

Schulleiter/-innen – multifunktionale Wunderwesen oder professionelle Teamarbeiter?

Anforderungen an Schulleitung

»Wanted: A miracle worker who can do more with less, pacify rival groups, endure chronic second-guessing, tolerate low levels of support, process large volumes of paper and work double shifts ... He or she will have carte blanche to innovate, but cannot spend much money, replace any personnel, or upset any constituency.«

Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug, Leiter des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB)

»Gesucht wird ein fleißiges Wunderwesen, das aus wenig immer mehr macht, das rivalisierende Gruppen versöhnt, chronische besserwisserische Kritik erträgt, mit wenig Unterstützung auskommt, gewaltige Mengen Papier umwälzt und in Doppelschichten arbeitet. Er oder sie wird alle Freiheiten für Innovationen haben, darf aber weder viel Geld ausgeben, noch Personal auswechseln, noch eine Gruppe gegen sich aufbringen.« (Frei übersetzt, Huber, 1999, Vortrag am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg am 31. Mai). Letzteres hat sich in vielen Ländern geändert: Mittlerweile können Schulleiterinnen und Schulleiter vielerorts Personal einstellen und auch entlassen. (Evens, R., Education Week, April, 12, 1995; in: Fullan, 1995, S. 1)

Diese fiktive Stellenanzeige, die von Michael Fullan Ende der 90er Jahre zitiert wurde, beschreibt das Tätigkeitsprofil eines Schulleiters oder einer Schulleiterin satirisch zugespitzt als das eines »multifunktionalen Wunderwesens«. Niemand wird spontan bejahen, dass irgendjemand ein solcher Übermensch sein könnte (oder dass dies für Schulen überhaupt so wünschenswert wäre), doch stimmt ein genauerer Blick darauf, was ein Schulleiter oder eine Schulleiterin zu tun hat, nachdenklich, ob Fullans satirische Übertreibung wirklich so groß ist.

Neue Anforderungen durch gesellschaftliche Veränderungen

Aus einer internationalen Perspektive muss deutlich betont werden: In den meisten Ländern haben sich die Anforderungen an Schule und an deren pädagogische Steuerung gravierend verändert. Eingebettet in ihr jeweiliges regionales Umfeld und das Bildungssystem und als Teil der Gesellschaft ihres Landes insgesamt, müssen Schulen auf soziale, ökonomische, ökologische und kulturelle Veränderungen und Entwicklungen reagieren, mit ihnen Schritt halten, sie auffangen und auf sie vorbereiten, sie voranbringen oder ihnen gegebenenfalls auch entgegenwirken (vgl. z. B. Naisbitt, 1982; Coleman, 1986; Naisbitt & Aburdene, 1990).

All diese Entwicklungen haben mehr oder weniger direkt Einfluss auf jede einzelne Schule und ihre pädagogische Führung. Die Schule wird dabei immer mehr zu einer Organisation, die sich kontinuierlich erneuern muss, um auf gegenwärtige und

zukünftige Bedürfnisse einzugehen. Dies bedeutet für das pädagogische Führungspersonal die Notwendigkeit, sich professionell als Motor und Moderator zu verstehen für die Entwicklung von Schule hin zu einer eigenen Reform- und Veränderungskräfte entfaltenden, sich selbstverwaltenden, lernenden Organisation (vgl. zum Thema »learning organisation«: Senge, 1990; zum Thema »reflective practitioner«: Schön, 1983, 1984).

Neue Anforderungen durch Veränderungen in den Bildungs- bzw. Schulsystemen

Gemeinsam ist den Veränderungen in den Bildungssystemen vieler Länder eine zunehmende Tendenz zu mehr Dezentralisierung, mehr »Schulautonomie« bzw. einer erweiterten Eigenverantwortung von Schulen und zu einem »Wettbewerb« zwischen den Schulen. Neben solchen Dezentralisierungstendenzen gibt es international betrachtet in den letzten Jahren jedoch immer mehr entsprechende Zentralisierungsbemühungen, also eine legislative und administrative Gegenbewegung hin zu stärkerer zentraler Einflussnahme und Kontrolle.

Gerade diese Gleichzeitigkeit von Zentralisierungstendenzen einerseits und Dezentralisierung und Marktorientierung andererseits bedingt teilweise gravierende Veränderungen in der Schulorganisation (vgl. Bullock & Thomas, 1997). Damit entstehen neue Schwerpunkte und zusätzliche Aufgaben im Tätigkeitsspektrum derjenigen, die die sich verändernden und »sich selbst erneuernden« Schulen leiten, also der pädagogischen Führung.

Neue Anforderungen durch Veränderungen innerhalb der Einzelschule

Schließlich wachsen auch die Ansprüche innerhalb der Einzelschule. Die Rolle der Elternschaft wandelt sich in vielen Ländern zu der von »Kunden« und Konsumenten, aber andererseits auch – im Positiven – zu der von Partnern. Aber auch die Rolle von Lehrkräften verändert sich: Sie werden zunehmend stärker in die Gestaltung von Schule miteinbezogen. Schulgremien bekommen eine wachsende Bedeutung und in manchen Ländern weit reichende Mitspracherechte, wie zum Beispiel Entscheidungskompetenzen über Neueinstellungen etc. Verschiedene Länder, wie Großbritannien, die Niederlande, Schweden, Dänemark, Neuseeland sowie die USA, zeigen diese Veränderungen besonders deutlich (vgl. Huber, 2003). Stichworte sind hier zum Beispiel »Local Management of Schools«, »School Site Management« und »Self-Governing School«.

Auswirkungen auf Schulleitung: Aufgabenerweiterung und Rollenkomplexität

Veränderungen, wie die hier skizzierten, wirken sich stark auf die Leitung von Schule aus. Der Verantwortungsbereich und die

Entscheidungsbefugnisse von pädagogischen Führungskräften werden in den nächsten Jahren zunehmend vergrößert. Zu den tradierten und sowieso vielfältigen Aufgabenfeldern kommen völlig neue hinzu.

Komplexes Aufgabenspektrum für Schulleitung

Die komplexen Leitungs- und Führungsaufgaben von Schulleitung greifen ineinander, so dass nicht von einer klar umrissenen spezifischen »Rolle« von Schulleitung gesprochen werden kann, sondern höchstens von einem bunten Patchwork vieler verschiedener Aspekte. Zu diesem komplexen Anforderungsspektrum gehören verschiedene Aufgaben bzw. Rollensegmente in der Arbeit mit und für Menschen sowie in der Verwaltung von Ressourcen bzw. allgemein administrative Tätigkeiten (vgl. Huber, 1999):

Die Arbeit mit Menschen innerhalb der Schule

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

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

Die Arbeit mit Menschen außerhalb der Schule

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

Schulleiterin und Schulleiter arbeiten hier

- als »Homo Politicus«, die sich diplomatisch und gremienpolitisch angemessen verhalten bzw. »politischen Scharfsinn« und politisches Gespür besitzen,
- als Repräsentant ihrer Schule in der Öffentlichkeit,
- als Vermittler und Mediator, als Bindeglied zwischen internen und externen Interessen,
- als unmittelbarer Ansprechpartner, manchmal auch als Zielscheibe.

Die Arbeit bei der Verwaltung von Ressourcen

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

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

Kompetenzbeschreibungen von Schulleitung

Die geschilderten äußerst vielfältigen und umfangreichen Tätigkeitsbereiche bzw. Rollensegmente setzen umfangreiche Kompetenzen voraus. In Anbetracht dieser Aufgabenkomplexität von Schulleitern kann man von einem komplexen und mannigfaltigen »Amalgam« von Schulleitungskompetenzen sprechen (Huber, 2003). Solch ein umfassender und »ganzheitlicher« Kompetenzansatz berücksichtigt demzufolge Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen, Motive, Eigenschaften und Einstellungen.

Auch wenn das Amalgam »Schulleitungskompetenz« eigentlich nicht in isolierte Einzelkompetenzen atomisiert werden kann, macht es doch Sinn, um einer Veranschaulichung willen, zumindest einzelne Kompetenzbereiche darzustellen. Unterscheiden lässt sich zwischen sozialen, personalen, und administrativen Kompetenzen bei Schulleitern (Huber, 2003). Fähigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich sind unabdingbare Grundlage für eine gelungene professionelle Interaktion, deren Bedeutung mit den veränderten Rahmenbedingungen einer Schule in Selbstverwaltung sogar noch zugenommen hat. Personale Kompetenzen sind persönliche Fähigkeiten und Einstellungen, wie zum Beispiel Offenheit für Innovation und Initiativen, Flexibilität im Denken und Handeln, die Fähigkeit, mit Veränderungen zu leben und Unsicherheiten auszuhalten, analytische Fähigkeiten, aber auch Zeitmanagement oder Umgang mit Stress (Stressbewältigungsstrategien). Administrative Kompetenzen werden zur Erfüllung der Aufgaben als »Manager der Organisation Schule« vorausgesetzt. Dazu gehört zum Beispiel auch ein angemessener juristischer bzw. schulrechtlicher, betriebswirtschaftlicher aber auch organisationspsychologischer Wissensfundus.

In der Literatur des Kompetenzansatzes findet man oft detailliertere Übersichten, meist in Form von Listen, die konkrete Kompilationen der für die Besetzung einer Position erforderlichen Kompetenzen beinhalten, wie zum Beispiel die Kompetenzzusammenstellungen von McBer und Boyatzis: McBer untersuchte in den siebziger Jahren im Auftrag der »American Management Association« (AMA), welche Charakteristika den »überdurchschnittlichen« (superior) Manager von dem »durchschnittlichen« unterscheiden (vgl. auch Boyatzis, 1982; Boak, 1991).

Für Schulleiterinnen und Schulleiter gibt es beispielsweise die Kompetenzkompilation von NEAC: Das britische »National Educational Assessment Centre« stellte 1995 in Zusammenarbeit mit Regierung sowie Industrie und Wirtschaft folgende Kompetenzen zusammen, die notwendig sind, um ein erfolgreicher Schulleiter zu sein.

Kompetenzkompilation von NEAC

Administrative Kompetenzen:

- Problemanalysekompetenz
- Urteilsfähigkeit
- Organisationsfähigkeit
- Entscheidungsfreude.

Zwischenmenschliche Kompetenzen:

- Führungskompetenz
- Sensibilität
- Stresstoleranz

Kommunikative Kompetenzen:

- Mündliche Kommunikation
- Schriftliche Kommunikation

Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen:

- Bandbreite der Interessen
- Persönliche Motivation
- Pädagogische Werte

Ansätze eines professionellen Umgangs mit der Komplexität

Angesichts dieser Komplexität von Schulleitungsaufgaben und erforderlichen Kompetenzen und der Komplexitätszunahme sind Überlegungen notwendig, wie Schulleitungen das leisten können. Welche Ansätze können hier hilfreich sein?

Ein integratives Führungskonzept

Ein integratives Führungskonzept geht von einer klaren Zielorientierung aus. Gemäß der Führungskonzeption eines »organisationspädagogischen Managements« (vgl. Rosenbusch, 2005) ist es pädagogischen Werten verpflichtet, die den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern ebenso bestimmen sollen wie die Kooperation mit dem Kollegium. Es weist Verwaltungsaspekten die klare Funktion zu, Instrumente zum Erreichen genuin pädagogischer Zielvorstellungen zu sein. Diese Ziele sollen die Organisation Schule bestimmen und so verändern, dass sie zur bewusst gestalteten erzieherisch bedeutsamen Wirklichkeit wird. Das Führungshandeln soll auch Modell dafür sein, wozu die Schule erziehen will, das heißt, es soll einen anschaulichen und modellhaften sozialen Erfahrungsraum für alle Beteiligten gestalten, in dem pädagogische Zielvorstellungen verwirklicht werden können zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen.

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

Kooperation und kooperative Führung

Kooperation in Schulen muss unter einer pädagogischen Perspektive gesehen werden, denn, anders als in der Wirtschaft, ist sie sowohl Mittel als auch Ziel an sich. Aufgabe aller Lehrkräfte und besonders der Schulleitung ist, Voraussetzungen und konkrete Möglichkeiten zu schaffen, durch Kooperation Entwick-

lungsprozesse in Gang zu setzen, die die Problemlösungsfähigkeit und Leistungsfähigkeit der Schüler und die der Schule insgesamt zu erhöhen versprechen. Kooperation ist aber nicht nur intendierte Arbeitsform für Schüler und Lehrkräfte, sondern betrifft ganz maßgeblich auch die Schulleitung: Die Schulleitung schafft Rahmenbedingung und unterstützt die Umsetzung an der Schule und ist zudem Vorbild für kooperatives Handeln.

Leithwood und Riehl (2003) favorisieren einen schrittweisen Übergang von einer individuellen zu einer kollektiven Führungsverantwortung in Schulen. Unterschiedliche Führungskonzepte, sowohl formale als auch informelle, können bei der Entwicklung gemeinsamer Ziele, sowie kollaborativer Strukturen beteiligt sein. Wichtig und entscheidend ist, dass Lehrerinnen und Lehrer aktiv an Entscheidungen mitwirken können, und dass deren Beiträge Würdigung finden.

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

Durch organisationales Lernen entsteht eine vertrauensvolle und gemeinschaftliche Atmosphäre, in der Ziele gemeinsam entwickelt und getragen werden und die es erlaubt, Initiativen und ggf. auch Risiken innerhalb eines professionellen Schulentwicklungskonzeptes einzugehen.

Kooperative Führung verlangt von allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz. Sie kann nur erfolgreich sein, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft bei der Gestaltung der Beziehung zwischen Vorgesetztem und den Mitarbeitern Eingang finden.

Professionalisierung von Schulleitung

Von zentraler Bedeutung für die erfolgreiche Bewältigung der Komplexität ist Professionalisierung. Professionalisierung ist nötig, und zwar von allen schulischen Akteuren (vertikal und horizontal), also von Lehrkräften, von Schulleitung und auch von Schulaufsicht. Zur Professionalisierung gehört neben geeigneter Auswahl auch Aus- und Fortbildung und Weiterqualifizierung. Geeignete Qualifizierungsstrukturen und -möglichkeiten (kontinuierliche Angebote) sollten fehlende Handlungskompetenz und individuelle Bedürfnisse (personen- und kontextbezogen) auffangen. Weiterentwickelt werden sollten umfassende Kompetenzen, dazu gehören Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Werte, Haltungen, Einstellungen, Eigenschaften und eine angemessene Selbstüberzeugtheit, ein Bewusstsein von den eigenen Kompetenzen (Huber, 2002, 2003, 2005). Darüber hinaus muss die Dienststellung angemessen sein, das heißt, es muss die für Leitungsaufgaben zur Verfügung stehende Zeit ausreichend sein. Letztendlich beinhaltet Professionalisierung noch, auf entsprechende Unterstützungssysteme zurückgreifen zu können, schulintern und extern.

Ziel der Professionalisierung muss sein, Schulleiterinnen und Schulleiter darin zu unterstützen, ihre Kompetenzen in einem Maß zu entwickeln, das sie befähigt, ihre jeweilige Schule in

einem Umfeld zu leiten und zu führen, das ständigem und raschem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und bildungspolitischen Wandel unterworfen ist, und sie für ihre Schülerinnen und Schüler zu fruchtbaren »Lernorten« werden zu lassen. Dabei muss das Schulleitungshandeln an der Zieltätigkeit von Schule ausgerichtet sein. Diese Zieltätigkeit, nämlich Erziehung und Unterricht, sollte daher als zentraler Ausgangspunkt und als Messlatte für Schulleitungshandeln angesehen werden. Die Herausforderung für die Professionalisierung besteht darin, hierfür optimale Unterstützung zu bieten.

Fazit

Vor dem Hintergrund der aktuellen Veränderungen in Fragen der Steuerung im Bildungssystem ist die Bedeutung von Schulleitungshandeln für die Qualität und Entwicklung von Schulen einerseits und die Relevanz einer Professionalisierung von Schulleitungspersonal andererseits wissenschaftlich gut gestützt.

Die Professionalisierung von Schulleitung sollte sich in drei wesentlichen Handlungsfeldern des Personalmanagements niederschlagen: in einer qualifizierten Ausbildung für dieses Amt, einer den Anforderungen gerechten Auswahl sowie in Maßnahmen der Weiterqualifizierung bzw. in einer systematischen Personalentwicklung.

Angesichts der Relevanz von Schulleitung und der sich wandelnden Anforderungen sind eine entsprechende Quantität und Qualität der Aus-, Fort- und Weiterbildung des Leitungspersonals von großer Bedeutung.

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

Literatur:

- Boak, G. (1991). *Developing managerial competences: The management learning contract approach*. London: Pitman.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager*. New York: Wiley.
- Bullock, A. & Thomas, H. (1997). *Schools at the centre? A study of decentralisation*. London: Routledge.
- Coleman, J.S. (1986). *Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachen mit unpersönlichen Systemen*. Weinheim: Beltz.
- Fullan, M. (1995). *Schools as learning organizations: Distant dreams. Theory into practice*, 34(4), 230–235.
- Huber, S.G. (1999). *Schulleitung international. Studienbrief im Studium »Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen«*. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Huber, S.G. (2002). *Trends in der Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Ausgewählte Ergebnisse einer international-vergleichenden Studie*. In J. Wissinger & S.G. Huber (Hrsg.), *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung* (S. 215–233). Opladen: Leske & Budrich.
- Huber, S.G. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich: Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen*. In der Reihe *Wissen & Praxis Bildungsmanagement*. Kronach: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (Eds.). (2004). *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programmes in 15 Countries*. In der Reihe *Context of Learning*, herausgegeben von J. Chrispeels, B. Creemers, D. Reynolds & S. Stringfield. London/New York: RoutledgeFalmer (Taylor & Francis).
- Huber, S.G. (2005). *Anforderungen an Schulleitung: Überlegungen aufgrund der Veränderungen in den Bildungssystemen vieler Länder*. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, Carmen Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (10.23). München: Wolters Kluwer.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What Do We Already Know About Successful School Leadership? Paper prepared for the AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership*.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P. (1990). *Megatrends 2000*. New York: William Morrow.
- Naisbitt, J. (1982). *Megatrends*. London: Futura Press.
- Rosenbusch, H. S. *Organisationspädagogik der Schule*. In der Reihe *Wissen & Praxis Bildungsmanagement*. Kronach: Wolters Kluwer.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1984). *Leadership as reflection-in-action*. In T. Sergiovanni & J. Corbally (Eds.), *Leadership and organizational culture* (pp. 36–63). Chicago: University of Illinois Press.
- Senge, P. (1990). *Die fünfte Disziplin*. Stuttgart: Klett-Cotta.