katalog an konstanten Merkmalen darlegen. Ein wichtiger Aspekt von Governance liegt darin, Interdependenzen zwischen diversen und zumeist kollektiven Akteuren zu koordinieren und zu steuern. Die Basis für Governance liegt dabei in „institutionalisierten Regelsystemen“, die

„aus unterschiedlichen Regelsystemen (Markt, Hierarchie, Mehrheitsregel, Verhandlungsregeln)“ besteht und zur Handlungssteuerung der einzelnen Akteure beitragen soll, wodurch unterschiedliche „Interaktionsmuster und Modi kollektiven Handelns“ (Lorenz 2013, 62) im Hinblick auf Institutionen einhergehen. Demnach entstehen Geflechte aus Akteuren, die aus reziproker Assimilation, Bündnissen und vertraglich ausgerichteten Beziehungen bestehen können. Ein weiteres Merkmal des Governance-Konzeptes ist in der Überschreitung von Organisationsgrenzen zu verorten, wodurch Kollaborationen zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren entstehen können.

Es wird deutlich, dass durch die Governance-Forschung ein multiperspektivischer Mehrebenencharakter im Gefüge sozialer Handlungskoordination fokussiert wird (vgl. Graß 2015, 66). In diesem Sinne werden drei Ebenen betrachtet: die Makro-Ebene, die Meso-Ebene sowie die Mikro-Ebene. Altrichter und Heinrich (2007, 64) verweisen darauf, dass die drei genannten Ebenen zumeist die erste Assoziation in Form einer geschichteten Pyramide mit Rekurs auf das Mehrebenensystem darstellen. Auf der Makro-Ebene befassen sich die Wissenschaftler mit dem schulischen Gesamtsystem, auf der Meso-Ebene mit den einzelnen Schulen und auf der Mikro-Ebene mit den Handlungen bestimmter Akteure in den einzelnen Bildungsinstitutionen (vgl. Brüsemeister 2008, 12).

Governance im Mehrebenensystem verfügt über diverse Akteure. Ein Manko scheint zu sein, dass in der Bildungsforschung bisher noch nicht hinreichend viele Untersuchungen mit Rekurs auf die einzelnen Akteure durchgeführt wurden (vgl. Brüsemeister 2012, 31). Dennoch interagieren im Bildungssystem hochorganisierte Akteure mit einzelnen Personen (vgl. ebd.). Steuergruppen nehmen dabei eine mittlere Position ein und werden darüber hinaus durch Heterogenität geprägt. Ein solches Team setzt sich zum einen aus der Schulleitung – „einem Vertreter einer (relativ) starken Organisation“ (ebd., S. 31) – und zum anderen aus den verschiedenen Lehrern zusammen.

5.2 Schulaufsicht

Aufgrund der „Dezentralisierung des Schulwesens“ (Schratz 2002, 27) wird mehr Steuerungsverantwortung an die Einzelschulen übertragen. Daraus ergibt sich eine veränderte Rolle der Schulaufsicht. Im Zusammenwirken von Schulaufsicht und Schulleitung ist ein Trend dahingehend zu erkennen, „dass sich Aufsicht und Beratung nicht widersprechen“ (Dubs 2011, 76). Dieser Sachverhalt ist aus pragmatischer Perspektive mit einer Beratung zu begründen, die eines Fundaments durch Untersuchungen und Beurteilungen bedarf. Zudem fällt eine „Analyse und Interpretation umso leichter [...], je

stärker man sich an eigenerhobenen Daten orientieren kann“ (Dubs 2011, 76). Aus diesem Grunde erscheint eine Kombination aus Kontrolle und Beratung vonseiten der Schulaufsicht durchaus zielführend. Dennoch befinden sich laut Dubs Schulaufsichtsbeamte – aufgrund der steigenden Kritik an ihnen – nicht mehr in der Verfassung, alle ihre Anordnungen durchzusetzen. Dieser Sachverhalt ist juristisch auf ihre nicht eindeutigen Zuständigkeiten zurückzuführen (vgl. ebd.).

Schulaufsichtsbeamte sehen sich zuhauf in einer „Sandwich-Position“ zwischen ministerieller Ebene und Schulebene“ (Horster 2009a, 283). Eine der daraus resultierenden Folgen liegt darin, dass keine eindeutigen Verantwortlichkeiten auf inhaltlicher Ebene vorhanden sind. Auf diese Weise geht es dann vielmehr darum, „lediglich“ Termine einzuhalten. Dadurch sind des Öfteren nur wenige motivationale und volitionale Grundlagen gegeben, um bspw. ein Schulprogramm zu erstellen. Um jedoch möglichst erfolgreich den Schulentwicklungsprozess vorantreiben zu können, erscheint es indiziert, den Wandel so nahe wie möglich „an den tatsächlichen Bedürfnissen der Organisationsmitglieder an[z]usetzen“ (ebd. 284).

5.3 Schulinspektion – ein neues Konzept zur Erweiterung und Entlastung der Schulaufsicht sowie zur Verbesserung von Schulen

Die Schulinspektion stellt ein Steuerungsinstrument innerhalb des Schulsystems dar und „ist neben der Einführung von Bildungsstandards, zentralen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen“ (Dreyer/Giese/Wood 2011, 91) ein wichtiger Akteur im Bildungswesen. Sie ist Bestandteil eines ergebnisorientierten Steuerungssystems, das auf Output ausgerichtet ist (vgl. Böttcher/Kotthoff 2007, 223). Die Schulinspektion wird darüber hinaus als eine *Conditio sine qua non* beim Aufbau einer systematischen externen Evaluation angesehen (vgl. Dreyer/Giese/Wood 2011, 91). Außerdem ist sie im Rahmen der schulischen Governance-Forschung anzusiedeln, in der Analysen unter Bezugnahme auf Forschungsfragen durchgeführt werden. Auf diese Weise wird versucht, ein Verständnis für das Steuerungssystem innerhalb des deutschen Bildungswesens mit Rekurs auf „Wandel und Wirkungen“ (vgl. Preuß/Wissinger/Brüsemeyer 2015, 118) aufzubauen. Die Schulinspektion ist zum einen im Hinblick auf den Autonomisierungsprozess der Einzelschulen ein wichtiges Element im schulischen Kontrollsystem und zum anderen fungiert sie als regelmäßige Evaluationsinstanz, die der Begutachtung der Einzelschulen im Sinne der Erfüllung des staatlichen Bildungsauftrags dient (vgl. Dreyer/Giese/Wood 2011, 91).

Brockmeyer (1998, 149) verwies bereits vor der Jahrtausendwende darauf, dass eine geplante Dezentralisierung des Schulwesens innerhalb einer neuen Steuerungskon-

zeption und einer damit einhergehenden Autonomisierung der Einzelschulen mit größerer Eigenverantwortung sowie mehr Selbstständigkeit durch ein optimiertes Evaluationssystem und eine kontinuierliche Berichterstattung ergänzt werden müsse. Es ist jedoch anzumerken, dass bereits innerhalb europäischer Länder verschiedenartige Schulautonomisierungskonzepte mit unterschiedlichen Entscheidungsbefugnissen vonseiten der einzelnen Schulen vorliegen (vgl. Krause 2015, 117). Deutsche Schulen verfügen bspw. über wesentlich weniger Eigenverantwortung, als dies bei den finnischen und niederländischen Schulen der Fall ist. Dennoch konnte bisher nicht festgestellt werden, dass ein erhöhter Autonomisierungsgrad der Einzelschule notwendigerweise mit einer gesteigerten schulischen und unterrichtlichen Qualität korreliert (vgl. ebd.).

Das Verhältnis zwischen der Schulinspektion und den Schulleitungen kann als besonders wichtig erachtet werden, da die Schulleiter „die zentralen Ansprechpartner der Inspektion“ (Preuß/Wissinger/Brüsemeister 2015, 127) sind. Durch die Implementation der Schulinspektion erfahren die Schulleitungen im Verhältnis zum jeweiligen Lehrerkollegium eine strukturelle Aufwertung, was auf ihre Rolle als Ansprechpartner der Inspektion zurückzuführen ist. Des Weiteren können die Schulleiter nun mehr auf die Schulentwicklungsprozesse einwirken, sodass sich ihr Führungsverhalten in besonderer Weise auf die einzelschulische Qualität auswirkt. Da Schulleitungen gewisse Bündnisse mit der Schulinspektion eingehen, rücken die Lehrer verstärkt in den Hintergrund bzgl. des Verhältnisses zwischen Schule und Inspektion. Auf diese Weise sind intensivierte „Ungleichgewichte zugunsten der Schulleitung in den Interdependenzverhältnissen“ (ebd., 127) erkennbar.

Es wird deutlich, dass der Schulleiter im Hinblick auf die gesamten „Schulentwicklungsprozesse eine Schlüsselfigur“ (Bechtel/Burghard/Hadenfeldt 2011, 259) einzunehmen vermag. Darüber hinaus ist die Schulleitung für sämtliche Phasen im komplexen Prozess des Schulwandels verantwortlich. Der Schulinspektion obliegt „lediglich“ die Erfolgskontrolle der Einzelschulen, wohingegen die Schulleitung qua Verfassung sowie mittels des von der Einzelschule vereinbarten Schulprogramms zum einen in die Festlegung der schulischen Ziele und zum anderen nicht nur in die Organisation und Implementation von Maßnahmen, sondern ebenso in die von der Schulinspektion durchgeführten Leistungskontrolle involviert ist (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2008, 10, zit. nach Bechtel/Burghard/Hadenfeldt 2011, 259). In diesem Sinne nimmt der Schulleiter eine Rolle „als zentraler ‚Change Agent‘“ (Bechtel/Burghard/Hadenfeldt 2011, 259) ein, wovon schon in einem vorherigen Kapitel der Arbeit die Rede war. Die Schulleitung nimmt diese wesentliche Position im Schulentwicklungsprozess ein, weil sie mit Rekurs auf alle Umgestaltungen in der jeweiligen

Einzel­schule von besonderer Bedeutung ist und sie aufgrund ihres immens großen Zuständigkeitsbereichs in der Lage ist, schulischen Wandel nicht nur entscheidend zu beeinflussen, sondern ihn ebenfalls zu blockieren (vgl. Huber 2003, 48, zit. nach Bechtel/Burghard/Hadenfeldt 2011, 259f.).

Aufgrund des facettenreichen Aufgabenspektrums und einer vielfältigen Verantwortung der Schulleitung ersucht diese Unterstützung „hinsichtlich der Qualitätsentwicklung ihrer Schule“ (Preuß/Wissinger/Brüsemeyer 2015, 127) vonseiten der Schulinspektion. Demzufolge kann die Schulinspektion durchaus als nützliches Hilfsinstrumentarium in der Schulentwicklung betrachtet werden. Doch die Erwartungen der Schulinspektoren an die Schulleitungen sind sehr hoch, da Letztere die komplette Verantwortung für die Qualität ihrer Schule tragen und überdies Rechenschaft gegenüber der Schulinspektion ablegen müssen (vgl. Bechtel/Burghard/Hadenfeldt 2011, 261). Außerdem werden alle Implementationsprozesse der Schulleitung kritisch vonseiten der Inspektoren geprüft und bewertet. Dies setzt ein effektives Ressourcenmanagement des Schulleiters ebenso voraus wie eine umfassende Kontrolle der Lehrerschaft, die nicht nur auf blindem Vertrauen basieren sollte.

6 Wandel gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und Handlungsmöglichkeiten der Schulleitung

6.1 Reaktionen auf den „PISA-Schock“

„Die erste PISA-Erhebung wurde im Jahr 2000 in 32 Ländern (darunter 28 OECD-Ländern) durchgeführt“ (OECD 2002, 9). Dabei wurde in jedem der teilnehmenden Staaten eine repräsentative Stichprobe erstellt, bei der die schulischen Leistungen der Jugendlichen gemessen wurden. In Deutschland wurden ca. „5.000 Schülerinnen und Schüler aus insgesamt 219 Schulen“ untersucht und dies mit durchschnittlich „23 15-Jährige[n] pro Schule“ (Baumert/Stanat/Demmerich 2001, 18f.). Die PISA-Studien sorgten im bildungspolitischen Diskurs für Aufregung und Entsetzen (vgl. Ricken 2006, 9).

Mittlerweile liegen die ersten internationalen Vergleichsstudien – neben PISA auch TIMSS und IGLU – mehrere Jahre zurück und es konnte sich bewahrheiten, dass dem Bildungswesen der BRD eindeutige Mängel inhärent sind (vgl. Koller 2008, 43f.). Daraus geht hervor, dass führende Bildungsforscher (OECD-PISA-Koordinator Andreas Schleicher), Neuro- (Manfred Spitzer) und Erziehungswissenschaftler (Elisabeth Stern) darauf aufmerksam machen, das Konzept Schule noch einmal zu überdenken (vgl. Kahl 2004, zit. nach Koller 2008, 44).

Ein Problem im Hinblick auf den Bildungsbegriff ist (in heutigen Zeiten) darin zu erkennen, dass Bildung zwar kontinuierlich diskutiert wird, aber dennoch nicht ganz klar ist, was genau darunter zu verstehen ist. In erster Linie scheint der Begriff *Bildung* „als eine Art ‚Traditionslogo‘“ (Ricken 2007, 16) zu firmieren, sodass Folgendes nach wie vor geltend gemacht wird: „Wilhelm von Humboldt hat noch immer Recht“ (Bildungskommission NRW 1995, 30; Killius/Kluge/Reisch 2002, 155f., zit. nach Ricken 2007, 16). Die derzeitige Situation erscheint demnach deswegen so diffizil, weil Bildung zwar allorts gefordert wird, aber nicht allseits bekannt ist, was darunter überhaupt de facto zu verstehen ist (vgl. Ricken 2007, 16). In diesem Sinne wird Bildung bisweilen „mit Termini wie Kompetenz oder Wissen“ (vgl. Gruschka 2007, zit. nach Grochla 2011, 134) gleichgesetzt, was dazu führt, dass sich „eine unreflektierte Verwendungsweise des Bildungsbegriffs“ (Grochla 2011, 134) ausbreitet und zumeist in einem nur wenig kritischen Umgang debattiert wird.

Durch den Wandel in der Bildungspolitik werden Schulen nicht mehr nur auf einer inputorientierten Ebene mit Ressourcen ausgestattet, sondern müssen sich ferner outputorientierten Leistungsmessungen unterziehen (vgl. Brüsemeister/Eubel 2003, 15). Für die negativ ausgefallenen PISA-Resultate werden die Schulen verantwortlich gemacht. Die Folge aus den nicht erwünschten Leistungsmessungen der internationalen Studie ist eine veränderte Steuerung des Schulsystems, was sich u.a. darin äußert, dass sich der deutsche Staat „teilweise aus den Organisationsaufgaben der Einzelschulen zurückzieh[t]“ (ebd., 16). Auf diese Weise erhalten die Schulen mehr Eigenverantwortung, was in besonderem Maße einen Kompetenzzuwachs der Schulleitungen nach sich zieht.

Mit Rekurs auf den sog. „PISA-Schock“ können Schulleiter den gesellschaftlichen und schulischen Anforderungen in Zeiten des Wandels auf verschiedene Weisen begegnen. Die in der Schulleiterforschung als wichtig erachteten Führungsoptionen des Managements und Leaderships sollen fortan in den Fokus rücken. Das erstgenannte Leitungshandeln ist als ein systemimmanentes zu verstehen, das im Rahmen eines spezifischen Paradigmas implementiert wird. In Abgrenzung zum Managen kann das Führen einer Schule im Sinne von Leadership verstanden werden, welches sich außerhalb des alten Paradigmas verorten lässt und mit dem versucht wird, neue Wege zu gehen (vgl. Schratz 2015, 79).

Wie eingangs dieses Kapitels bereits deutlich wurde, grassieren seit Beginn des 21. Jahrhunderts zahlreiche Zweifel im Hinblick auf das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Feldhoff 2011, 16). Dadurch kommt die Gefahr auf, dass die im

Zuge der PISA-Debatten eingeführten Bildungsstandards lediglich umformulierte und reduzierte Curricula hervorbringen (vgl. Brinkmann 2009, 102f.). Diese Umstellungen würden den einzelnen Schülern wohl kaum einen Nutzen verschaffen. Deswegen scheint es bedeutsam zu sein, die durch PISA hervorgerufene Situation im deutschen Bildungswesen und somit auch in den einzelnen Schulen durch eine Kombination zweier Führungsstile – in Form von Management und Leadership – zu korrigieren.

Versteht die Schulleitung ihr Amt nicht darin, dass ihre Untergebenen ihr zu „dienen“ haben, sondern dass sie sich selbst in den Dienst der anderen am Bildungsprozess beteiligten Menschen stellt, so scheint ein ganz neuer Entwicklungsprozess möglich zu sein. Denn auf diese Weise nimmt der Schulleiter eine Rolle als „servant-leader“ ein, der sich von anderen „persons of goodwill“ darin unterscheidet, dass er Veränderungen vorantreibt, an die er selber glaubt (vgl. Greenleaf/Spears 2002, 341). Darüber hinaus ist der weltgewandte, „dienende Anführer“ einer, der über einen selbsterhaltenden Mut sowie eine gewisse Risikobereitschaft verfügt und der sich darüber hinaus nicht in bequemer Manier an vorherrschende institutionelle Strukturen anpasst (vgl. ebd.). Wird dieser Gedanke eines *solidarischen Dienens* weitergedacht, ist es die Aufgabe der Schulleitung, die Personen an der Schule zu einer Gemeinschaft heranzubilden.

6.2 Die Ökonomisierung des Schulwesens und die Reproduktion des Humankapitals

Der „noch heute umstrittene[] Begriff des ‚Humankapitals‘“ (Erler 2007, 31) wurde in den 1960er-Jahren u.a. von dem konservativen Wirtschaftswissenschaftler Gary Becker geprägt. Nach seinem Verständnis über das Humankapital wird Bildung als „Investition in menschliche Ressourcen“ (ebd., 31) instrumentalisiert. Sie wird als ein wichtiger Faktor für die Ökonomie verstanden, bei dem Menschen als Humanressourcen genutzt werden, um gewinnbringend im Produktionsprozess eingesetzt werden zu können. Diese Denkweise ist auf das Prinzip des *homo oeconomicus* zurückzuführen, der in besonderer Weise aus finanziellen Gründen an Bildung interessiert ist und daraus eine „Kosten-Nutzen-Rechnung“ macht. „Dahinter steht ein neoklassisches Modell vollkommenen Wettbewerbs und der Entlohnung nach Produktivität“ (ebd., 31), bei dem Bildung nur forciert wird, wenn ein finanzieller Nutzen daraus zu ziehen ist.

Heutzutage ist das Bildungssystem nach wie vor nicht frei von ökonomischen Belangen, was durch das große Interesse der Wirtschaft mit Blick auf den Bildungssektor deutlich wird. Dadurch ist zu beobachten, dass bspw. die Unternehmensberatung McKinsey & Company „seit 2000 sogenannte ‚Bildungsinitiativen‘ veranstaltet“ (Bernhard 2009, 22). „Wir müssen Bildung nicht länger nur als eine Sozialleistung, sondern auch als eine wirtschaftliche Investition ansehen“ (Lepenes 2003, 24, zit. nach Bern-

hard 2009, 22), heißt es im Sinne eines solchen bildungsökonomischen Denkens. Des Weiteren wird darauf verwiesen, „dass zwei Drittel des Humankapitals nicht an der Schule und an der Universität, sondern durch die Eltern und im Erwachsenwerden gebildet werden“ (Lepenies 2003, 24, zit. nach Bernhard 2009, 22). Darüber hinaus wird eine Anpassung an diese Erkenntnis gefordert, indem dahingehend eine diesbezügliche Wertschöpfung stärker in die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung integriert wird, um das *Humankapital* künftig nicht mehr nur suboptimal, sondern bestmöglich zu nutzen. Diese Bestrebungen haben zur Folge, dass fortan außerschulischen Lernprozessen in intensivierter Form ein Platz in den ökonomischen Planungen zugewiesen wird, was sich besonders auf „informelle[] Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse“ (Bernhard 2009, 22) bezieht.

In der PISA-Studie, die von der OECD initiiert wurde, wird Bildung als ein wichtiger Faktor zur Schaffung neuen Humankapitals verstanden. Sie ist dabei nicht auf formale Bildungsabschlüsse ausgerichtet, sondern vielmehr auf Basiskompetenzen. Es sollte die Menschen nachdenklich stimmen, dass die PISA-Studien zuvörderst auf die Generierung nützlichen Humankapitals abzielen (vgl. Bernhard 2009, 23). Im Hinblick auf diese Forschungsziele scheint eine Ausrichtung auf wirtschaftliche Belange und eine Ökonomisierung des Schulwesens unmissverständlich zu sein. Dies vergegenwärtigen wachstumstheoretische Ansätze, die darauf ausgerichtet sind, Humankapital nicht als Steigerung der „Produktivität des Einzelnen, sondern [der] gesamtwirtschaftliche[n] Produktivität“ (Lassnigg et al. 2007, 32) einzustufen. Die Ökonomisierung des Schulwesens geht sogar so weit, dass „[a]ll diejenigen, die studiert haben und das dort qualifizierte ‚Humankapital‘ nicht entsprechend ökonomisch verwerten können, [] aus Sicht des Kapitals Fehlinvestitionen“ (Himpele 2006, 28) sind.

Im Rahmen dessen scheint das frühere Ideal des sich frei entwickelnden jungen Menschen, der zu einem humanistisch gebildeten Individuum heranzureifen vermag, obsolet resp. antiquiert zu sein. Diese Durchdringung des Bildungswesens vermittels der Ökonomie wird auch dadurch evident, dass der ehemals hohe Bildungsbegriff weitreichenden Veränderungen ausgesetzt ist. Denn in neoliberal-bildungsökonomischer Formulierungsweise wird Bildung im 21. Jahrhundert folgendermaßen deklariert: „Bildung als Bearbeitung des Rohstoffes Mensch, Bildung als Wertschöpfung, Bildung als wirtschaftliche Investition, Bildung als Humankapital“ (Bernhard 2009, 23). Somit wird deutlich, dass der Bildungsbegriff allem Anschein nach vor allem zu einem Gradmesser für einen wirtschaftlichen Nutzen geworden ist. Passend dazu wird die „Liberalisierung von Bildung im Sinne einer ‚Dienstleistung‘ [...] von einem Netzwerk von Organi-

sationen, Forschungszentren und privaten Instituten vorangetrieben“ (Bernhard 2009, 23), wofür u.a. die Welthandelsorganisation (WTO) zuständig ist.

6.3 Möglichkeiten der Schulleitung, die eigene Schule zu einem „gerechteren“ Ort der Bildung zu transformieren

Unter Bezugnahme auf Pierre Bourdieu und seine Habitus-Theorie kann das Schulsystem als eine hochselektive staatliche Institution identifiziert werden, die qua latenter Mechanismen und mithilfe von Legitimierungsprozessen soziale Ungleichheiten reproduziert und somit Chancengleichheit zu einer Illusion werden lässt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, zit. nach Kramer et al. 2009, 27). Diese Chancenungerechtigkeit wird in besonderem Maße beim Übergang auf weiterführende Schulen offenbar, wodurch das Versprechen einer meritokratisch ausgerichteten Schulkonzeption ad absurdum geführt wird. Dieser Sachverhalt geht daraus hervor, dass im Bildungssystem nicht nur Leistungen relevant sind, sondern ebenso „der in der Familie erworbene Habitus und das soziale und ökonomische, insbesondere aber das kulturelle Kapital der Familie entscheidend“ (Kramer et al. 2009, 27) für den schulischen Erfolg sind.

Kinder und Jugendliche aus Familien mit einem großen Vorkommen an Kapital verfügen über weitreichende Vorteile gegenüber anderen Schülern (vgl. Bourdieu 1982, zit. nach Kramer et al. 2009, 27). Somit wird die Chancenungleichheit durch das Bildungssystem geschürt, da Schüler mit ungleichen Voraussetzungen gleich behandelt werden (vgl. Bourdieu 1966b, 38; Bourdieu 1999b, 175, zit. nach Fuß 2006, 93). Dieser Umstand führt dazu, dass sozial benachteiligte Schüler mittels Sanktionen bestraft werden, weil sie nicht der im Schulsystem vorherrschenden Vorstellung Genüge tun, ein ausreichendes kulturelles Kapital zu besitzen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, zit. nach Becker 2009, 484).

Der für den schulischen Erfolg immanent wichtige Habitus wird von Kindern „gebildeter“ Eltern in der frühkindlichen Sozialisation insofern aufgenommen, als sie bereits beim Schuleintritt über ein hohes kulturelles Kapital verfügen. Dadurch entsprechen sie den von den Verhaltenskodizes der oberen Mittelschicht abgeleiteten Vorstellungen der Lehrerschaft, was in ihrem Verhalten, ihrer Darstellungsweise und ihrer Sprachfähigkeit zum Ausdruck kommt (vgl. Becker 2009, 484). In diesem Sinne werden im schulischen Kontext Kinder und Jugendliche mit dem Prädikat „kompetent“ (Bourdieu 1993, 229) ausgezeichnet, wenn sie über die richtigen Verhaltensweisen – bspw. in Form der Lektüre oder durch den Besuch von Museen – verfügen. Dadurch werden in der Institution Schule Distinktionsprozesse in Gang gesetzt, die den mit viel Kapital

ausgestatteten und habituell exponierten Schülern der Mittelschicht zum Vorteil gereichen, sodass diese „mit Autorität“ (Bourdieu 1993, 229; Herv.i.O.) behaupten, „sie seien anders, *distinguiert*“ (ebd.; Herv.i.O.). Im Gegensatz dazu sind „Kinder benachteiligter Klassen gezwungen, sich von ihrer Herkunft zu distanzieren, denn Schule und Hochschule belohnen nur Habitusformen, die jenen der gesellschaftlichen Eliten entsprechen“ (Becker 2009, 484).

Das Thema *Bildungsungerechtigkeit* ist im deutschen Schulsystem keineswegs obsolet, sodass sich die Wissenschaftler der modernen Educational-Governance-Forschung mit der institutionellen Diskriminierung im Bildungssystem befassen. Dabei sollten „*Mikro-Meso-Makroverbindungen*“ (Langer 2015, 58; Herv.i.O.) in den Fokus rücken, um Ungerechtigkeiten jeglicher Art ausfindig zu machen. Hierbei ist von Interesse, wie sich diverse Regelungen, Praxis- sowie Erwartungsstrukturen auf der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene bedingen. Kurzum: Es geht bei der Educational-Governance-Forschung darum, wie „gesellschaftliche, institutionelle, organisationale, interaktionale und personale Strukturen zusammen, gegeneinander und aufeinander“ (ebd., 58) einwirken.

Brüsemeister (2015) vergegenwärtigt dem Rezipienten im Rahmen seiner kommunalen Bildungsmanagementanalysen, dass „Wissen benötigt wird, um gegen Ungerechtigkeiten vorgehen zu können“ (218).

„Zunächst heißt ‚Chancengleichheit‘ Nicht-Diskriminierung. Alle sollen das gleiche Teilhaberecht an Bildung haben. Keine Gruppe soll allein aufgrund eines zugeschriebenen Status von Bildung ausgeschlossen sein. Das Prinzip der Nicht-Diskriminierung reguliert damit die Inklusion oder Exklusion von Teilnehmern an Bildungsprozessen (z.B. der Mädchen an höherer Bildung). Dies ist (historisch) die liberale Definition von Chancengleichheit. Eine *Politik* der Chancengleichheit ist [] relativ leicht zu definieren – man muss ‚nur‘ gegen den Ausschluss von Gruppen sein und sich für gleiche Rechte aller aussprechen.“ (Hopf 2000, 97, zit. nach Brüsemeister 2008, 130; Herv. durch Brüsemeister)

Wird Chancengleichheit im obigen Sinne verstanden, so muss jedem Menschen dasselbe Recht auf Bildung zugesprochen werden. Und darüber hinaus sollte ein Bildungssystem vorhanden sein, in dem tatsächlich jeder die Chance auf Bildung erhält. An dieser Stelle divergieren jedoch Ideal und Wirklichkeit in hohem Maße. Realiter muss sogar von enormen Differenzen der Bildungschancen im Hinblick auf die verschiedenen sozialen Schichten resp. die verschiedenen Milieus gesprochen werden. Dahrendorf (1965, 48) merkte bereits Mitte der 1960er-Jahre an, dass sich die im deutschen Bildungssystem zu erkennenden Chancenungleichheiten vor allem „auf die drei

grossen [sic!] Gruppen der Landkinder, der Arbeiterkinder und der Mädchen [beziehungen], zu denen mit gewissen Einschränkungen als vierte die katholischen Kinder kommen“. Laut Peisert (vgl. 1967, 99) beziehe sich eine Benachteiligung zuvörderst auf bayerische katholische Mädchen am Gymnasium.

In Bezug auf die jüngere Vergangenheit lässt sich besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Bildungsproblematik erkennen, da sie bereits in der Grundschule bei gleichen Leistungen etwas schlechter benotet werden als ihre deutschen Mitschüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Mugler 2008, 281). Dadurch wird Schülern mit Migrationshintergrund zugleich der Übergang in die Sekundarstufe I erschwert. Es ist zwar zu konstatieren, dass besonders Mädchen bzw. Frauen Vorteile durch die vergrößerte Durchlässigkeit des Schulsystems verbuchen können, die traditionellen Selektionsmechanismen aber dennoch nach wie vor stark ausgeprägt sind (vgl. Brüsemeister 2008, 131). Auf diese Weise ist weiterhin festzustellen, dass die Möglichkeit die Sekundarstufe II auf einem Gymnasium oder gar eine Hochschule zu besuchen, „durch informelle Selektionsmechanismen und schichtabhängige, selbstselektive Entscheidungen präformiert“ (Keiner 2001, 228, zit. nach Brüsemeister 2008, 131) bleibt. In diesem Sinne korrelieren noch immer ökonomische und soziale Familienhintergründe mit dem Bildungserfolg.

Ein einzelner Schulleiter ist nicht in der Lage das komplette Bildungssystem zu verändern. Dieses Faktum erscheint in hohem Maße evident. Nichtsdestotrotz verfügt die Schulleitung durch den schulischen Wandlungsprozess – ebenjenes wurde in der vorliegenden Arbeit bereits dezidiert dargelegt – über erweiterte Kompetenzen und somit weitreichende Einflussmöglichkeiten. Im Sinne Bourdieus könnte durch einen kompensatorischen und einen auf einer rationalen Pädagogik fußenden Unterricht zumindest ein nivellierendes Moment in dem an der gebildeten Mittelschicht ausgerichteten Schulsystem bewirkt werden (vgl. Bourdieu 1966a, 24, zit. nach Fuß 2006, 93). Dadurch könnte jedenfalls ein gewisser Ausgleich zwischen den familial bedingt mit einem großen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital ausgestatteten Kindern sowie Jugendlichen und den in dieser Form benachteiligten Schülern vollzogen werden.

6.4 Der intrinsische Wert von Bildung und Schulleiterhandeln

Bieri (2005) vermittelt eine ganz besondere Form des Bildungsbegriffs im 21. Jahrhundert, denn sein Verständnis von Bildung ist frei von ökonomischem Nutzen und externen Zwängen jedweder Art. Dies wird bereits dadurch deutlich, dass er Bildung einen intrinsischen Wert beimisst und eine eindeutige und notwendige Differenzierung zwi-

schen Bildung und Ausbildung darlegt: „Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich“ (Bieri 2005, 1). Bieri geht in seiner Argumentation noch weiter und verweist dabei auf den Ökonomisierungsprozess des Bildungswesens:

„Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein blosses [sic!] Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“ (ebd., 1)

Es wird deutlich, dass Bieri (2005) eine enorme Differenz zwischen Bildung und Ausbildung herausstellt. Für ihn folgt Bildung demnach keinen wirtschaftlichen Prognosen und fungiert keineswegs als direkte Vorbereitung auf das Berufsleben, sondern vielmehr als eine grundlegende Basis für ein gutes und selbstbestimmtes Leben. Unter Selbstbestimmung ist nach ihm ein hohes Gut zu verstehen, da sie den Menschen resistent vor Beeinflussungen anderer und das Individuum freier macht, was mittels eines besseren Zugangs zu sich selbst ermöglicht wird. Ferner versteht er Bildung als einen Indikator für „präzise soziale Phantasie [...], die verschleierte Formen der Unterdrückung sichtbar macht und Licht wirft auf Grausamkeiten, die man begangen hat, ohne es zu merken“ (ebd., 6). Als ein unmissverständliches Merkmal von Bildung versteht er demnach, dass sie nicht nur eine Anhäufung von Informationen ist oder dem gesellschaftlichen Prestige diene, sondern wahrhaftig zu eigener „innere[r] Veränderung und Erweiterung“ führen kann, „die handlungswirksam wird“ (ebd., 4). In diesem Sinne wird der Gebildete als einer verstanden, „der ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben“ (ebd. 4).

„Bildung ist die wache, kenntnisreiche und kritische Aneignung von Kultur“ (Bieri 2011, 62), die Menschen in Form eines prozessualen Charakters zu kultureller Identität befähigt. Überdies ist Freiheit als wichtiger Faktor im Kontext von Bildung zu betrachten, da sie Individuen die Möglichkeit eröffnet, „gegenüber den eigenen Gedanken einen Abstand aufzubauen und sich von ihnen nicht – wie der Getriebene – distanzlos antreiben zu lassen“ (Bieri 2007, 189). Diese Freiheit kann in der Offenheit liegen, sich von seinem persönlichen Lebenslauf, der eigenen Geschichte und individuellen Sozialisation zu emanzipieren, indem der Mensch durch ein Verständnis des Vergangenen freier die eigene Zukunft gestalten kann (vgl. Bieri 2015, 153).

Ein würdevoller Umgang mit einem anderen Menschen setzt voraus, „ihn nicht durch festgelegte Erwartungen ein[zu]schnüren“ (ebd.), sondern ihn vielmehr als ein Wesen zu betrachten, „das ein Zweck in sich selbst ist: kein Wesen, das andere zum bloßen

Instrument ihrer Wünsche machen dürfen, zum Wasserträger im Rennen um ihr eigenes Glück“ (Bieri 2015, 153). Im Rahmen der Vergegenwärtigung Bieris philosophischer Betrachtungen zum Thema *Bildung* wird deutlich, dass diese eine würdevolle Basis im Umgang von Schulleitern zum Kollegium, zu den Kindern sowie zu den Jugendlichen darzustellen vermögen. Denn auf diese Weise ist es möglich, sämtliche Menschen als Individuen in all ihrer Verschiedenheit und Einzigartigkeit anzuerkennen, was sich in der Bereitschaft zu einer inklusiven Schule ausdrücken könnte. Dadurch würde die Institution Schule zu einem „gerechteren“ Ort der Bildung werden, an welchem den Schülern – trotz ihrer divergierenden Grundvoraussetzungen durch die jeweiligen familialen Verhältnisse qua Schichtzugehörigkeit und mittels kulturellem Kapital – sinnstiftende Entwicklungsmöglichkeiten offeriert werden, die wiederum zu mehr Gemeinschaftssinn sowie innerem Wachstum beitragen.

„Das Grundangebot, an das ich erinnern möchte, ist, daß [sic!] alle pädagogische Tätigkeit, also auch ihre rigoroseste und ausgedehnteste, das Lehren, in der Selbständigkeit des Zöglings oder Schülers zu münden hat, d.h. sich selbst zurückzunehmen gehalten ist. Das gilt vollends, wenn die Belehrung ‚Bildung‘ und nicht ‚Unterweisung‘ und ‚Auskunft zum Zwecke von [...]‘ im Sinn hat. Bildung ist in seiner prägnanten Bedeutung immer Sich-bilden, sie beginnt erst dort, wo man sie selber in die Hand nimmt. Davor liegen Bemühungen der anderen, die dies ermöglichen.“
(von Hentig 1999, 149, zit. nach Saalfrank 2014, 184)

Die Schulleitung sollte eine Atmosphäre der Motivation, der Zusammenarbeit und des Vertrauens aufbauen, um den Kindern und Jugendlichen jeglicher Herkunft bestmögliche Startmöglichkeiten zu eröffnen. Dadurch kann die Schule zu einem Raum der Neugier und Offenheit für Diversität werden, in dem auf habituelle Differenzen mit einem Umgang verständnisvoller Gerechtigkeitsorientierung eingegangen wird. Denn wird der Schulleiter als eine gebildete Person verstanden – und davon ist auszugehen –, darf er im Sinne Bieris Bildungsbegriffs keinerlei Verständnis „[g]egenüber absichtlich errichteten Hindernissen und zynischer Vernachlässigung“ (Bieri 2005, 7) aufbringen, denn „[e]s geht um alles“ (ebd., 7). Wird Schule als ein inklusiver und sozialer Ort der Bildung verstanden, unternehmen Schulleiter alles, um nachhaltig einen erfolgreichen Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen unter Zuhilfenahme aller Lehrer zu implementieren (vgl. Hillenbrand/Melzer/Hagen 2013, 49).

6.5 Der Schulleiter als Obmann der Schülerschaft

„Liberty means responsibility, and that’s why most men dread it!“ (Shaw, zit. nach Schratz 1998, 101) Der Schulleiterposten stellt ein sehr verantwortungsvolles Amt dar, weil es hierbei um die schulische Fortentwicklung geht, die sowohl auf die Lehrerschaft

als auch auf die Schüler einen immensen Einfluss hat. Schulleitung bedarf deshalb einer Haltung, mit der ein furchtloser Umgang gegenüber den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft möglich ist und sie verlangt darüber hinaus die Bereitschaft, als Verantwortungsträger in Kooperation mit allen anderen am Bildungsprozess Beteiligten wirkungsvoll voranzuschreiten, was durch das eingangs dieses Kapitels angeführte Zitat verdeutlicht werden soll.

Daraus geht hervor, dass der Schulleiter als Obmann der Schülerschaft sein Führungskonzept nicht nur nach den im Zuge des „PISA-Schocks“ entwickelten Zielvorgaben managen, sondern sich darüber hinaus um eigene und neue Möglichkeiten, die Kommunikation im Kollegium zu verbessern, bemühen sollte, um das hohe gesellschaftliche Gut der Bildung kommender Generationen kooperativ zu gestalten und voranzubringen, was durch folgendes Zitat verdeutlicht wird:

„When we combine what we can learn [...] we start to see the emergence of powerful new principles of improvement. These new principles start to delineate a Fourth Way of Transformation that will bring together an energised profession with an engaged public and a guiding but not controlling government, in an interactive partnership of equals dedicated to serving and improving the public and educational common good.“ (Hargreaves/Shirley 2009, 68f., zit. nach Crossley 2013, 23)

Es wird deutlich, dass Schulentwicklung nicht nur eine Entität darstellt, die Schulleiter für sich, das Kollegium und die Schüler im „Kleinen“ vollziehen, sondern in einem weiten Sinne für das Wohl und die Sicherung der Zukunft der gesamten Gesellschaft, wenn Voranschreiten und Fortleben von Bildung als existentiell wichtiges Gemeingut angesehen wird.

Wird der bereits erwähnte „PISA-Schock“ als „Krise“ des deutschen Bildungswesens verstanden, so sollte dieser Sachverhalt einen Impetus für nachhaltige Veränderungen im Bildungssektor geben. Denn mittels einer zugespitzten Situation kann ein affirmativer Innovationsdruck evoziert werden, „welcher Kräfte aufbaut, die krisenverschärfend (durch das Festhalten der losen und intransparenten Situation) oder krisenbewältigend (durch die Freisetzung von Energien und innovativen Lösungsmustern) [ist]“ (Mugler 1997, 221, zit. nach Liebhart 2002, 205). Es scheint naheliegend zu sein, dass sich die Einzelschulen mit ihren voranschreitenden Schulleitungen auf eine Krisenbewältigung konzentrieren sollten. In einem solchen Entwicklungsprozess ist indiziert, die Ursachen der Probleme in einem reflexiven Umgang zu durchleuchten, die Ausgangslage auszuloten und auf diese Weise Reformen in Gang zu setzen (vgl. Liebhart 2002, 205).

Um Mittel- bis langfristige Veränderungen auszulösen, ist es somit vonnöten, sich zu vergegenwärtigen, dass Lernen nicht nur aktive, sondern ebenso passive Prozesse impliziert, die sich in neuen Erfahrungen und Sinneseindrücken wiederfinden (vgl. Brinkmann 2015, 43). In diesem Kontext ist unter passivem Lernen „ein Geöffnetsein für die Anderen und das Andere, für Mitmenschen“ (vgl. Meyer-Drawe 2001; 1984, zit. nach Brinkmann 2015, 43) gemeint, wodurch ein „*Lernen von etwas durch jemand Bestimmtes oder durch etwas Bestimmtes*“ (Meyer-Drawe 2008, 18, zit. nach Brinkmann 2015, 43; Herv.i.O.) ermöglicht wird.

7 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, das Thema *Schulleitungstheorien im Wandel* mit einer möglichst großen Vielfalt an Literatur zu untersuchen. Zunächst sollten die zahlreichen Veränderungen mit Blick auf diverse Schulleitungsansätze erörtert werden. Im Rahmen dessen wurden die weitreichenden Differenzen zwischen einem Schulleitungshandeln als „Primus inter Pares“, einem autoritativen und delegativen Führungsstil herausgearbeitet, die durch die Ansätze des New Public Managements und Leadership-Modelle komplettiert wurden. Dadurch konnte verdeutlicht werden, dass eine Schulleitung in der Funktion eines Managers eher systemimmanente Veränderungen vornimmt, wohingegen sie in der Rolle eines schulischen Anführers visionär aktiv ist, um neue Pfade außerhalb der derzeit vorgegebenen schulischen Richtlinien zu beschreiten.

Auf dem Fundament dieser Theorien sollte daraufhin das veränderte Aufgabenspektrum von Schulleitern analysiert werden. Es wurde herausgestellt, dass die Schulleitungen als „Change Agents“ eine immanent wichtige Funktion sowohl mit Rekurs auf die schulische Organisationsentwicklung als auch in Bezug auf das Qualitäts- und Personalmanagement einnehmen. In diesem Bereich nehmen Schulleiter eine exponierte Position ein, sodass es als eine *Conditio sine qua non* angesehen werden kann, für Veränderungen offene Schulleitungen zu etablieren, die *Schule* gemeinsam mit ihrem Kollegium weiterentwickeln.

Im darauffolgenden Kapitel stand die Fremd- und Selbstwahrnehmung der Schulleiter im Fokus, wobei festgestellt wurde, wie wichtig es ist, dass sich das Kollegium von der Schulleitung beachtet fühlt und dieses in den schulischen Entwicklungsprozess integriert wird. Auf diese Weise konnte dargelegt werden, welchen hohen Stellenwert eine zielführende Kommunikation innerhalb der Schule innehat. Außerdem konnte konsta-

tiert werden, dass sich einige Schulleiter extrem hohen Arbeitsbelastungen ausgesetzt sehen.

Kapitel 5 offerierte dem Rezipienten einen Überblick über die Forschungsgrundlagen der schulischen Governance-Forschung. Außerdem wurde das Verhältnis zwischen der Schulaufsicht und Schulleitung vorgestellt. In einem weiteren Schritt ging es um die Einrichtung der Schulinspektion infolge der Veränderungen im deutschen Schulwesen nach dem „Pisa-Schock“ und ihre ergänzende sowie entlastende Rolle im Hinblick auf die Schulaufsicht. Überdies wurden Kooperationsfelder zwischen der Schulinspektion und Schulleitung dargelegt.

Das letzte Kapitel des Hauptteils stellte einen Versuch dar, Schulleitung nicht „nur“ im Wandlungsprozess schulischer Verhältnisse zu erörtern, sondern darüber hinaus eine erweiterte Perspektive auf das Wirken von Schulleitern einzunehmen. Zunächst wurden die angestrebten Veränderungen vonseiten der Wirtschaft, Politik und Gesellschaft mit Rekurs auf den „PISA-Schock“ fokussiert. Im Zuge dessen konnten weitreichende Einflüsse der Wirtschaft im Hinblick auf das Schulwesen erörtert und eine ökonomische Sichtweise auf die Ausrichtung der Bildung dargelegt werden, in der Kinder und Jugendliche als Humankapital fungieren und in einem funktionalistischen Sinne durch die Schule bestmöglich auf eine hohe Effizienz in Bezug auf ökonomische Belange betrachtet werden. In Abgrenzung zu einer Schulbildung, die in erster Linie einer „Kosten-Nutzen-Rechnung“ dienlich sein soll, wurden habituelle Faktoren des schulischen Gelingens und der intrinsische Wert von Bildung aufgezeigt. Bourdieus Habitus-Theorie und Bieris weitreichender Bildungsbegriff sollten Möglichkeiten des schulischen Leitungshandels darlegen, die Schule zu einem „gerechteren“ Ort der Bildung transformieren könnten. Dies führte zu einer Erörterung, wie schulische Chancenungleichheit aufgrund familialer habitueller Differenzen in der Schülerschaft durch bspw. einen kompensatorischen Unterricht der benachteiligten Kinder und Jugendlichen durch ein engagiertes Schulleitungshandeln erreicht werden könnte. Darüber hinaus wurde die Bedeutsamkeit von Bildung dargeboten und eine klare Abgrenzung zu einer auf die Wirtschaft bzw. das Berufsleben ausgerichteten Bildungskonzeption hergestellt. Hinsichtlich jeglicher aufgezeigten Thematik sollte die Bedeutsamkeit eines für die Mitmenschen und Erneuerungen offenen Handels von Schulleitern aufgezeigt werden, um in einem emphatischen Sinne verständlich zu machen, wie wichtig es erscheint, dass sich die Schulleitungen als Agenten des Wandels und schulische Visionäre begreifen.

Es ist zu konstatieren, dass die Schulleitungstheorien vielschichtigen und tiefgreifenden Wandlungsprozessen unterzogen wurden. Schulleiter nehmen im schulischen Ge-

füge eine immanent wichtige Rolle ein, denn sie stellen das Bindeglied zwischen Schulaufsicht und Schulinspektion auf der einen Seite und dem Kollegium, der Schülerschaft und den Eltern auf der anderen Seite dar. Werden Schulleiter als die Obmänner der Schüler verstanden, so wird ihre bedeutungsvolle Funktion in besonderem Maße deutlich, um ungleiche Startvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu kompensieren sowie ihnen ein breites und tiefes Verständnis von Bildung zu ermöglichen, welches weitestgehend frei von ökonomischen Zwängen ist. Wird Schulleitungshandeln in einem solchen Sinne verstanden, ist es ein Bollwerk gegen institutionalisierte Diskriminierung und latente Selektionsmechanismen. Im Hinblick auf die Zukunft scheint es wichtig zu sein, die exponierte Rolle von Schulleitern dahingehend noch weiter zu erforschen, mit welchen Handlungs-, Kooperations- und Kommunikationsmustern diese dem gesellschaftlichen Wandel, wirtschaftlichen Einflüssen und dem intrainstitutionellen Druck am besten gewachsen sind, um Bildungsgerechtigkeit und ein zielführendes Miteinander aller am Bildungsprozess Beteiligten im Sinne der Schüler zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Abs, Hermann J./Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (2015): Akzentsetzungen bei der Erforschung von Steuerung und Koordination in Mehrebenensystemen. In: dies. (Hg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: VS, 7-17.
- Altrichter, Herbert (2015): Governance – Steuerung und Handlungskoordination bei der Transformation von Bildungssystemen. In: Abs, Hermann J./Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (Hg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: VS, 21-63.
- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin (2007): Kategorien der Governance-Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, 55-103.
- Altrichter, Herbert/Heinrich, Martin/Soukup-Altrichter, Katharina (2011): Governance-Regime der Schulprofilierung. In: dies. (Hg.): Schulentwicklung durch Schulprofilierung? Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS, 217-239.
- Altrichter, Herbert (2010): Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, 17-34.
- Altrichter, Herbert/Rürup, Matthias (2010): Schulautonomie und die Folgen. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS, 111-144.
- Altrichter, Herbert (2008): Veränderungen der Systemsteuerung im Schulwesen durch die Implementation einer Politik der Bildungsstandards. In: Brüsemeister, Thomas/Eubel, Klaus-Dieter (Hg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden: VS, 75-115.
- Baum, Elisabeth (2014): Kooperation und Schulentwicklung. Wie Lehrkräfte in Gruppen Entwicklungsanlässe bearbeiten. Wiesbaden: VS.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 15-68.
- Bechtel, Anne/Burghard, Rolf/Hadenfeldt, Kim (2011): Ein kritischer Blick auf die Schulinspektion. In: Saldern, Matthias von (Hg.): Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation. Norderstedt: Books on Demand, 246-271.
- Becker, Rolf (2009): Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie. In: ders. (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, 459-498.
- Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (2015): Das Projekt *Schulen im Team* – Theoretische Annahmen, Konzeption und wissenschaftliche Begleitforschung. In: dies./Järvinen, Hanna/Manitius, Veronika/Holt, Nils van (Hg.): Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt >Schulen im Team<. Münster et al.: Waxmann, 7-36.
- Berkemeyer, Nils/Brüsemeister, Thomas/Feldhoff, Tobias (2007): Steuergruppen als intermediäre Akteure in Schulen. Ein Modell zur Verortung schulischer Steuergruppen zwischen Organisation und Profession. In: Berkemeyer, Nils/Holtappels, Heinz G. (Hg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, 61-84.
- Bernhard, Armin (2009): Bildung als Ware – Die Biopiraterie in der Bildung und ihr gesellschaftlicher Preis. In: Erler, Ingolf/Lichtblau, Pia/Renner, Elke (Hg.): Bildung unterm Hammer. Privatisierung und Umverteilung. Innsbruck: Studienverlag, 20-30.
- Bieri, Peter (2007): Das Handwerk der Freiheit. Über die Entdeckung des eigenen Willens. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bieri, Peter (2015): Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Online unter: http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (letzter Aufruf 27.11.2015).
- Bieri, Peter (2011): Wie wollen wir leben? St. Pölten/Salzburg: Residenz Verlag.
- Bonsen, Martin/Gathen, Jan von der/Iglhaut, Claus/Pfeiffer, Hermann (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim/München: Juventa.

- Bonsen, Martin (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster et al.: Waxmann.
- Bonsen, Martin (2009): Wirksame Schulleitung. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz, 193-228.
- Böttcher, Wolfgang/Kotthoff, Hans-Georg (2007): Gelingensbedingungen einer qualitätsoptimierenden Schulinspektion. In: dies. (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster et al.: Waxmann, 223-229.
- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brinkmann, Malte (2009): Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabekultur. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden: VS, 97-116.
- Brinkmann, Malte (2015): Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In: ders./Kubac, Richard/Rödel, Severin Sales (Hg.): Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven. Wiesbaden: VS, 33-60.
- Brockmeyer, Rainer/Dietrich, Hans/Janssen, Monika/Milkereit, Klaus (1998): „Selbstwirksame Schulen“: Fallgeschichten aus Deutschland. In: Studienverlag Schulentwicklung (Hg.): Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 239-256.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS.
- Brüsemeister, Thomas (2012): Educational Governance: Entwicklungstrends im Bildungssystem. In: Ratermann, Monique/Stöbe-Blossey, Sybille (Hg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: VS, 27-44.
- Brüsemeister, Thomas/Eubel, Klaus-Dieter (2003): Einleitung: Facetten schulischer Modernisierung. In: dies. (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transcript, 15-33.
- Brüsemeister, Thomas (2011): Governance im Schulbereich – Von der evaluationsbasierten Steuerung zur Qualitätsbürokratie. In: ders./Heinrich, Martin (Hg.): Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule. Münster: Monsenstein & Vannerdat, 47-63.
- Brüsemeister, Thomas (2015): Modernisierung mittels New Public Management und kommunalem Bildungsmanagement – Vorüberlegungen zu einer Gerechtigkeitsanalyse von Organisationen. In: Maniti, Veronika/Hermstein, Björn/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (Hg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. Münster et al.: Waxmann, 221-234.
- Buddeberg, Magdalena/Gebauer, Miriam M. (2013): Der Beitrag von kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugung und wahrgenommenem Schulleiterhandeln für Innovationsbereitschaft von Lehrkräften. In: Schwippert, Knut/Bonsen, Martin/Berkemeyer, Nils (Hg.): Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Münster et al.: Waxmann, 111-128.
- Büeler, Xaver (2007): School Governance – Die Fallstudie Luzern. In: Altrichter, Herbert/Brüsemeister, Thomas/Wissinger, Jochen (Hg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, 131-155.
- Burkard, Christoph (2006): Schulqualität und Evaluation. Ausgewählte Ergebnisse der Bildungsforschung. Online unter: http://www.evaluation.lars-balzer.name/tagung_evaluation_schulqualitaet/download/biel_text_Burkard.pdf (letzter Aufruf 23.11.2015).
- Crossley, David (2013): From Theory to Practice. In: ders. (Hg.): Sustainable School Transformation. An inside-out school led approach. London et al.: Bloomsbury, 7-24.
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Rowohlt.
- Danzinger, Josefine (2011): Der Einfluss der Führungspersönlichkeit auf die Entwicklung von MitarbeiterInnenpotenzialen und die Wahrnehmung der Arbeitssituation aus Sicht der Beschäftigten. Hamburg: Diplomica.
- Dörfler, Volker (2007): Dienstleistungsbetrieb Schule. Konsequenzen für das Pädagogische Management. München: m-press.
- Dreyer, Anika/Giese, Johanna/Wood, Claudia (2011): Definitionen und Ziele der Schulinspektion. In: Saldern, Matthias von (Hg.): Schulinspektion. Fluch und Segen externer Evaluation. Norderstedt: Books on Demand, 90-112.
- Dubs, Rolf (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Stuttgart: Franz Steiner.

- Dubs, Rolf (2011): Die teilautonome Schule. Ein Beitrag zu ihrer Ausgestaltung aus politischer, rechtlicher und schulischer Sicht. Berlin: edition sigma.
- Dubs, Rolf (2009): Qualitätsmanagement. Grundbegriffe und Systematik. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz, 1206-1270.
- Erler, Ingolf (2007): Skizzen einer Auseinandersetzung. In: ders. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum, 20-38.
- Falkenberg, Ferdinand (2014): Psychische, emotionale und körperliche Erschöpfung. Quellen und Gegenmaßnahmen zu dem Burnout-Syndrom bei Lehrkräften. Hamburg: disserta.
- Feldhoff, Tobias (2011): Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden: VS.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Fuß, Stefan (2006): Familie, Emotionen, Schulleistung. Eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern. Münster et al.: Waxmann.
- Gerick, Julia (2014a): Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Zur Wahrnehmung transformationaler Führung und die Bedeutung für die Lehrgesundheit als Schulqualitätsmerkmal. Münster et al.: Waxmann.
- Gerick, Julia/Gieske, Mario/Harazd, Bea (2009): Welches Leitungsverhalten wünschen sich Lehrkräfte an Grundschulen? In: Röhner, Charlotte/Henrichwark, Claudia/Hopf, Michaela (Hg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS, 241-245.
- Gerick, Julia (2014b): Transformationale Führung aus Lehrersicht und ihre Bedeutung für die Lehrgesundheit. In: Drossel, Kerstin/Strietholt, Rolf/Bos, Wilfried (Hg.): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen. Münster et al.: Waxmann, 109-128.
- Graß, Doris (2015): Legitimation neuer Steuerung: Eine neo-institutionalistische Erweiterung der Governance-Perspektive auf Schule und Bildungsarbeit. In: Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hg.): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: VS, 65-93.
- Greenleaf, Robert K./Spears, Larry C. (2002): Servant leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power & Greatness (25th anniversary ed.). New York: Paulist Press.
- Grochla, Nadine (2011): Bildung – Qualität – Disziplin. Eine Studie im Feld von allgemeiner Pädagogik, Empirischer Bildungsforschung und Religionspädagogik. Münster/Berlin: LIT.
- Guyer, Jean-Luc (2013): Coaching für Schulleiter – ein Balanceakt in sechs Bildern. In: Lippmann, Eric (Hg.): Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis. Berlin/Heidelberg: Springer, 190-202.
- Hedderich, Ingeborg (2011): Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, Martin (2011): Die Rolle der Professionellen in der Schulentwicklung. In: Altrichter, Herbert/Helm, Christoph (Hg.): Akteure & Instrumente der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 89-101.
- Hillenbrand, Clemens/Melzer, Conny/Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster et al.: Waxmann, 33-68.
- Himpele, Clemens (2006): Der Einfluss von Lobbyorganisationen und Wirtschaft im Diskussionsfeld Studiengebühren. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Landesverband Niedersachsen (Hg.): Der Ökonomisierung entgegengetreten. Beiträge zur Entwicklung gewerkschaftlicher Gegenstrategien an Hochschulen. 20-33, Online unter: <http://www.dgb-jugend.de/mediabig/5579A.pdf> (letzter Aufruf 27.11.2015).
- Hohberg, Iris (2015): Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen. Eine empirische Studie in NRW. Wiesbaden: VS.
- Horster, Leonhard (2009a): Changemanagement und Organisationsentwicklung. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz, 229-293.
- Horster, Leonhard (2009b): Schulleitung – ein Leitbild entwickeln. In: Buchen, Herbert/Rolff, Hans-Günter (Hg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim/Basel: Beltz, 177-192.
- Huber, Stephan G. (2007): Leadership an Schulen – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. In: Schweizer, Gerd/Iberer, Ulrich/Keller, Helmut (Hg.): Ler-

- nen am Unterschied. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben. Bielefeld: wbv, 53-69.
- Huber, Stephan G./Muijs, Daniel (2010): School Leadership Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the Quality and Development of Schools and Their Pupils. In: Huber, Stephan G./Saravanabhavan, R./Hader-Popp, Sigrid (Hg.): School Leadership – International Perspectives. Dordrecht et al.: Springer Science + Business Media, 57-77.
- Huber, Stephan G. (2005): Schulbegleitforschung – internationale Erfahrungen. In: Eckert, Eila/Fichten, Wolfgang (Hg.): Schulbegleitforschung. Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen. Münster et al.: Waxmann, 41-74.
- Huber, Stephan G. (2008): Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleiterforschung. In: Langer, Roman (Hg.): ‚Warum tun die das?‘. Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS, 95-126.
- Kansteiner-Schänzlin, Katja (2002): Personalführung in der Schule. Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Thiersch, Sven/Ziems, Carolin (2009): Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I. Wiesbaden: VS.
- Koller, Gerhard (2008): Ganztagschulen als Chance für die Entwicklung lokaler Bildungsregionen. In: Bosse, Dorit/Mammes, Ingelore/Nerowski, Christian (Hg.): Ganztagschule – Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Bamberg: University of Bamberg Press, 43-52.
- Krause, Sandra (2015): Die Funktion des Rechts bei der Steuerung schulischer Bildung. Eine rechtsvergleichende Untersuchung für Deutschland, Finnland und die Niederlande. Münster et al.: Waxmann.
- Langer, Roman (2015): Educational Governance und Theoriebildung. In: Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel (Hg.): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: VS, 45-64.
- Lassnigg, Lorenz/Felderer, Bernhard/Paterson, Iain/Kuschej, Hermann/Graf, Nikolaus (2007): Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung, Online unter: http://www.equi.at/dateien/ihs_oekbew.pdf (letzter Aufruf 27.11.2015).
- Liebhart, Ursula E. (2002): Strategische Kooperationsnetzwerke. Entwicklung, Gestaltung und Steuerung. Wiesbaden: DUV.
- Lorenz, Ramona (2013): Das Zentralabitur im Kontext der Bildungsgerechtigkeit. Schwierigkeit und Fairness der Abituraufgaben im Fach Englisch in NRW. Münster et al.: Waxmann.
- Mugler, Inge (2008): Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Beck, Helmut/Schmidt, Heinz (Hg.): Bildung als diakonische Aufgabe. Befähigung – Teilhabe – Gerechtigkeit. Stuttgart: Kohlhammer, 280-285.
- OECD (2002) (Hg.): Beispielaufgaben aus der PISA 2000-Erhebung. Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung.
- Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper.
- Pfeiffer, Hermann (2008): Selbstständigkeit von Schule – Entwicklungen und empirische Befunde. In: Holtappels, Heinz G./Klemm, Klaus/Rolff, Hans-Günter (Hg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen. Münster et al.: Waxmann, 16-36.
- Pfundtner, Raimund (2002): Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen durch ein modularisiertes Fernstudium an der FernUniversität Hagen. In: Wissinger, Jochen/Huber, Stephan G. (Hg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: Leske + Budrich, 183-200.
- Preuß, Bianca/Wissinger, Jochen/Brüsemeister, Thomas (2015): Einführung der Schulinspektion: Struktur und Wandel regionaler Governance im Schulsystem. In: Abs, Josef H./Brüsemeister, Thomas/Schemmann, Michael/Wissinger, Jochen (Hg.): Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: VS, 117-142.
- Rahm, Sibylle/Schröck, Nikolaus (2008): Wer steuert die Schule? Zur Rekonstruktion dilemmatischer Ausgangslagen für Schulleitungshandeln in lernenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, Norbert (2007): Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: Harring, Marius/Rohlf, Carsten/Palenti, Christian (Hg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS, 15-40.
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden: VS.

- Roggenbuck-Jagau (2005): Berufsverständnis und Professionalisierung von Schulleitern. Wiesbaden: VS.
- Rolff, Hans-Günter (2006): Autonomie von Schule – Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung: In: Baumgart, Franzjörg/Lange, Ute (Hg.): Theorien der Schule. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, Hans-Günter (2007): Steuergruppen als Basis von Schulentwicklung. In: Berkemeyer, Nils/Holtappels, Heinz G. (Hg.): Schulische Steuergruppen und Change Management. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur schulinternen Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa, 41-60.
- Rolff, Hans-Günter (1995): Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung durch Evaluation. In: ders. (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 375-392.
- Rosenbusch, Heinz S. (2005): Organisationspädagogische Perspektiven einer Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schulleitung. In: Verband Bildung und Erziehung (Hg.): Qualitätsentwicklung von Schule durch Standards und Eigenverantwortung – Chancen für Schulleitung und Schulaufsicht. Kitzingen: wk-Druck Weißenberger, 24-41.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten (2014): Die autonome Schule als Ort der Teilhabe. In: Rihm, Thomas (Hg.): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden: VS, 181-194.
- Scheel, Ulrich (2005): Erweiterte Selbstständigkeit für die Schulen – veränderte Aufgabenstellung für die Schulaufsicht. In: Verband Bildung und Erziehung (Hg.): Qualitätsentwicklung von Schule durch Standards und Eigenverantwortung – Chancen für Schulleitung und Schulaufsicht. Kitzingen: wk-Druck Weißenberger, 42-55.
- Schmitz, Edgar/Voreck, Peter (2011): Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern. Wiesbaden: VS.
- Schratz, Michael (2002): Die Schulaufsicht und die teilautonome Schule. In: Rolff, Hans-Günter/Schmidt, Hans-Joachim (Hg.): *Brennpunkt* Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis. Neuwied/Kriftel: Luchterhand, 27-42.
- Schratz, Michael/Hartmann, Martin/Schley, Wilfried (2010): Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis. Münster et al.: Waxmann.
- Schratz, Michael (1998): Neue Rollen und Aufgaben für Schulleitung und Schulaufsicht. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Wien, Österreich) (Hg.): Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Innsbruck/Wien: Studienverlag, 93-116.
- Schratz, Michael (2015): Personalentwicklung braucht Leadership. In: Berkemeyer, Janna/Berkemeyer, Nils/Meetz, Frank (Hg.): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 70-94.
- Schröck, Nikolaus (2009): Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen. Wiesbaden: VS.
- Steger Vogt, Elisabeth (2013): Personalentwicklung – Führungsaufgabe von Schulleitungen. Eine explorative Studie zu Gestaltungspraxis, Akzeptanz und förderlichen Bedingungen der Personalentwicklung im Bildungsbereich. Münster et al.: Waxmann.
- Steyrer, Johannes (2015): Theorie der Führung. In: Mayrhofer, Wolfgang/Furtmüller, Gerhard/Kasper, Helmut (Hg.): Personalmanagement – Führung – Organisation. Wien: Linde, 19-69.
- Thom, Norbert/Ritz, Adrian (2008): Public Management. Innovative Konzepte zur Führung im öffentlichen Sektor. Wiesbaden: Gabler.
- Wagner, Cornelia (2011): Führung und Qualitätsmanagement in beruflichen Schulen. Triangulative Fallstudien zum Führungsverständnis und Führungshandeln einzelschulischer Führungskräfte. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Walter, Alfred (2011): Das Unbehagen in der Verwaltung. Warum der öffentliche Dienst denkende Mitarbeiter braucht. Berlin: edition sigma.
- Warwas, Julia (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Wiesbaden: VS.
- Warwas, Julia (2014): Strategien der Schulleitung in Abhängigkeit subjektiver Rollendefinitionen und organisationaler Handlungsbedingungen. Typologische Binnendifferenzierung von Akteursgruppen. In: Maag Merki, Katharina/Langer, Roman/Altrichter, Herbert (Hg.): Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze. Wiesbaden: VS, 283-308.
- Wenzel, Hartmut (2004): Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, 391-416.

- Wirth, Doris (2012): Schulmanagement und Beziehungsarbeit. Münster et al.: Waxmann.
- Wissinger, Jochen/Huber, Stephan G. (2002): Schulleitung als Gegenstand von Forschung und Qualifizierung – Eine Einführung. In: dies. (Hg.): Schulleitung – Forschung und Qualifizierung. Opladen: Leske + Budrich, 9-18.
- Wissinger, Jochen (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim/München: Juventa.
- Wissinger, Jochen (2011): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster et al.: Waxmann, 98-115.
- Zenkel, Stefan (2015): Selbstevaluation und neue Autonomie der Schule. Kritische Anmerkungen zu vermeintlichen Selbstverständlichkeiten. Münster/Berlin: LIT.
- Zollondz, Hans-Dieter (2011): Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. München: Oldenbourg.

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen
- Heft 6 Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen. Eine querschnittliche Analyse
- Heft 7 Maike Buck: Ethnographische Analyse zum finnischen Bildungssystem
- Heft 8 Sebastian Dippelhofer: Die Bewertung von SGB-II-Maßnahmen in Gießen. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung
- Heft 9 Sebastian Dippelhofer: Das Bibliothekssystem der Universität Gießen – Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme
- Heft 10 Nadine Maihack: Blended Learning in der Weiterbildung. Explorative Analyse praxisorientierter Handlungsoptionen am Beispiel der Lahn-Dill-Akademie
- Heft 11 Elena Leussidis: Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen. Eine Analyse anhand des empirischen Materials der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
- Heft 12 Stephan Kielblock/ Amina Frai: How to Come Through University Well? A new look at university student strategies using mixed methods approach
- Heft 13 Christina Sauer: Chancen und Herausforderungen des Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts an beruflichen Schulen in Hessen

