

KONFERENZ DER KANTONALEN KADER FÜR DIE VOLKSSCHULE DER
DEUTSCH- UND MEHRSPRACHIGEN KANTONE DER SCHWEIZ UND DES
FÜRSTENTUMS LIECHTENSTEIN

Schulleitung und Schulaufsicht



Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber

2010-07
Grindelwald

IBB
PHZ Zug

Inhaltsverzeichnis:

Teil I: Die Rolle von Schulleitung in der Schulentwicklung

Seite 3

Teil II: Die Rolle von Schulaufsicht und Schulverwaltung in der Schulentwicklung

Seite 22

Teil III: Fazit: Schulmanagement als pädagogisches Organisationshandeln

Seite 36

Literatur

Seite 37

Literaturempfehlungen

Seite 45

Teil I: Die Rolle von Schulleitung in der Schulentwicklung

1. Rolle, Funktion und Aufgaben von Schulleitung

Im internationalen Vergleich haben deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter noch relativ wenig Befugnisse, hier schlägt die bürokratische Tradition im Schulwesen durch. So sind sie im Prinzip nicht zuständig für die Personaleinstellung oder -entlassung, sie haben kaum Einfluss auf die Curricula ihrer Schule und keine Budgethoheit. Zwar gibt es hier in jüngster Zeit in allen Bundesländern Bemühungen, Verantwortlichkeiten und Entscheidungsbefugnisse zu verlagern von übergeordneten Ebene auf die Ebene der Einzelschule und damit in den Handlungsspielraum der Schulleitung und eine neue Schwerpunktsetzung auf Führung und Management vorzunehmen, doch kann die obige Aussage generell immer noch getroffen werden.

Innerhalb der Einzelschule tragen Schulleiterinnen und Schulleiter grundsätzlich die Gesamtverantwortung, als sie für die Einhaltung geltender Rechtsvorschriften und für einen geordneten Schulbetrieb und Unterricht zuständig sind. Sie können über den Einsatz der an der Schule vorhandenen Lehrkräfte innerhalb der Schule entscheiden, Konferenzbeschlüsse vorbereiten und umsetzen, und sie besitzen mittlerweile weitgehend ein Weisungsrecht gegenüber den Lehrkräften und dem nicht-unterrichtenden Personal. Sie haben Verwaltungsaufgaben wahrzunehmen sowie die Aufsicht über Schulanlage und Schulgebäude (das Hausrecht) auszuüben. Außerdem obliegt ihnen die Vertretung der Schule nach außen, also die Kontaktpflege zu Eltern, benachbarten Schulen und Institutionen sowie der politischen Gemeinde. Im Prinzip läuft es jedoch darauf hinaus, dass sie gehalten sind, für einen ordnungsgemäßen Schulbetrieb zu sorgen; weitergehende pädagogisch gestaltende Aufgaben sind im Großen und Ganzen noch in den Anfängen.

Die Amtsgewalt von Schulleitern ist nicht nur eng begrenzt, was ihre Rechte im Bereich der Schulverwaltung und Schulentwicklung betrifft, sondern auch im Hinblick auf den Umgang mit Lehrkräften. So besteht zwar die Möglichkeit, den Unterricht von Lehrkräften zu besuchen, doch gibt es für Lehrkräfte das juristische Institut der "Pädagogischen Freiheit", das ihnen erlaubt, didaktische und methodische Entscheidungen in eigener Verantwortung frei zu treffen. Das eigentliche Entscheidungsgremium in der Schule ist die Lehrerkonferenz (bzw. die Gesamtkonferenz aus Lehrern und Eltern). Hier hat der Schulleiter kein Weisungsrecht, umgekehrt jedoch können die Beschlüsse der Lehrerkonferenz den Schulleiter binden und dieser hat diese Beschlüsse auszuführen. In einzelnen Schularten (z.B. an bayerischen Gymnasien sowie Real- und Förderschulen) obliegt dem Schulleiter die regelmäßige dienstliche Beurteilung der Lehrkräfte, in Grund- und Hauptschulen unternehmen dies Schulleiterinnen und Schulleiter. (In Baden-Württemberg allerdings wird eine Bewertung von Lehrkräften durch Schulleiter auch im Bereich der Grund-, Haupt- und Förderschulen durchgeführt.) Insgesamt ist jedoch eine alle vier oder fünf Jahre erfolgende Regelbeurteilung in den übrigen Ländern weitgehend abgeschafft. Unterstützt werden Schulleiter von stellvertretenden Schulleitern und von anderen Kolleginnen und Kollegen, die spezifische Aufgaben übernehmen, etwa als Mitarbeiter der Schulleitung, bei der Stundenplanerstellung, bei der Klassenverteilung, in der Schullaufbahnberatung, bei außerunterrichtlicher Betreuung, für die Schulbibliothek etc.

Schulleiterinnen und Schulleiter unterrichten in der Regel auch. Ihr Unterrichtspensum richtet sich nach der Schulart, der Anzahl der Klassen und der Schülerzahl in ihrer Schule. In einem Gymnasium mit über 1000 Schülern beschränkt sich die Pflichtstundenzahl des Schulleiters auf ein Minimum von zwei Stunden pro Woche (das Maximum liegt in einzelnen Bundesländern bei 11 Stunden pro Woche), in ein paar wenigen Bundesländern haben sie kein Unterrichtspensum mehr; Lehrkräfte an Gymnasien unterrichten je nach Bundesland 23 bis 27 Wochenstunden. Schulleiter an Grund- und Hauptschulen haben ein weit höheres Unterrichtsdeputat; so unterrichten in Bayern etwa 50% der Leiter von Grundschulen 18 und mehr Stunden.

In den letzten Jahren gibt es in nahezu allen deutschen Bundesländern Bestrebungen, den Einzelschulen eine größere Gestaltungsverantwortung zu geben. Neben einer Steigerung der Effizienz (auch unter ökonomischen Gesichtspunkten angesichts knapper öffentlicher Haushalte) und einer Verbesserung der Qualität werden von diesen Maßnahmen eine größere innere Demokratisierung der Schulen, flexiblere Problemlösungen vor Ort, die Öffnung der Schulen und vor allem pädagogische Innovationen erwartet. Vor diesem Hintergrund vollzieht sich zurzeit ein Wandel weg von der „verwalteten“ Schule und hin zur Schule als „lernende Organisation“.

Angesichts der höheren Eigenverantwortung und größeren Selbständigkeit von Schule sind die Erwartungen an die Schulleitung gestiegen, denn diese Entwicklung bedarf allerdings in besonderem Maße eines professionellen Managements vor Ort. Auf Schulleiterinnen und Schulleiter kommen neue Aufgaben zu und selbst die tradierten verändern sich. Solche Erwartungen werden wiederum zunehmend explizit formuliert. In den Kultusministerien der deutschen Bundesländer liegen mittlerweile mehr und mehr Konzepte vor, die Anforderungen an Schulleitung beschreiben.

Was wird von den pädagogischen Führungskräften in der Schule erwartet? Welche Anforderungen werden an Schulleitung aktuell gestellt? Welche Aufgaben hat Schulleitung? Welche Erwartungen bezüglich der Kompetenzen einer Schulleiterin bzw. eines Schulleiters spiegeln diese Formulierungen wider?

1.1 Ergebnisse der Synopse der Beschreibungen aus den Ministerien der deutschen Bundesländer

Die folgende Darstellung rekurriert auf eine Untersuchung (Huber & Schneider, 2007, 2008), für die die Kultusministerien der deutschen Bundesländer, die Interessenverbände deutscher Schulleiterinnen und Schulleiter mit deren Dachverband, dem Allgemeinen Schulleitungsverband Deutschlands (ASD), befragt sowie schulrechtliche Bestimmungen und Verordnungen, insbesondere die 16 Schulgesetze, recherchiert wurden¹.

¹ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Jahr 2006 lagen aus 14 Ministerien Konzepte vor; es besteht jedoch durchaus die Möglichkeit, dass zum jetzigen Zeitpunkt die Bundesländer weitere Konzepte haben bzw. diese aktuell er- bzw. überarbeiten. Die Daten dieser Untersuchung stützen sich vorwiegend auf vorliegende Rückmeldungen und Dokumente aus den Kultusministerien der deutschen Bundesländer. Detaillierte Ergebnisse, auch in Form von Gegenüberstellungen sind einsehbar in: Huber, S.G. & Schneider, N. (2007). Anforderungsbeschreibungen und Leitbilder für Schulleitung: Synopse der Beschreibungen in den deutschen Bundesländern. In der Reihe Bildungsmanagement, herausgegeben von Huber; Download des Ergebnisberichts unter: www.Bildungsmangement.net.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede solcher Beschreibungen der Ministerien der deutschen Bundesländer lassen sich nach folgenden vier Kriterien vergleichen, nämlich Funktion/Rolle, Aufgaben/Tätigkeiten, Anforderungen/Kompetenzen und Leitbild.

Ergebnisse zur Funktion von Schulleitung

Es zeigt sich, dass eine explizite und detaillierte Funktionsbeschreibung im Sinne einer konkreten Antwort auf die Frage "Wozu gibt es Schulleitung?" bzw. "Welchen Zweck hat Schulleitung?" sich nur eingeschränkt findet. Lediglich Hinweise auf die grundsätzliche Funktion von Schulleitung lassen sich den Schulgesetzen aller Bundesländer entnehmen, wenn beispielsweise formuliert wird: "Der Schulleiter bzw. die Schulleiterin trägt bzw. besitzt " ...die Gesamtverantwortung für die Arbeit der Schule" (Berlin) oder "...Verantwortung für die pädagogische Arbeit und die Verwaltung der Schule..." (Mecklenburg-Vorpommern).

Erkennbar ist dabei, dass weniger die Funktion Schulleitung und mehr die Person der Schulleiterin oder des Schulleiters im Mittelpunkt steht. Zwar werden in den Beschreibungen in zunehmendem Maße Konsequenzen und Wirkungen der höheren Eigenverantwortung und größeren Selbständigkeit von Schule und damit auch der größeren Verantwortung der Schulleitung sichtbar, dies jedoch stets konzentriert auf den Amtsträger, also die Schulleiterin oder den Schulleiter. Dies ist auf die dienstrechtlichen Grundlagen der Schule als Behörde zurückzuführen: In der hierarchisch strukturierten staatlich-administrativen Organisation muss es eine Person geben, die in der Weisungskette für das Handeln der Behörde verantwortlich ist.

Zu bedenken ist jedoch: Die Funktion von Schulleitung ist eingebettet in eine Vielzahl von Strukturen und Prozessen, deren komplexes Zusammenspiel Schule als Ganzes ausmachen. Vor diesem Hintergrund stellt sich aus organisationspädagogischer Sicht (vgl. Rosenbusch, 1997) die Frage, wie Schule und wie Schulleitung konstruiert sein müssen, um möglichst günstige Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit zu gewährleisten. Es sind also pädagogische Überlegungen zur Schulverwaltung, Schulorganisation und zum Schulmanagement anzustellen und eine pädagogische Bestimmung von Handlungsstrukturen und -vollzügen zu leisten. Das betrifft die Struktur des Schulsystems, den Aufbau der Einzelschule, deren Leitungsstruktur sowie die Aufteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten (Fragen der Mitbestimmung, Führung und Rechenschaft). Nicht länger muss die Leitungsverantwortung zwangsläufig "auf den Schultern einer Person lasten". Die Funktion der Schulleitung kann beispielsweise "geteilt" und Leitung "gemeinsam" verantwortet werden. Diesen Überlegungen folgen neue Führungskonzepte, die derzeit unter Termini wie "kooperative Führung" oder "distributive", "shared" bzw. "collective leadership" diskutiert werden. Hervorzuheben ist dabei, dass Kooperation im schulischen Kontext nicht nur ein geeignetes Mittel zur Zielerreichung ist, also eine Handlungsmöglichkeit mit eher instrumentellem Wert, sondern auch ein dezidiertes Erziehungs- und Bildungsziel von Schule (vgl. Rosenbusch, 2005; Huber, 2003, 2006;).

Ergebnisse zu Aufgaben und Tätigkeiten von Schulleitung

Ausgehend von der Funktion von Schulleitung können die mit ihr verbundenen Aufgaben bzw. Tätigkeiten definiert werden. Die Frage lautet dann: Was müssen die Stelleninhaber konkret tun, damit ihre Funktion erfüllt wird? Aufgaben bzw. Tätigkeiten

beschreiben also die Aufforderung bzw. die Verpflichtung zur Lösung einer Fragestellung bzw. zur Ausführung einer Leistung (vgl. Häcker & Stapf, 2004).

Beim Blick auf die Papiere der Ministerien ist zu erkennen, dass sich Beschreibungen von Aufgaben von Schulleitung in unterschiedlicher Ausprägung in allen Schulgesetzen der deutschen Bundesländer finden. Darüber hinaus haben beispielsweise Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen weitere Papiere (Erlasse, Projektberichte, Leitfäden, Profile usw.) verfasst, die in erster Linie ein erweitertes Aufgabenspektrum von Schule und damit auch von Schulleitung im Zuge erhöhter Eigenverantwortung und Selbständigkeit beschreiben.

Zu erkennen ist, dass all diese Beschreibungen die Komplexität von Schulleitungshandeln widerspiegeln und damit der aktuellen schulpraktischen Arbeitsrealität gerecht werden. Es wird versucht, ein umfassendes Bild des Aufgabenspektrums von Schulleitung zu geben. Zu bemerken ist, dass weniger eine bloße Auflistung von Einzelaufgaben, stattdessen vielmehr eine Aufteilung bzw. Klassifikation in zentrale Aufgabenbereiche versucht wird.

Allerdings zeigt der Vergleich der Bundesländer, dass die Systematisierungen, mit denen die Komplexität der Schulleitungsaufgaben erfasst wird, unterschiedlich sind. Die Klassifikationsbereiche der Aufgaben und Tätigkeiten ähneln sich zwar, jedoch sind eine einheitliche Systematik sowie eine einheitliche Verwendung von Oberbegriffen nicht erkennbar. Generell ist hier die mangelnde Trennschärfe kritisch zu sehen. Zudem werden ganz unterschiedliche Schwerpunkte betont. Darüber hinaus kann angemerkt werden, dass selbst bei gleichen Begriffen fraglich ist, ob auch Gleiches gemeint ist. Die Begriffe sind auf einer Abstraktionsebene, die sehr viel Spielraum für Interpretation zulässt.

Zu bedenken ist: Es kann sicher nicht darum gehen, eine national oder gar international einheitliche, von Praxis und Wissenschaft gleichermaßen akzeptierte Systematisierung von Schulleitungsaufgaben zu entwickeln. Es ist sogar zu fragen, ob solche gemeinsamen und konkreten Vorstellungen überhaupt wünschenswert oder leistbar wären und welche Konsequenzen damit jeweils verbunden sind. Mehr Ähnlichkeit schafft mehr Standardisierung, also mehr Struktur und gleichzeitig eventuell weniger Individualität. Kontextbedingungen und historisch gewachsene Spezifika wären dann ausgeklammert. Der Nutzen eines universellen Papiers mit universeller Systematisierung im konkreten schulischen Kontext wäre höchst fragwürdig. Jedoch gilt es, Vergleiche anzustellen, „über den Tellerrand zu blicken“, Anregungen zu bekommen und so eigene Entwicklungen zu fördern.

Ergebnisse zu erforderlichen Kompetenzen von Schulleitung

Durch die Arbeitsaufgaben, die in so genannten Arbeits- und Tätigkeitsanalysen ermittelt werden können, werden an die ausführende Person "Anforderungen" herangetragen. Im klassischen Verfahren einer Anforderungsanalyse werden aus den Aufgaben Anforderungen abgeleitet, denen ein entsprechender Stelleninhaber mit seinen Leistungsvoraussetzungen gerecht werden muss. Ein so genanntes Anforderungsprofil als Ergebnis einer umfassenden Arbeitsplatzanalyse fasst dann die Menge aller notwendigen Anforderungen, beispielsweise der fachlichen Qualifikationen, sozialen Kompetenzen und persönlichen Fähigkeiten sowie Motiven eines Stelleninhabers bzw. Bewerbers, zusammen (vgl. Hacker, 1983; Westhoff und Kluck,

1998; Schuler, 2004, 2003). Derartige Profile dienen Organisationen (vgl. Lorenz, 1998)

- als Grundlage für eine Stellenausschreibung,
- zur Zeitersparnis bei der Vorauswahl durch eine Selektion der Bewerber nach den Muss-Anforderungen,
- als Zugang zu allen benötigten Informationen eines Bewerbers,
- als Basis für die Entwicklung von Interviewleitfäden,
- für einen effizienten Vergleich zwischen den Erwartungen eines Unternehmens bzw. einer Organisation und den konkreten Bewerberqualifikationen und
- zur Vermeidung von Abstimmungsproblemen, da ein klares Aufgaben- und Kompetenzprofil vorliegt.

Der Kompetenzbegriff wird häufig synonym für Anforderungen verwendet. Kompetenzen können verstanden werden als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f). Whitty & Willmott (1991) sehen „Kompetenz“ als ein grundlegendes Charakteristikum einer Person, das eine effektive und/oder überdurchschnittlich erfolgreiche Leistung bewirkt, etwa in Form eines Motivs, einer Eigenschaft, einer Fähigkeit, eines Aspekts des Selbstbilds oder der sozialen Rolle oder eines Fundus an Wissen, aus dem die Person schöpft.

Auch bezüglich der Anforderungen und für notwendig erachteten Kompetenzen von Schulleitung können die verschiedenen Papiere der Ministerien untersucht werden. Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass sich für Schulleitung Anforderungs- bzw. Kompetenzbeschreibungen, ungeachtet ob in den Papieren explizit von einem „Anforderungsprofil“ die Rede ist, zum Zeitpunkt der Erhebung in 14 von 16 Bundesländern finden lassen. Die Bezeichnung „Anforderungsprofil“ verwenden neun Länder, nämlich Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen. Auch hier kann, wie bereits bei den Aufgabenbeschreibungen zu erkennen, der Versuch einer Komplexitätsreduktion durch Systematisierung, also der Klassifikation in Anforderungs- bzw. Kompetenzbereiche, ausgemacht werden. Jedoch sind auch hier die Bereiche und Begrifflichkeiten nicht trennscharf.

Bei der Betrachtung der Anforderungsprofile für Schulleitung fällt auf, dass einige sowohl Aufgaben- als auch Anforderungs- bzw. Kompetenzbeschreibungen beinhalten und damit von den meist verbreiteten Anforderungsprofilen abweichen, die keine Aufgaben, sondern ausschließlich fachliche Qualifikationen und persönliche Fähigkeiten sowie Motive eines Stelleninhabers bzw. Bewerbers widerspiegeln. Ähnlich den gängigen Anforderungsprofilen sind die Anforderungs- bzw. Kompetenzbeschreibungen der Bundesländer Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. In Berlin und Schleswig-Holstein sind die einzelnen Kompetenzen zudem operationalisiert.

Explizit wird in den Anforderungsprofilen oftmals formuliert, dass sie zum einen die zunehmende Komplexität der Schulleitungsaufgaben systematisieren und zum anderen als Grundlage von Beurteilungen im Rahmen von Stellenbesetzungen, von Potenzialeinschätzungen für Fortbildungen sowie für Auswahlverfahren oder zur

Orientierung für an Führungsaufgaben Interessierte dienen. Darüber hinaus sollen sie einen wesentlichen Schritt bei der Etablierung von Schulleitung als eigenständigen Tätigkeitsbereich darstellen. Die Hansestädte Bremen und Hamburg sowie der Freistaat Thüringen betonen, dass auf der Basis der in den Profilen beschriebenen Anforderungskriterien die jeweilige Stellenausschreibung angepasst und Schwerpunkte gesetzt werden müssen, um individuelle und situative Kontextbedingungen zu berücksichtigen. Die beschriebenen Anforderungen sind damit lediglich ein Leitgerüst.

Als Tendenz ergibt sich, dass Anforderungsprofile, ob umfassend oder klassisch nur auf die Merkmale der Person bezogen, die bis dato am häufigsten verbreitete Form sind, in denen erweiterte Anforderungsbeschreibungen an den Beruf Schulleiterin/Schulleiter dokumentiert werden. Im Vergleich dazu werden in den Schulgesetzen der Länder die Anforderungen an Schulleitung weniger umfangreicher bzw. in weniger detaillierter Form beschrieben.

Ergebnisse zu Leitbildern von Schulleitung

Leitbilder unterscheiden sich von Papieren zur Funktion, zu den Aufgaben und Tätigkeiten sowie zu den als notwendig erachteten Kompetenzen und Anforderungen. Leitbilder erfüllen einen anderen Zweck. Sie sind langfristige strategische Zielvorstellungen und dienen eher dazu, den angesprochenen Adressaten das zentrale Anliegen von Schulleitung zu vermitteln. Unter Umständen sind sie bewusst reduziert bzw. bewusst pointiert. Leitbilder definieren allgemeine Grundsätze, die sich nach innen und nach außen wenden sowie knapp und prägnant Werte, Ziele und Aufgaben für die jeweilige Tätigkeit formulieren. Darüber hinaus stellen Leitbilder ein in seinem Erleben, Handeln und Gestalten führendes Vorbild dar (vgl. Häcker & Stapf, 2004). Leitbilder besitzen Orientierungs-, Fokussierungs-, Priorisierungs-, Identifikations-, Integrations-, Koordinations- und Motivations- sowie Legitimationsfunktion.

Bezüglich der Erstellung von Leitbildern eine bundesweite Tendenz ausmachen zu wollen, ist zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich, da lediglich vier Leitbilder verglichen werden konnten. Jedoch lassen die aus den Ländern Hamburg, Hessen, Niedersachsen und Thüringen vorliegenden Leitbilder den Schluss zu, dass auch die Berufsgruppe der Schulleiterinnen bzw. Schulleiter selbst, im Rahmen ihrer Mitarbeit und Partizipation in Schulleitungsverbänden und in den Ministerien, ihre erweiterten Verantwortungen und Anforderungen wahrnimmt und annimmt. In Leitbildern formulieren Schulleiterinnen und Schulleiter ihr Selbstverständnis und tragen damit zur Professionalität und zur Anerkennung ihrer Tätigkeit als eines eigenständigen Berufs bei. So ist z.B. das hessische Leitbild ein Papier des Interessenverbandes Hessischer Schulleiterinnen und Schulleiter e.V. (IHS)).

Die bildungspolitischen und für den Bereich der Professionalisierung von Schulleitung (Auswahl, Qualifizierung, Unterstützung) relevanten Konsequenzen, die auf diesen Konzepten basieren oder die als Folge dieser Konzepte in den Ländern in Angriff genommen wurden, wurden im Rahmen dieser Untersuchung nicht erhoben und analysiert. Unsere Annahme ist jedoch derzeit, dass in vielen Ministerien gegenwärtig bzw. in naher Zukunft umfangreiche Anstrengungen im Rahmen der Professionalisierung anstehen. Dazu würde mit Sicherheit eine Überprüfung und Verbesserung der bestehenden Auswahlverfahren und Qualifizierungsangebote gehören. Weitere Empfehlungen an dieser Stelle könnten auch Maßnahmen der kurz-, mittel-

und langfristigen Nachwuchsgewinnung, eine gezielte kontext- (bzw. schul-) bezogene Auswahl von Führungskräften sowie die Unterstützung und Förderung von angehenden, neu ernannten und amtierenden Schulleitern und deren Stellvertretern durch geeignete Qualifizierungsmaßnahmen sein.

1.2 Internationale Standards für Schulleitung

Um die Ergebnisse des bundesdeutschen Vergleichs besser einordnen zu können, wurden in der Untersuchung internationale Beschreibungen von Anforderungen an Schulleitung aus den Ländern Australien, England und den USA ausgewertet.

International lässt sich die Formulierung von Standards für Schulleitung beobachten. Bei diesen internationalen Standards von Schulleitung sind zwei Aspekte auffällig. Zum einen verfolgen Standards die transparentere Unterscheidung zwischen Knowledge (Wissen), Performances (Können) und Dispositions (Wollen). In Anbetracht der Aufgabenkomplexität von Schulleitung ist von einem Amalgam von erforderlichen Kompetenzen auszugehen. Ein umfassender Kompetenzansatz muss demzufolge Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen, Motive, Eigenschaften und Einstellungen berücksichtigen. Dies leisten internationale Anforderungsprofile; bundesdeutsche dagegen nicht in dieser Deutlichkeit.

Beim Vergleich der National Standards for Headteachers, Department for Education and Skills, England, und der Standards Framework for Leaders, Queensland (Australien), fällt auf, dass die Differenzierung der Verantwortungs- bzw. Aufgabenbereiche von Schulleitung nicht identisch, jedoch ähnlich ist. Bereiche, die als Schwerpunkte in diesen internationalen Standards identifiziert werden können sind:

- Aufgaben, die das Kerngeschäft von Schule, Lehren und Lernen, betreffen und dabei die Unterstützungsfunktion von Schulleitung betonen (Leading Learning & Teaching, Outcomes),
- Aufgaben, den den klassischen Bereich der Arbeitsorganisation und Verwaltung betreffen, (Managing the Organisation, Management),
- Aufgaben, die Zukunftsorientierung aufweisen und Schulleitung als „Change Agent“, als „Visionär“ begreifen (Shaping the Future, Change),
- Aufgaben, die im Bereich Rechenschaftslegung liegen (Securing Accountability, Accountability),
- Aufgaben, die die gesamte Schulgemeinschaft, Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Schulverwaltung und weitere externe Partner, in den Blick nehmen (Strengthening Community, People and Partnerships).
- Aufgaben, die den Bereich Personalentwicklung und Professionalisierung, sowohl die Verantwortung von Schulleitung für die Professionalisierung der Lehrkräfte wie auch die eigenen Professionalisierung, betreffen (Developing Self and Working with Others, Leadership in Education).

1.3 Handlungsfelder von Schulmanagement – ein zusammenfassendes Modell

Um die zunehmend vergrößerte Komplexität der Schulleitungsaufgaben und –rollen durchschaubar und „handhabbar“ zu machen (etwa für Qualifizierungskonzeptionen,

Anforderungsprofile etc.), kann folgendes Modell dienen, das diese in Handlungsfelder von Schulmanagement bündelt.

»Schulmanagement« ist zu verstehen als professionelles, also qualifiziertes, systematisches und zielgerichtetes Management der Arbeit von Schule sowie der Sicherung und Entwicklung der Qualität dieser Arbeit. Es sind alle Maßnahmen, die zur Gestaltung und Optimierung von Schule und schulischen Prozessen beitragen. Dazu gehören zentrale Aspekte wie die Planung, Organisation, Koordination, Steuerung und Kontrolle von Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsprozessen, also von zielgerichteten Lern- und Entwicklungsprozessen, sowie deren Diagnose, Analyse und Beurteilung und die Steuerung und Entwicklung der Einrichtung (also der Schule als Organisation, als pädagogische Handlungseinheit [Fend, 1980]) insgesamt.

Schulmanagement geht von den Zielen von Schule allgemein aus und spezifiziert sie gemäß den jeweiligen Anforderungen (Schulart, Schulgröße, Schulumfeld, Schülerschaft, Kollegium etc.), mit denen die Einzelschulen und ihre Akteure konfrontiert sind. So haben Schulen und demzufolge Schulmanagement jeweils eine spezifische Funktion; Schule und Schulmanagement sind kontextabhängig.

Im Rahmen von Schulmanagement wird geklärt, welche Personen mit welchen Aufgaben in welcher Form und in welcher Struktur mit bestimmten Instrumenten (und entsprechendem Verhalten) bestimmte Prozesse ausführen (vgl. Abbildung 1).

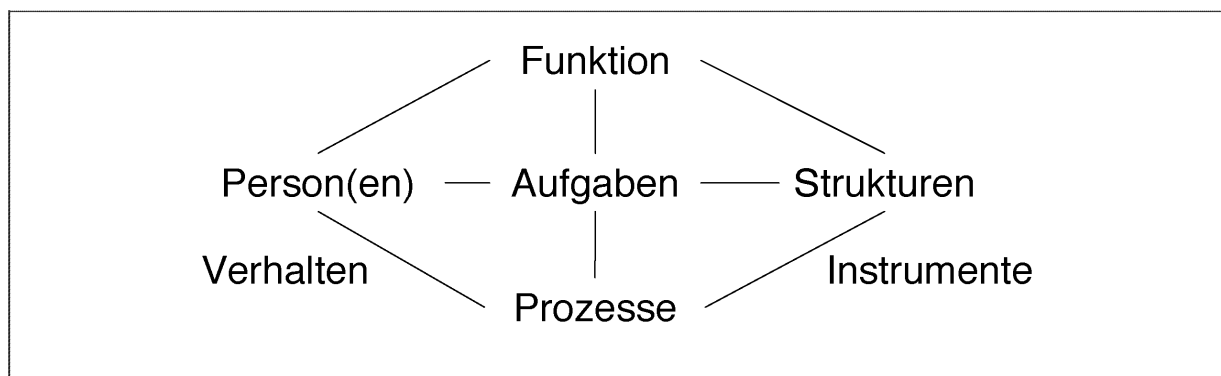


Abb. 1: Komponenten von Schulmanagement

Handlungsfelder

Schulische Managementaufgaben und -rollen sind im Laufe der Jahre und besonders durch die Erweiterung der Eigenverantwortlichkeit der Einzelschule erheblich komplexer geworden, als sie dies tradiert bereits waren. Das folgende Modell versucht, diese Aufgaben in Handlungsfelder von Schulmanagement zu differenzieren (vgl. Abbildung 2).

Diese Handlungsfelder umfassen Organisation, Personal, Unterricht und Erziehung, Qualitätsmanagement (also Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) sowie Kooperation (innerhalb der Schule und nach außen). Ziel aller Maßnahmen ist letztendlich immer, die Schüler bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen. Modellhaft können diese verschiedenen Handlungsfelder von schulischem Management also wie in Abbildung 2 dargestellt werden.

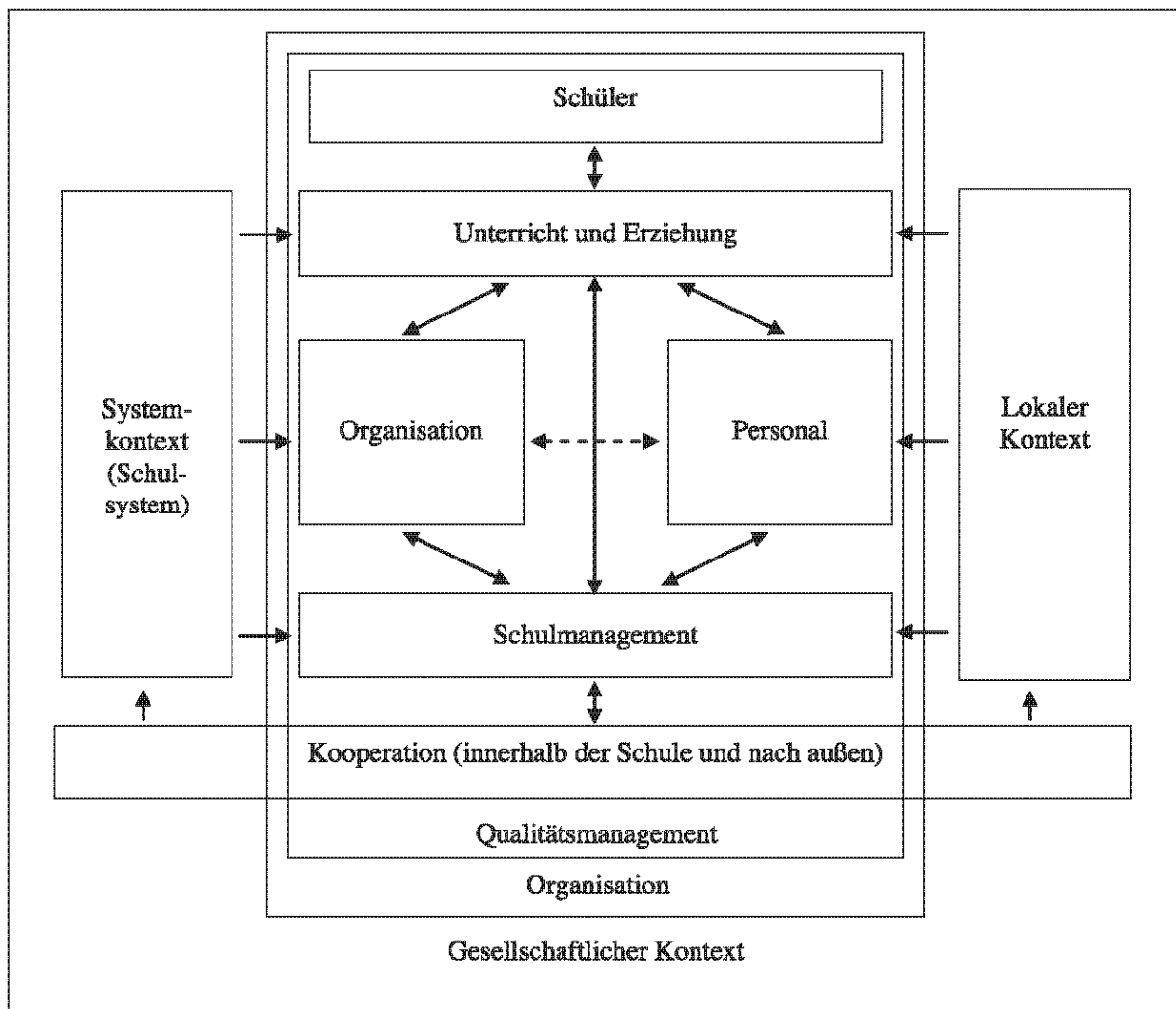


Abb. 2: Handlungsfelder von Schulmanagement (nach Huber, 2003, 2007)

Unterricht und Erziehung

Unterricht und Erziehung liegen in der Verantwortung der Lehrkräfte. Aufgabe des Schulmanagements ist es sicherzustellen, dass Unterricht auf qualitativ hohem Niveau stattfinden kann. Es muss Unterrichtsentwicklung initiieren und unterstützen sowie für Arbeitsstrukturen sorgen, die den Lehrkräften ermöglichen, sich in kollegialer Kooperation über Unterricht und Erziehung zu verständigen, gute Praxiserfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. Das Schulmanagement muss gewährleisten, dass die Unterrichtsentwicklung und die Erziehung an der Schule zu einem Gesamtkonzept im Sinne von abgestimmter und gemeinsam verantworteter Arbeit zusammengeführt werden.

Personal

Auf der Grundlage des Abgleichs von vorhandenem und künftig zu erwartendem Personalbestand und Personalbedarf ist dafür zu sorgen, dass geeignetes Personal mit den erforderlichen Qualifikationen für die Aufgabenerfüllung der Schule zur Verfügung steht und eingesetzt wird. Die kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung dieses Personals sollte nicht nur den individuellen Bedürfnissen Rechnung tragen, sondern einem Gesamtkonzept folgen mit dem Ziel, die Kompetenz des Kollegiums als Ganzem zu erweitern.

Organisation

Die Organisation von Schule und Unterricht muss so gestaltet sein, dass sie die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns ermöglicht und unterstützt. Dies setzt voraus, dass die Organisationsgestaltung sich am Auftrag der Schule und an Zielvorstellungen orientiert, auf die sie sich im Schulprogramm und insbesondere in ihrem Leitbild verständigt hat. Darauf sind die Aufbau- und Ablauforganisation ausgerichtet.

Qualitätsmanagement

Das Qualitätsmanagement muss vorrangig darauf ausgerichtet sein, sich der Lernwirksamkeit des Unterrichts zu vergewissern und die Ergebnisse so auszuwerten und aufzubereiten, dass sie in Entwicklungs- und Verbesserungsmaßnahmen der pädagogischen Arbeit umgesetzt werden. Darüber hinaus orientiert sich das Qualitätsmanagement an der Einzelschule daran, qualitätssichernde Maßnahmen (Evaluation) in Qualitätsentwicklung, also in Maßnahmen der Optimierung, überzuführen. Dabei sind alle genannten Handlungsfelder im Blick zu behalten.

Kooperation (innerhalb der Schule und nach außen)

Eine größere Eigenständigkeit der Schule bringt eine Intensivierung von Kommunikation mit sich. So bekommen die Zusammenarbeit innerhalb der Schule sowie die Kontakte und Kooperationsbeziehungen »nach außen« ein stärkeres Gewicht. Die Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen zu Schulaufsicht, Schulträgern, Eltern, Vertretern des öffentlichen Lebens, der Wirtschaft, öffentlichen Institutionen und auch den Medien erhalten einen größeren Stellenwert. Dem Schulmanagement obliegt es, Initiativen zur Verbesserung der Kooperation mit dem schulischen Umfeld zu entwickeln und für eine transparente Kommunikation mit der Öffentlichkeit zu sorgen. Es bedient sich dabei der Methoden und Verfahren der Öffentlichkeitsarbeit. Die Schulleitung sowie weitere Vertreter der Schule repräsentieren die Schule und tragen damit zur Stärkung des Prestiges und der Wettbewerbsfähigkeit der Schule bei. Jedoch werden die Kooperationsbeziehungen nicht nur außerschulisch intensiver (quantitativ und qualitativ), sondern auch innerschulisch. Schulmanagementaufgabe ist, Zusammenarbeit im Kollegium zu fördern. Dabei sollen kooperative Arbeitsformen effektiv und effizient organisiert sein. (Dazu gehören u.a. ressourcenökonomische Sitzungen von Gremien und Arbeitsgruppen, faire Arbeitsteilung etc.)

Eine besondere Aufgabe kommt den Personen, die in das Schulmanagement eingebunden sind, im Hinblick auf die schulweite Kooperation und Kommunikation zu. Sie sind für die Abstimmung der Schulentwicklungsarbeit zuständig, also für die Handlungskoordination der schulischen Akteure in diesem Bereich (vgl. Abbildung 3). Dabei übernehmen sie vielfältige Aufgaben der Initiierung und Koordinierung, der Begleitung, Beratung und Unterstützung von kooperativen Arbeitsformen an der Schule. So sind sie Ansprechpartner für viele Gruppen (und Einzelpersonen) und brauchen ihrerseits wiederum Ansprechpartner zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben. Sie stehen schulintern in Kommunikation und Kooperation mit individuellen schulischen Akteuren (Eltern, Schülern und vor allem Kollegen), mit Projektgruppen/Arbeitsgemeinschaften, Ausschüssen des Kollegiums, mit der Lehrerkonferenz/dem Lehrerrat/der Gesamtkonferenz als beschlussfassender Instanz, mit der Personalvertretung/dem Personalrat als interessenvertretender Einrichtung, mit einzelnen Fachkonferenzen/Fachschaften/Fachbereichen und deren Leitern, mit der schulpsychologischen Beratung, die Schulentwicklungsaufgaben haben kann, und natürlich mit der (erweiterten) Schulleitung. Extern haben sie auch eine

Brückenfunktion zu Experten, die beispielsweise für schulinterne Fortbildungsmaßnahmen, Evaluationen oder Schulentwicklungsberatung etc. eingeladen werden.

1.4 Schulmanagement/Schulleitungshandeln als pädagogisches Organisationshandeln

An dieser Stelle soll auf Überlegungen aus der Organisationspädagogik (vgl. im Folgenden Rosenbusch, 1997b) zurückgegriffen werden mit der fundamentalen organisationspädagogischen Doppelfrage: Welche pädagogischen Wirkungen haben Beschaffenheit und Bedingungen der Organisation Schule auf Einzelne oder Gruppen der Organisation – und umgekehrt, welche Wirkungen haben Bedingungen in und Beschaffenheit von Einzelnen oder Gruppen auf die Organisation der Schule als Ganzes? Konkret formuliert: Wie muss Schule und wie muss Schulleitung konstruiert sein, um möglichst günstige Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit zu gewährleisten? Es sind also pädagogische Überlegungen zur Schulverwaltung, Schulleitung und Schulorganisation anzustellen und eine pädagogische Bestimmung von administrativen Handlungsstrukturen und -vollzügen zu leisten. Das betrifft die Struktur des Schulsystems, den Aufbau der Einzelschule, deren Leitungsstruktur sowie die Aufteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten (Fragen der Mitbestimmung, Führung und Rechenschaft).

Unter organisationspädagogischen Gesichtspunkten wird also Schulleitungshandeln pädagogisches Organisationshandeln, und Erziehungsziele werden auch dafür zu übergeordneten Prämissen. Das bedeutet, dass im Umgang mit Schülern, Lehrkräften und Eltern Mündigkeit unterstellt oder entwickelt werden muss, dass Anerkennung, und zwar Anerkennung von sich selbst und von anderen praktiziert wird, dass Selbsttätigkeit möglich und erwünscht ist, und dass Kooperation ein Handlungs- und Zielprinzip ist. Eine solche pädagogische Perspektivenjustierung wirkt sich auf die Schulkultur, auf Lehrkräfte und auf Unterricht aus, letztendlich auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Administrative und strukturelle Bedingungen müssen sich entsprechend verändern und pädagogischen Prinzipien unterordnen. Das historisch bedingt gestörte Verhältnis von Erziehung einerseits und Organisation und Administration andererseits kann so geklärt werden.

Für Schulleitung bedeutet dies, bestimmte Handlungsmaximen zugrunde zu legen, die an den konstitutiven Aspekten eines pädagogischen Grundverständnisses orientiert sind:

- Pädagogische Perspektivenjustierung: Pädagogische Zielvorstellungen haben Primat vor Verwaltungsaspekten – Verwaltung hat eine instrumentelle, dienende Funktion.
- Beachtung der Zweistufigkeit pädagogischer Arbeit des Führungspersonals: Beachtung kommt nicht nur den kindpädagogischen Aspekten zu, sondern auch den erwachsenenpädagogischen: Fachgespräche zum Beispiel bieten eine gemeinsame Erweiterung des Wissens und der Erfahrung, Lernprozesse finden statt. Wenn dieses Lernen an den Prämissen der Mündigkeit, der Anerkennung, der Selbsttätigkeit orientiert ist und kooperativ geschieht, vollzieht sich pädagogisches Handeln, hier eben erwachsenenpädagogisches. Da in der Schule aber kindpädagogische Aspekte (zusätzlich zu den

erwachsenenpädagogischen) immer im Mittelpunkt stehen müssen, kann man von einer Zweistufigkeit pädagogischen Handelns in der Schule sprechen.

- Prinzip der Schatzsuche statt Defizitfahndung: Geboten ist eine radikale Neuorientierung, denn bislang konzentriert sich bürokratisch geprägte Schulverwaltung in erster Linie auf Fehlervermeidung, Kontrolle, Aufspüren und Beseitigen von Fehlern, anstatt – wie pädagogisch geboten – auf das Positive. Gefragt sind die Entdeckung von Ressourcen, von neuartigen Kooperationsformen etc.
- Logik des Vertrauens zu sich selbst und zu anderen: Notwendig ist Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten sowie in die der anderen, so dass eigenverantwortetes Handeln möglich wird und Fehlentwicklungen offen angesprochen werden.
- Prinzip der Kollegialität trotz Hierarchie: Gegenseitige Verantwortlichkeiten werden respektiert und anerkannt, im Mittelpunkt steht jedoch die kollegiale Verpflichtung im Hinblick auf die gemeinsam getragenen Ziele.

Rosenbusch folgert: "Die strukturellen Bedingungen wären so zu gestalten, dass die Möglichkeiten der Selbstbestimmung, der Selbstverantwortung und Kooperation nicht nur erleichtert, sondern geboten sind." (ibd., S. 333) Das bedeutet:

- eine flache Hierarchie des Schulsystems (ein- oder zweistufig); als Folge:
- Ersetzen von linearen Entscheidungsabläufen durch kreisförmige Handlungskoordination (Aushandlung, „Einsicht statt Weisung“; indem über Hierarchieebenen hinweg in einem kontinuierlichen Informations-, Implementations- und Evaluationszusammenhang gemeinsam nach spezifischen Lösungen für einzelne Schulen gesucht wird); als Folge:
- unmittelbares Einfließen von Erfahrungen an der Basis in Entscheidungen oberer Behörden;
- Möglichkeiten für die individuelle Profilbildung der einzelnen Schulen, für pädagogische Innovationen und rasche Anpassung an generelle und regionale gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen;
- eine Veränderung von Vorgaben: statt unnötiger Vorschriften, Beurteilungen etc. mehr Fortbildung, Beratung und fachlicher Austausch;
- eine Vereinfachung und Liberalisierung der Ablauforganisation (der formellen Regelungen etc.) zugunsten größerer Freiräume;
- neben externen Evaluationen vor allem Selbstevaluationen von Schulen;
- neben Kooperationen zwischen Lehrkräften, Schulleitung und Schulverwaltung auch Kooperationen zwischen einzelnen Schulen;
- bei der Schulorganisation klare Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten und demokratische Prinzipien und Transparenz.

Die Führungskonzeption eines "organisationspädagogischen Managements" geht demzufolge von einer Definition von "pädagogisch" aus, die organisationales Lernen und Schulentwicklung sowie Lernprozesse bei Erwachsenen ebenso umschließt wie Unterrichts- und Erziehungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern. Organisationspädagogisches Management ist 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 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.

Dabei ist das Hauptprinzip von Führungshandeln das der Kooperation: Aufgrund der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule ist Kooperation angemessene Handlungs-rationalität, was eine innere Bereitschaft und Motivation zur Mitgestaltung der Einzelschule bei dem Kollegium und den Schülern angeht. Kooperation hat in der Organisation Schule aber nicht nur einen instrumentellen Wert als Mittel für eine günstige Zielerreichung, sondern ist selbst dezidiertes Bildungs- und Erziehungsziel.

2. Forschung

Die Bedeutung der Schulleitung für die Qualität und Wirksamkeit von Schulen ist in den letzten Jahrzehnten von den Ergebnissen der internationalen und nationalen Schulforschung überzeugend untermauert worden.

2.1 Schulleitung als Schlüsselfaktor für die Qualität und Wirksamkeit von Schule

Umfangreiche empirische Bemühungen der quantitativ ausgerichteten Schulwirksamkeitsforschung – vorwiegend in Nordamerika, Großbritannien, Australien und Neuseeland, aber auch in den Niederlanden sowie den skandinavischen Ländern – ergaben, dass die pädagogische Steuerung von Schule durch die Schulleitung ein zentraler Faktor für die Qualität einer Schule ist (vgl. beispielsweise für Großbritannien: Reynolds, 1976; Rutter et al., 1979, 1980; Mortimore et al., 1988; Sammons et al., 1995; für die USA: Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979; Levine & Lezotte, 1990; Teddlie & Stringfield, 1993; für die Niederlande: Creemers, 1994; Scheerens & Bosker, 1997; für den deutschsprachigen Raum: Fend, 1987, 1998; eine kritische Übersicht bietet Huber, 1999a).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Schulwirksamkeitsforschung, dass erfolgreiche, als "gut" eingeschätzte Schulen über eine fähige und gute Schulleitung verfügen. Für nicht-erfolgreiche Schulen fehlen empirische Belege, allerdings führen Rosenbusch und Schlemmer (1997) an, dass Fehlentwicklungen häufig mit ungeeignetem Schulleitungspersonal zusammenhängen.

Hinter einer wirksamen Schule steht also eine entsprechend wirksame Schulleitung. Zwar kann man von einer direkten Beziehung zwischen Schulleitungshandeln und Schülerleistung nicht ausgehen, jedoch durchaus von einer indirekten durch die Auswirkung des Schulleitungshandelns auf Schulkultur und Selbstverständnis der Lehrkräfte, auf deren Einstellungen und Verhalten sowie auf deren Motivation. Dies wirkt sich wiederum auf die Unterrichtspraxis und daher auf die Qualität von Unterricht und Erziehung bzw. auf die Qualität von Lehren und Lernen aus (vgl. Leithwood & Montgomery, 1986; van de Grift, 1990; Sammons et al., 1995). Gray (1990) betont,

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

Als Beispiel für eine Kompilation von Schlüsselfaktoren für Schulwirksamkeit sei auf die Metaanalyse der Universität London verwiesen (Sammons et al., 1995). Sie ergab elf zentrale Merkmale wirksamer Schulen:

- professionelles Schulleitungshandeln,
- Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsam getragene Zielvorstellungen im Kollegium bzw. der gesamten Schule,
- förderliche Lernumgebung,
- Betonung von Erziehung und Unterricht, von Lehr- und Lernprozessen,
- zielorientierter Unterricht,
- hohe Erwartungen,
- positive Verstärkung,
- Überprüfen der Lernfortschritte,
- Rechte und Verantwortlichkeiten der Schüler,
- partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft,
- Schule als lernende Organisation.

Sammons und ihre Kollegen beschreiben "professionelles Schulleitungshandeln" als

- entschiedene und zielorientierte Mitbeteiligung anderer an Leitungsaufgaben,
- echtes Delegieren von Führungsverantwortlichkeiten (Streuung von Führungsverantwortlichkeiten),
- engagiertes Interesse für und Wissen um das, was im Unterricht geschieht (wirksames und professionelles Schulleitungshandeln betont Erziehung und Unterricht und geht von der Zieltätigkeit von Schule aus).

Auch die anderen, neben dem Merkmal "professionelles Schulleitungshandeln" gefundenen Faktoren für Schulwirksamkeit liegen im großen Ausmaß im Verantwortungs- und Gestaltungsbereich der Schulleiterin bzw. des Schulleiters, wie beispielsweise eine förderliche Lernumgebung (günstige Atmosphäre, attraktives Arbeitsumfeld), ein Zusammengehörigkeitsgefühl und gemeinsam getragene Zielvorstellungen im Kollegium (Grundkonsens über Zielbestimmungen, Konsistenz im schulischen Handeln, Kollegialität und Zusammenarbeit), hohe Erwartungen (insgesamt hohe Erwartungen an die Schüler, Verbalisieren und Kommunizieren dieser Erwartungen, Darbieten intellektueller Herausforderungen), ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternschaft (Mitbeteiligung der Eltern am Lernen ihrer Kinder), das Gestalten der Schule als lernende Organisation (u.a. mit den Stichworten: schulinterne Lehrerfortbildung, kollegiale Beratung, "Peer Coaching" etc.).

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

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

Auch hier wird die entscheidende Rolle von Schulleitung für die Entwicklung der Einzelschule deutlich (vgl. z.B. Erhebungen bereits aus den achtziger Jahren von Leithwood & Montgomery, 1986; Hall & Hord, 1987; Trider & Leithwood, 1988).

Schulleitung ist wesentliches Bindeglied sowohl bei staatlichen Reformmaßnahmen als auch bei schuleigenen Innovationsbemühungen, wenn es darum geht, Schulverbesserungsprozesse zu initiieren, sie zu unterstützen, zu begleiten und das Erreichte zu institutionalisieren und dadurch Teil der Schulkultur werden zu lassen (damit "Errungenes" nicht verloren geht, sobald das Engagement einzelner Personen im Kollegium wegfällt). Schulleitung gilt als bedeutend für alle Phasen des Schulentwicklungsprozesses. Sie wird als verantwortlich dafür beschrieben, dass bei den angestrebten Verbesserungsprozessen der Blick auf die gesamte Schule behält und eine sinnvolle Koordination von Einzelaktivitäten gesichert wird. Darüber hinaus soll sie intraschulische Bedingungen für eine kontinuierliche Weiterbildung und zunehmende Professionalisierung der Lehrkräfte schaffen. Sie trägt Verantwortung für die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur, in der die strukturell bedingte Segmentierung von Wissenskompetenzen der isoliert voneinander arbeitenden "Experten für einzelne Fächer" aufgehoben wird zugunsten einer effektiven und effizienten Kompetenzbündelung durch Teambildung im Kollegium. Hierbei betonen beispielsweise Barth (1990) und Hargreaves, D. H. (1994) die Modellfunktion des Schulleiters im Aufbau kooperativer Beziehungen innerhalb des Kollegiums. Schulleiterinnen bzw. Schulleiter werden also als Schlüsselfiguren in ihren Schulen bezeichnet, mit dem Vermögen, Schulentwicklungsprozesse entscheidend voranzubringen, aber genauso auch zu blockieren; sie gelten als zentrale "Change Agents" und tragen die Verantwortung für den Veränderungsprozess der Einzelschule (vgl. Fullan, 1988, 1991, 1992b; Schratz, 1998b).

Der Interessenverband der Deutschen Schulleiter und Schulleiterinnen ASD (Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschland e.V.) bringt die Rolle von Schulleitung auf den Punkt: „Ohne gute Schulleitung keine gute Schule!“ (ASD 2005, S. 9)

2.3 Verständigung über die Wirksamkeit von Schulleitung oder: Wie wirkt Schulleitung?

Schulleitung ist also bedeutsam für die Qualität und Wirksamkeit von Schulen. Allerdings drängt sich die Frage auf: Wie genau "wirkt" eine Schulleiterin oder ein Schulleiter bzw. Schulleitung sich auf verschiedene Ebenen der Einzelschule aus?

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

Im deutschsprachigen Raum versuchten Bensen et. al. (2002) das mit einer empirischen Studie zu beantworten. Zwischen 1998 und 2000 erhoben sie zu diesen Fragen empirische Daten an 25 Schulen in Nordrhein-Westfalen und fünf Gymnasien im schweizerischen Kanton Basel-Land. Lehrer wurden nach ihrer Einschätzung von Schulleitungshandeln befragt, Schulleitungspersonen wurden interviewt, wie sie ihr Handeln selbst einschätzten. Als zentrale Handlungsdimensionen von Schulleitern an als 'gut' identifizieren Schulen fanden sie heraus: 1) Zielbezogene Führung, 2) Innovationsbereitschaft und 3) Organisationskompetenz.

Leithwood und Riehl (2003) beschreiben sechs Ansprüche erfolgreicher Führung in Schulen, die aufgrund aktueller Forschungen in diesem Bereich für die meisten schulischen Kontexte abstrahiert werden können:

- Erfolgreiche Schulleitung unterstützt den Lernfortschritt aller Schüler.
- Ausgangspunkt erfolgreicher Führung in Schulen sind die Schulleiterin/der Schulleiter und die Lehrer.
- Führungsverantwortung in Schulen ist verteilt auf mehrere Personen.
- Erfolgreiche Schulleitung beinhaltet Zielvereinbarung und Zielsetzung, Personal- und Organisationsentwicklung.
- Erfolgreiche Schulleitung ist orientiert am jeweiligen Kontext.
- Erfolgreiche Schulleitung fördert eine hohe Gleichheit und soziale Gerechtigkeit. (Dies beinhaltet innovative Lehr- und Lernformen, stabile Gemeinschaften innerhalb der Schule und den Kontakt zu den Eltern.)

Befragt nach ihrer Vorstellung eines idealen Schulleiters bei einer Studie in Deutschland (Huber & Niederhuber, 2004), nannten die Lehrer verschiedene Eigenschaften, Einstellungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Es kristallisieren sich dabei sieben zentrale Merkmale eines idealen Schulleiters heraus:

- 1) Er betont die Bedeutung von Unterricht und Erziehung und hat pädagogische Visionen, wohin sich die Schule entwickeln soll.
- 2) Er identifiziert sich selbst stark mit der Schule.
- 3) Er schafft optimale Bedingungen für die Arbeit der Lehrkräfte an der Schule.
- 4) Er zeigt Führungsstärke, Mut und Entschlussfreudigkeit und verhält sich gleichzeitig kooperativ, wertschätzend und aner kennend.
- 5) Er weiß um die Schwierigkeiten und die Leistung, die dazu gehört gute Erziehungs- und Unterrichtsprozesse zu gestalten.
- 6) Er hat profunde Kenntnisse von guten und innovativen Lehr-Lern-Methoden.
- 7) Im Umgang mit der Öffentlichkeit ist er geschickt und schafft es, einen guten Ruf der Schule aufzubauen.

Hierfür werden verschiedene Ziele und Motive beschrieben, wobei diese von den Lehrern schulart- bzw. kontextabhängig, also für jede Einzelschule unterschiedlich, umschrieben werden: Für die befragten Grundschullehrer ist das Verhältnis zwischen

Schulleitung und den Eltern besonders wichtig, für die Realschullehrer scheinen die Kontakte zu den potentiellen späteren Arbeitgebern der Schulabgänger zentral zu sein, und die befragten Gymnasiallehrer betonten die Attraktivität der Schule, um Schüler zu werben und auch Sponsoren zu finden für zusätzliche Anschaffungen und Aktivitäten an der Schule.

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

Erfolgreiche Führung ist vom Kontext beeinflusst und beeinflusst ihn

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

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

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

3. Die normative Diskussion erfolgreicher Führung in Schulen

Dass erfolgreiche Schulleitung eine normative Dimension beinhaltet, ist unbestritten. Grundlegende gesellschaftliche Werte und die Frage, in welchen gesellschaftlichen Kontexten Schule zu verorten ist, müssen von einer erfolgreichen pädagogischen Führungskraft stets mitreflektiert werden. Jedoch darf Demokratie als oberstes Ziel von Bildung und Erziehung kein abstraktes Konstrukt bleiben, sondern muss im Schulalltag integriert werden. Schulleitung und Lehrer sind Vorbild im Umgang miteinander und im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Rosenbusch, 1997, 2005; Huber, 2003, 2004; Moos, 2004). Demokratisches Verhalten zeigt sich im

Respekt vor der Würde des Menschen und den kulturellen Traditionen, in der Ehrfurcht vor und im Recht auf freie und kritische Meinungsäußerung sowie in der Wichtigkeit und Akzeptanz gemeinschaftlicher Entscheidungen und gemeinschaftlichen Handelns im Interesse des Allgemeinwohls.

Leithwood und Riehl favorisieren den schrittweisen Übergang von einer individuellen zu einer kollektiven Führungsverantwortung in Schulen. Unterschiedliche Führungskonzepte, sowohl formale als auch informelle (Kilpatrick et al., 2002), können bei der Entwicklung gemeinsamer Visionen und 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. Ebenso proklamieren Leithwood und Riehl (2003) die Möglichkeit und die Notwendigkeit, die Zukunftsfähigkeit von partnerschaftlicher Führungsverantwortung kontinuierlich kritisch zu reflektieren. Visionen und Ziele sollen regelmäßig evaluiert und ggf. modifiziert werden, um neue Wege zur Bewältigen schulinterner Aufgaben aufzuzeigen. Der Führungsprozess in dieser Form ist zyklisch und dynamisch; Veränderungen aufgrund anhaltendem, individuellem und kollektivem Lernen sind zugleich Mittel und Ziel von erfolgreicher Führung.

Organisationales Lernen ist dabei die entscheidende Einflussvariable zwischen Leitungshandeln, Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer und 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.

Diese Dimensionen professionellen Schulleitungshandelns spiegeln die Orientierung an der Zieltätigkeit sowie ein kooperatives Führungskonzept wider. Seit den 70er Jahren standen auch im Zuge der zunehmenden Verbreitung teamorientierter Arbeitsformen sowie vermehrter bereichsübergreifender Kooperation in Wirtschaftunternehmen und dem damit verbundenen Bedeutungsanstieg von sozialkompetentem Verhalten und Teammanagement im Zentrum der Diskussionen. Fragt man nach den Begriffsdefinitionen, so ist Kooperation nach Rosenbusch die freiwillige Bündelung von individuellen oder Gruppenaktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin. Weiterhin kann Kooperation verstanden werden als gemeinschaftliche Bündelung von Erfahrungen, Wissen, Verantwortlichkeiten und Aktivitäten. Dazu gehört zum einen, dass eine gemeinsame Zielsetzung vorliegt, und zum anderen, dass ein zielgerichtetes und möglichst regelgeleitetes interaktives Miteinander stattfindet nach dem Prinzip der Übersummation: "Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile". Kooperation im schulischen Kontext ist nicht nur ein günstiges Mittel zur Zielerreichung, also eine Handlungsmöglichkeit mit eher instrumentellem Wert, sondern auch ein dezidiertes Erziehungs- und Bildungsziel für Schulen.

Liebel (1992) definiert nach Wunderer und Grunwald (1980) "kooperative Führung" als (1) zielorientierte soziale Einflussnahme zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben (Ziel-Leistungs-Aspekt) (2) in/mit einer strukturierten Arbeitssituation (Organisationsaspekt) (3) unter wechselseitiger, tendenziell symmetrischer Einflussausübung (partizipativer Aspekt) und (4) konsensfähiger Gestaltung der Arbeits- und Sozialbeziehungen (prosozialer Aspekt). Hier werden eine organisationale und eine kooperative Perspektive zusammengebracht. Werden kooperative Strategien von der pädagogischen Führungskraft im Kontext von Schule genutzt, so meint kooperative Führung die Führung durch Überzeugung und Beteiligen und damit nichts anderes als die Einladung, gemeinsam Schule zu gestalten (frei nach Rosenbusch).

Konsequent weitergeführt würde dies in eine breite Verteilung von Führungsverantwortlichkeit münden, also in eine "community of leaders" (vgl. Grace, 1995). Diesen Schritt gehen zum Beispiel auch Jackson und West (1999) in ihrer Darstellung von "Post-Transformational Leadership": Soll Schule eine lernende Organisation werden, impliziert dies die aktive, mitbestimmende und mitarbeitende Beteiligung aller (vgl. auch "Distributed Leadership"). Die "alte" Trennung zwischen den Positionen von Lehrenden einerseits und Lernenden andererseits lässt sich dann genauso wenig aufrechterhalten wie die zwischen "leaders" und "followers". "Leadership" ist nicht mehr statisch an den hierarchischen Status einer einzelnen Person gebunden, sondern beteiligt möglichst viele aus dem Kollegium partnerschaftlich in unterschiedlichen Aufgabenbereichen. Dazu gehört auch, die Schüler aktiv an Leitungsaufgaben partizipieren zu lassen.

Das Abgeben von Verantwortung soll jedoch nicht geschehen, um damit die Motivation der Beteiligten zu "erkaufen", sondern um einer echten Demokratisierung der Schulen willen. Kooperation bzw. "kooperative Führung" ist daher nicht nur ein Führungsstil (wie "Consultative Leadership", "Delegative Leadership" oder "Participative Leadership"), sondern entspricht als Führungskonzeption einer Grundhaltung.

Dies hat insgesamt entscheidende Konsequenzen für das Handeln der Lehrkräfte und für Schulleitungshandeln und muss auch Folgen haben für die Qualifizierung der in der Schule Arbeitenden, und zwar nicht nur für die Lehrerbildung – Studierende müssen auch für die Arbeit in einer Organisation ausgebildet werden – sondern auch für die Rekrutierung und Qualifizierung von pädagogischem Führungspersonal.

Kooperative Führung verlangt von allen Beteiligten ein hohes Maß an Sozialkompetenz. Sie kann nur erfolgreich sein, wenn wechselseitiges Vertrauen, Unterstützung, Solidarität und Partnerschaft in die Gestaltung der Beziehung zwischen Vorgesetztem und den Mitarbeitern Eingang finden. Besonders für den Vorgesetzten – sei er Manager eines Wirtschaftsunternehmens oder Schulleiter – stellt dieser Führungsstil eine große Herausforderung dar. In seinem Führungsverhalten werden ihm vielfältige und umfangreiche Aufgaben abverlangt:

- Einsicht, dass durch Kooperation eine Leistungssteigerung möglich ist,
- Fähigkeit, die entsprechenden Anlässe und Situationen zu erkennen, in denen kooperative Führung besonders angebracht ist, und jenen, in denen sie weniger angebracht ist,
- Reflexion der eigenen Rolle,
- Anerkennung der Kollegen,

- soziale Kompetenzen, u.a. Empathie/Einfühlungsvermögen, stimmiges, adressatengerechtes Kommunikationsverhalten,
- Zuversicht, Vertrauen und Glaubwürdigkeit,
- soziale Nähe und gegenseitiges Vertrauen,
- konstruktiver Umgang mit Konflikten,
- Fähigkeit zur Moderation.

Diese Aufzählung ließe sich noch fortführen. Im Kern aber zeichnet sich kooperative Führung aus durch Partizipation, Delegation, gemeinsame Zielermittlung und Zielvereinbarung.

Teil II: Die Rolle von Schulaufsicht und Schulverwaltung in der Schulentwicklung

1. Rolle, Funktion und Aufgaben

Die Begriffe Schulaufsicht und Schulverwaltung werden häufig synonym verwendet. Genau genommen meint Schulverwaltung eine Funktion innerhalb des staatlich verantworteten Schulsystems, nämlich die Verwaltungstätigkeit per se, die von Schule, von Schulaufsicht(-sbehörden) und Schulträger wahrgenommen wird. Kaum abgrenzbar davon meint Schulaufsicht die staatliche Realisierung des Verfassungsgebots nach Artikel 7 Abs. 1 des Grundgesetzes: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“. Dies beinhaltet zunächst die grundsätzliche Berechtigung und auch Verpflichtung des Staates, Aufsichtsbefugnisse gegenüber dem gesamten öffentlichen Schulwesen (also staatlichen wie privaten Schulen) geltend zu machen, aber auch die Verpflichtung des Staates, eine schulische Grundversorgung zu sichern (Jach, 1991), das heißt die Verfügbarkeit des gesetzlich vorgeschriebenen Bildungsangebots für alle Schüler sicherzustellen (und in diesem Zusammenhang z.B. Schulentwicklungspläne der Kommunen und ebenso auch Schulen in freier Trägerschaft zu genehmigen sowie dort Aufsicht zu führen (Meyer & Vogt, 1997)). Damit wird der öffentlichen Verantwortung für die Funktionsfähigkeit und Ergebnisqualität des Schulwesens Rechnung getragen (Brockmeyer, 2007, S. 6).

In den deutschen Bundesländern ist die Schulaufsicht² unterschiedlich organisiert. Schulbehörden unterscheiden sich in ihrer Bezeichnung, ihren Strukturen, Organisationsformen, Zuständigkeiten und Aufgaben. Die Schulaufsicht erfolgt im Allgemeinen in einem zweistufigen System, in dem die obere Ebene vom Kultusministerium und die untere Ebene von den staatlichen Schulämtern auf der Ebene der Kreise und kreisfreien Städte gebildet werden. In einigen Ländern findet sich auch eine dreistufige Behördengliederung, z.B. in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen mit Kultusministerium, Bezirksregierung und Schulaufsichtsamt. Das Kultusministerium als oberste Schulbehörde formuliert, ausgehend vom im Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag, Richtlinien und gibt damit den Rahmen für die Inhalte, Ziele und Verfahrensgrundsätze schulischer Arbeit vor. Die unteren Schulbehörden beaufsichtigen und beraten die Schulen, meist getrennt nach Schularten (Keck & Sandfuchs, 1994).

Avenarius und Heckel (2000) differenzieren die Aufgaben der Schulaufsicht: „Die Schulaufsicht umfasst die Fachaufsicht über die Schulen, die Dienstaufsicht über die Lehrer und das sonstige pädagogische Personal sowie die Rechtsaufsicht über die Schulträger hinsichtlich der äußeren Schulverwaltung.“ (zitiert nach Rosenbusch, 2005, S. 190) Strittmatter (1995a) unterscheidet im Aufgabenspektrum der Schulaufsicht vier Grundfunktionen (zitiert im Folgenden nach Burkard, 1998, S. 27):

² In der Schweiz gibt es das Schulinspektorat: „Ziel und Zweck der Volksschule und somit Gegenstand und Maßstab der Schulaufsicht sind in den kantonalen Schulgesetzen und den kantonal verbindlichen Lehrplänen der Volksschule festgeschrieben. Entsprechend den gesetzlichen Vorgaben des Bundes hat die Schulaufsicht durch den Kanton zu erfolgen. In der Regel geschieht dies durch Schulinspektorate, deren Hauptfunktion die Schulaufsicht ist. Darüber hinaus wird die Schulaufsicht, im erweiterten Sinne einer Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung, von einem komplexen Geflecht von Verfahren, Institutionen, Instanzen, Beteiligten und Betroffenen wahrgenommen.“ (Rhyn, 1998, S. 167).

- (1) *Vorschriftenkontrolle*: Hierbei geht es um die Kontrolle darüber, ob geltende Vorschriften, Erlasse, und Gesetze von den in Schulen Verantwortlichen eingehalten und umgesetzt werden.
- (2) *Personalanstellungsgeschäfte*: Bei dieser Funktion geht es um Fragen der Personalauswahl, Beförderung, Personalbeurteilung, Versetzung oder Umgang mit dienstlichem Fehlverhalten.
- (3) *Systemische Qualitätsevaluation*: D.h. die Förderung und Entwicklung der Qualität der schulischen Arbeit auf der Stufe der einzelnen Lehrkräfte, schulische Teilsysteme, der Schule und des Schulsystems.
- (4) *Unterstützung individueller Lernprozesse*: Bei dieser Funktion geht es um die persönliche Entwicklung und Laufplangestaltung der einzelnen Lehrkräfte.

Deutlich wird in diesen Begriffsbestimmungen und Funktionsbeschreibungen einerseits, dass – wie bereits angedeutet - die beiden Termini nicht klar abzugrenzen sind, und andererseits, dass die Grundlage der Arbeit von Schulaufsicht und Schulverwaltung zumindest in den deutschen Bundesländern nach wie vor administrative Aufgaben bilden, Schulaufsicht bzw. Schulverwaltung insgesamt also eine Konstruktion sind, die sich stärker auf „Kontrolle und Verwaltung erstreckt als auf pädagogische Unterstützung von Einzelschulen“ (Rosenbusch, 2005, S. 190). Schulaufsicht handelt in erster Linie mittels Anordnung, Weisung und Kontrolle. Die Handlungsprinzipien Orientierung und Beratung spielen nur eine untergeordnete Rolle. „Der wichtigste Unterschied zur Schule besteht darin, daß große Teile der Arbeit aus Verwaltungshandeln bestehen. Verwaltungshandeln ist notwendig abstrakt.“ (Meyer & Vogt, 1997, S. 184)

Das Konzept einer Schulaufsicht als Teil der Schulverwaltung, das außerhalb der deutschsprachigen Länder eher ungewöhnlich ist, ist im Zuge der Überprüfung der Steuerungssystematik im Schulwesen aktuell in einem Veränderungsprozess, der von aufbrechenden Verwaltungshierarchien sowie Aufgaben- und Verantwortungsverlagerungen durch Deregulierung und Dezentralisierung geprägt ist. Brockmeyer (2007, S. 6) beschreibt den derzeitigen Stand und stellt eine ambivalente Ergebnissituation fest: einerseits Flexibilität sowohl im schulorganisatorischen vor allem aber auch im inhaltlich-gestalterischen Bereich schulischer Arbeit, andererseits nach wie vor bestehende Starre von Strukturen und Verfahrensweise des Schulsystems. Dennoch ist zu beobachten, dass Schulaufsicht neu konzipiert wird und besonders die Aspekte der Evaluation und Unterstützung betont werden. „Was in Deutschland unter dem Begriff 'erweiterte Selbstständigkeit' diskutiert und in vielen Bundesländern bildungspolitisch umgesetzt wird, ist international sozusagen schon Standard: Schulen erhalten mehr curriculare und pädagogische Freiräume, während parallel dazu Verwaltungsabläufe dezentralisiert und Verantwortung direkt auf die einzelne Schule bzw. teilweise die Schulträger oder Regionen übertragen wird.“ (Burkard/Eikenbusch 2002, zitiert nach Rosenbusch, 2005, S. 190). Infolge dessen fungiert Schulaufsicht nicht nur als Kontroll- bzw. Controlling-Instanz, sondern auch als eine Einrichtung, die Unterstützung, Förderung und Beratung gibt. Buchen und Burkard (2002) nennen dies – ausgehend von der von Rosenbusch (1997) publizierten Formulierung des "strukturell gestörten Verhältnisses zwischen Schulaufsicht und Schulleitung": "Vom strukturell gestörten Verhältnis zur professionellen Arbeitsbeziehung" (vgl. S. 51). Rosenbusch (2002) schlussfolgert: „Schulaufsicht wird umso wichtiger, je größer die Handlungsspielräume und Verantwortungsbereiche der einzelnen Schulen werden.“ (S. 10) Letztendlich geht es um ein umfassendes Modell des Qualitätsmanagements.

Qualitätsmanagement im Schulsystem

Unbestritten kommen im Zuge der vergrößerten Eigenverantwortung der Schulen auf Schulaufsicht und Schulverwaltung verstärkt Aufgaben des Qualitätsmanagements zu. Bereits in dem von Strittmatter (1995) beschriebenen Aufgabenspektrum wird „Systemische Qualitätsevaluation“ als „Förderung und Entwicklung der Qualität der schulischen Arbeit auf der Stufe der einzelnen Lehrkräfte, schulische Teilsysteme, der Schule und des Schulsystems“ (zit. nach Burkard, 1998, S. 27) genannt, ebenso die „Unterstützung individueller Lernprozesse“, wobei es noch dezidiert um „die persönliche Entwicklung und Laufplangestaltung der einzelnen Lehrkräfte“ geht (ebda.). Ist im Zuge dieser Entwicklung die Schulleitung für das Qualitätsmanagement im Sinne von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der Einzelschule verantwortlich, so ist die Aufgabe von Schulaufsicht und Schulverwaltung, Qualitätsmanagement im Schulsystem zu betreiben.

Qualitätsmanagement hat die kontinuierliche Verbesserung unter Anpassung an sich verändernde Rahmenbedingungen und Anforderungen zum Ziel. Zum einen geht es dabei um die Entwicklung von (Arbeits-)Abläufen und Prozessen in Richtung dessen, was angestrebt und nötig ist (Qualitätsentwicklung), und zum anderen um die Sicherung der Veränderungen und Verbesserungen, die infolge dieser Entwicklung erreicht werden (Qualitätssicherung). Das Management von Qualität meint das bewusste Gestalten dieser beiden Vorgänge. Es geht nicht um die Frage, was zuerst geschehen muss, die Entwicklung oder die Sicherung von Qualität. Es geht darum, wie diese beiden Arbeitsbereiche systematisch und sinnvoll miteinander in Beziehung gesetzt werden.

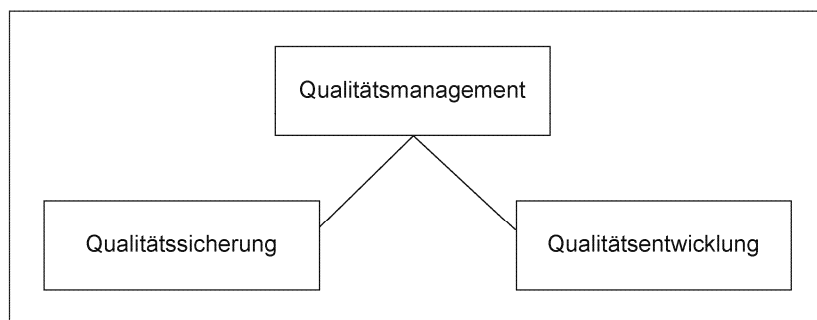


Abb.1 : Differenzierung des Begriffs Qualitätsmanagement

Nach Dubs (2005, S. 1 f.) kann Qualitätsmanagement neben dieser oftmals zentralen Entwicklungsfunktion auch weitere, sich ergänzende oder widersprechende Funktionen erfüllen, nämlich die Kontrolle der Wirksamkeit einer Organisation, die Rechtfertigung gegenüber der Öffentlichkeit und Nachweis für die erbrachte Qualität sowie die Erhöhung der Sichtbarkeit der Qualität nach außen als Instrument der Öffentlichkeitsarbeit.

Die Österreichische Qualitätssicherungsagentur AQA beschreibt Qualitätsmanagement wie folgt: „Die Gesamtheit von Maßnahmen zur Gewährleistung und Entwicklung der Qualität unter Berücksichtigung einer Qualitätspolitik und Zielsetzungen. Qualitätsmanagement schließt die Qualitätsplanung, Qualitätskontrolle, Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung ein.“

So wichtig Rechenschaftslegung im staatlich verantworteten Schulsystem ohne Zweifel ist, so war doch „[b]islang [...] Qualitätskontrolle kein prägendes Merkmal von Schulaufsicht. Es ist aber Sache der Schulaufsicht, verbindliche Standards zu setzen

und sie auch durchzusetzen“ (Weitzel, 2002, S. 332). In einem auf stärkere Eigenverantwortung der Einzelschule hin angelegten System wird deutlich, „dass Schulaufsicht nicht Beaufsichtigung fremder Arbeit, sondern notwendig ist im Sinne einer Überwachung der Selbständigkeit“ (Weitzel, 2002, S. 331).

Für Schulaufsicht und Schulverwaltung bedeutet dies zunächst, auf Systemebene die Qualität der Einzelschulen zu messen, zu kontrollieren, zu sichern.

Qualitätssicherung mittels verschiedener Formen der Evaluation steht bei Steuerungsaktivitäten im Mittelpunkt. Die schulaufsichtliche Arbeit wird immer mehr als „Systemberatung“ verstanden, d.h. der Fokus liegt auf der Arbeit der Gesamtschule und nicht auf der Unterstützung einzelner Lehrpersonen. Dadurch verändern sich die Ansätze zur Qualitätssicherung von Einzelschulen. „[D]iese veränderte Schwerpunktsetzung in der Arbeit von Schulaufsicht, also Evaluation von Schulen statt Inspektion von einzelnen Lehrern, bringt mit sich, daß verstärkt in Teams gearbeitet wird.“ (Burkard & Rolff, 1994, S. 225)

Zu beobachten ist hier, dass vielfach zwar das Messen von Qualität als Aufgabe wahrgenommen wird, wichtig sind aber darüber hinaus Maßnahmen der Qualitätsentwicklung, also Beratung, Unterstützung etc. Zentral ist, dass das rechenschaftslegende System so beschaffen ist, dass es nicht womöglich Entwicklungsmöglichkeiten verhindert (diese Gefahr besteht nämlich durchaus). Qualitätssicherung muss vielmehr so aufgestellt und ausgerichtet werden, dass sie zur Qualitätsentwicklung wird. Behler betont bereits 1998: „Qualitätssicherung durch Schulaufsicht soll deshalb zentral durch folgende Elemente erfolgen:

- die fördernde Beurteilung an der Entwicklung der Schulen und ihre Beratung – Stichwort: Schulprogramm,
- die Förderung von schulinterner Qualitätssicherung (z.B. durch schulinterne Evaluation),
- mit den Schulen vereinbarte externe Evaluation, insbesondere durch die Beteiligung an schulinternen und schulübergreifenden Lernstandsdiagnosen, an der Bewertung von deren Ergebnissen und der Vereinbarung von daraus abgeleiteten Entwicklungsprojekten.“ (Behler, 1998, S. 20)

Entscheidend ist folglich: Wie gelingt es Schulaufsicht und Schulverwaltung, neben der reinen Verwaltung der Schulen ein System zu etablieren, das sowohl Qualitätssicherung wie auch Qualitätsentwicklung leistet, mit anderen Worten, innerhalb der Qualitätssicherung die rechenschaftslegende Funktion so erfüllen zu lassen, dass es zu einer Entwicklung kommt? Dies zu schaffen sollte die Rolle von Schulaufsicht und Schulverwaltung sein.

Wie kann das gelingen? Eine reine Diagnose reicht dafür nicht aus. Sicher ist ein Aspekt, von der Einzelschule Schulentwicklung zu verlangen und sie zu kontrollieren. Damit aber nicht nur jene Schulen diesen Anspruch erfüllen, die es eigentlich auch ganz alleine vermögen, sind die Schulen dabei zu unterstützen und zu begleiten. Die Schulen sind zu einer Verzahnung von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung anzuhalten, und Schulaufsicht und Schulverwaltung fungieren dabei als tatkräftige Unterstützungsinstanzen. Dies können sie durch

1. die Bereitstellung von Zeitressourcen, Sachressourcen sowie finanziellen Ressourcen und
2. indem sie den Schulen Wissen zur Verfügung stellen, also

- Weiterbildung vor Ort ermöglichen,
- durch Beratung Schulentwicklung vor Ort fördern,
- die Vernetzung von Schulen untereinander etablieren und fördern (die passenden Schulen zusammenbringen, denn sie sollten den Überblick haben, welche Schulen miteinander und voneinander lernen können). In einigen Ländern ist dies der Fall.

Rolff (1998) kommt zum Fazit, dass Schulaufsicht „in einem weiteren Sinne (als bloße Aufsicht) verstanden werden (muss), nämlich als Ausübung der staatlichen Gesamtverantwortung für den Zustand und die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens. Schulaufsicht ist Aufsicht, Administration, Planung, Beratung und Unterstützung zugleich – oder moderner ausgedrückt: Management des Schulentwicklungsprozesses.“ (S. 215)

Unterstützung

Stärker eigenverantwortliche Schulen bedürfen eines professionellen Unterstützungssystems. Rolff (1998) sieht hier die Fortentwicklung der Schulverwaltung zum „Service- und Unterstützungssystem“ (S. 216) als zentralen Faktor. Brockmeyer (1998) beschreibt Konsequenzen daraus: „Neue Verhaltensformen, Arbeitstechniken und Fachkenntnisse müssen erlernt werden. Dabei werden strukturell, inhaltlich und methodisch neue Anforderungen an die Stützsysteme gestellt. In der zurzeit gegebenen Situation der öffentlichen Haushalte besteht allerdings ein Ungleichgewicht zwischen dem, was die Stützsysteme zukünftig leisten sollen und den dafür vorhandenen Ressourcen. Obwohl einige Schulbehörden trotz angespannter Haushaltsslage in den letzten Jahren verstärkt Mittel zur Förderung von Schulentwicklungsprozessen eingesetzt haben, wird die Ressourcenlage im Fortbildungs- und Beratungsbereich auf absehbare Zeit immer knapper. In den Schulverwaltungen begegnet man diesen Entwicklungen verstärkt durch Effizienzbemühungen, inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und der Herstellung von Synergieeffekten. (S. 152). Rosenbusch (2005, S. 191) sieht die Unterstützung auch in ganz unmittelbarer Hilfe: „Zunächst einmal ist Schulaufsicht auf allen Ebenen eine Institution mit normalerweise höherer Kompetenz in Verwaltungsfragen, Schulrecht, pädagogisch-politischen Entwicklungen und Reformen an Schulen. Insofern können sich Schulleiterinnen und Schulleiter in bestimmten Fällen, die sie nicht alleine lösen können, in Rat und Tat durch Schulaufsicht helfen lassen. Eine der wichtigsten Hilfen ist, Reformvorhaben durch die Schulaufsicht absegnen und sichern zu lassen. Ohne den Segen der Schulaufsicht lassen sich Reformvorhaben in der Schule nur in geringem Umfang durchführen (vgl. Ratzki 2002).“

Beratung

Beratung ist als wichtige Aufsichtsfunktion anzusehen. Brockmeyer (1998) konstatiert hierzu: „In fast allen Bundesländern bemühen sich die Schulverwaltungen, die Schulen durch eine organisatorische und inhaltliche Neustrukturierung der Fortbildung und den verstärkten Ausbau von Beratungssystemen zu unterstützen.“ (Brockmeyer, 1998, S. 153) Gampe und Margies (1997) differenzieren: „Die Schulaufsichtsbeamten sind unabhängig von den ihnen zugeordneten Schulformen mit den Aufgaben der individuellen Beratung wie der Systemberatung befaßt. (...) Die schulaufsichtliche Beratung kann als instruktive Beratung und als Konflikt- oder Projektmoderation erfolgen. Beratung mit innovativer Zielsetzung gilt dabei als eine Form von Schulgestaltung.“ (S. 448) Merkmale einer qualifizierten systemischen Beratung durch die Schulaufsicht könnten nach Biehl, Gruner und Suckow (2004, S. 50) sein:

- „die Beförderung von Schulentwicklung in der Region (z.B. durch Unterstützung von Kooperation und Vernetzung von Schulen),
- die Beförderung einer systematischen Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation der Schulen (z.B. durch die Hinwirkung auf Schulprogramm- bzw. Qualitätsprogrammarbeit),
- die Vereinbarung von Standards der Aufsicht und Beratung in Schulämtern und mit den Schulen sowie
- mit den Schulen abgestimmte Rückmeldeverfahren, die deren Weiterentwicklung ermöglichen (z.B. zu Ergebnissen externer Evaluation, zur Entwicklung in der Region u.a.)“

Analog zur Veränderung der Unterstützungsangebote wird auch bei den Beratungsangeboten ein stärkerer Fokus auf die Schule als Gesamteinheit und weniger auf die einzelne Lehrperson deutlich.

Allerdings ist zu bedenken: „Die Beratungsfunktion von Schulaufsicht setzt Managementwissen und Führungsqualifikation voraus, um die innerschulische Selbstreflexion bei der Problembewältigung zu erhalten und zu stärken.“ (Gampe & Margies, 1997, S. 449) Daraus folgt, dass eine Neustrukturierung der Fortbildung für alle beteiligten Akteure notwendig ist, eben auch für die Schulaufsicht und Schulverwaltung, denn „[w]ichtigstes Mittel zur Erfüllung ihrer Aufgaben ist für die Schulaufsicht die schulaufsichtliche Beratung“ (Avenarius, 2001; zitiert in Weitzel, 2002, S. 332). Im Rahmen der Fortbildungsmaßnahme „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – QUESS“ beispielsweise standen Ansätze zur Begleitung von Schulentwicklungsprozessen durch die Schulaufsicht im Zentrum. Fazit war, dass neben Schulen, die Unterstützung für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen benötigen, auch Beamte der Schulaufsicht zuerst Erfahrungen mit den Beratungsformen und -verfahren sammeln müssen (vgl. Buchen & Burkard, 2002).

Vernetzung von Schulen

Eine besondere Form der Unterstützung kann in der Initiierung und Förderung der Vernetzung von Schulen untereinander und mit externen Partnern liegen. „Netzwerke bezeichnen relativ dauerhafte Informations-, Interaktions- und Kooperationsstrukturen zwischen Individuen, Institutionen und Organisationen, die in einem Funktionszusammenhang entstehen oder konstruiert werden und Unterstützungs-, Hilfs- und Innovationsprozesse auslösen sollen. Sie sind durch das Zusammenwirken von formellen und informellen sozialen Beziehungen gekennzeichnet und bedürfen eines vereinbarten Regulariums.“ (Kirchhöfer, 2004, S. 96) Schulaufsicht bzw. Schulverwaltung sind geradezu prädestiniert, Einzelschulen für den Prozess einer Vernetzung aktiv zu motivieren und konkrete Unterstützung zu leisten. Rosenbusch (2005) bezeichnet „Schulaufsichtsbeamte als Ideengeber [...]. Sie sind diejenige Berufsgruppe, die den intensivsten und umfangreichsten Einblick in das schulische Geschehen in ganzen Landstrichen hat. Dazu können sie zahlreiche Verbindungen herstellen, zumindest erleichtern. Sie können sozusagen Brücken darstellen, Brücken zwischen Schule und Politik, zwischen Schule und Wissenschaft, zwischen Schulen untereinander, zwischen Schule und Öffentlichkeit.“ (S. 191).

Noch einen Schritt weiter geht in einigen Ländern „System Leadership“ als ein Konzept des Schulmanagements als Beitrag zur Schulentwicklung (Huber et al., 2008; Huber & Lohmann, 2009; Huber, 2010). Gemeint ist eine Praxis, in der Einzelschulen über ihre eigene Schulgrenze hinaus tätig werden, damit das Schulsystem als Ganzes

profitiert. Die dahinter stehende Annahme ist, dass das bildungspolitisch propagierte Ziel, jede Schule zu einer guten Schule werden zu lassen, nur erreicht wird, wenn sich die politischen Maßnahmen und die Praxis auf eine Verbesserung und Weiterentwicklung des ganzen Schulsystems ausrichten. Mit anderen Worten: Es wird davon ausgegangen, dass eine nachhaltige Entwicklung der Schulen nicht möglich ist, wenn sich nicht das ganze System entwickelt. Umgesetzt wird dieses Konzept in England in einer Reihe von in den letzten fünf Jahren ins Leben gerufenen bildungspolitischen Initiativen auf landesweiter, regionaler und schulischer Ebene, durch die die Zusammenarbeit von Schulen und die Kooperation von Schulleitungen systematisch angeregt, institutionalisiert und unterstützt werden soll. Diese Initiativen und Programme (mit entsprechender staatlicher finanzieller Unterstützung) sind dem in der Bildungspolitik propagierten Gesamtziel unterstellt, dass jede Schule eine gute Schule für jede Schülerin und jeden Schüler sein soll. Schulaufsicht bzw. Schulverwaltung hat dabei eine maßgebliche Rolle.

Diese kommt besonders zum Tragen, wenn Schulkooperationen und Schulverbünde gebildet werden, in denen erfolgreiche Schulen mit so genannten „Failing Schools“, also belasteten Schulen zusammenarbeiten. Die zu unterstützen u.a. durch Förderung der Vernetzung mit Partnerschulen, wie man es aus Großbritannien kennt, ist eine wesentliche Unterstützungsaufgabe von Schulaufsicht bzw. Schulverwaltung (Huber & Muijs, 2008).

2. Forschung

Beim Versuch einer Bestandsaufnahme der Forschung zur Rolle von Schulaufsicht und Schulverwaltung in der Schulentwicklung muss bislang eine Reihe von Desideraten konstatiert werden. Brüsemeister und Newiadomsky (2008) halten fest: „Die Empirische Bildungsforschung weiß wenig bis nichts über den Akteur Schulverwaltung und die Art seines Handelns. Ein Überblick kompliziert sich zudem, da sich die Schulverwaltung in zahlreiche Ebenen weiter differenzieren lässt, die gerade in jüngerer Zeit erweiterte Aufgaben – z.B. der Bildungsplanung oder der Rezeption von Forschungsbefunden – übernehmen und in den Bundesländern teilweise mit verschiedenen Namen versehen werden.“ (S. 73)

2.1. Auswirkungen von Schulinspektionen in Großbritannien und den Niederlanden

Der folgende Überblick über Wirksamkeitsuntersuchungen zum Einfluss von Schulaufsicht und Schulverwaltung auf Schulentwicklung lehnt sich an den Forschungsbericht an, den Ehren (2006, 2008) gibt.

Die Auswirkungen von Schulinspektionen auf Schulentwicklung und Schülerleistungen sind bislang nur vereinzelt wissenschaftlich untersucht worden. Verfügbare Studien sind in der Regel qualitativer Art und stammen aus Großbritannien und den Niederlanden. Eine Forschungsübersicht von De Wolf und Janssens (2007) zeigt, dass der Großteil der Lehrkräfte und Schulen nach Schulinspektionsbesuchen Änderungen zeigen (oder zumindest beabsichtigen).

Bereits Wilcox and Gray (1996) stellen Fallstudien vor, nach denen Schulleitungen und mittlere Managementebene die Empfehlungen der Inspektoren als Unterstützung ihrer eigenen Vorstellungen und Veränderungswünsche ansehen; sozusagen als Legitimation ihrer eigenen Pläne und Absichten.

Ousten et al. (1997) ziehen die Schlussfolgerung, dass Schulinspektionen nur dann zu Schulentwicklung führen, wenn Schulen eine negative oder nur geringfügig positive Beurteilung von den Inspektoren erhielten. Die Fallstudie von Ehren und Visscher (2008) ergibt, dass alle Schulen die Rückmeldung der Inspektoren zu Verbesserungsansätzen nutzen und dass sie ein halbes Jahr später auch noch mit der Ausführung der Entwicklungspläne beschäftigt waren. Wirkungen von Schulinspektionen auf Schülerleistungen haben Luginbuhl et al. (2009) gefunden: In ihrer Untersuchung verbesserten sich die Testergebnisse in der Grundschule innerhalb der auf eine Schulinspektion folgenden zwei Jahren um 2 bis 3 % einer Standardabweichung, und zwar ist die Verbesserung in Mathematik am größten und sie hielt innerhalb von vier Jahren nach der Inspektion an.

Ehren (2006, 2008) geht davon aus, dass die Wirkungen von Schulinspektionen in Bezug stehen zu den Standards in den Rahmenvorgaben, denen die Schulinspektoren folgen, und dass die Schulen ihre Entwicklungsbemühungen auf das Erreichen dieser Standards ausrichten³.

Ehren erwartet Veränderungen in den Schülerleistungen und Lehr-/Lernprozessen nach zwei bis fünf Jahren in Abhängigkeit von der Komplexität der Veränderungen und der Unterstützung, die die Schulen erhalten. Van den Berg und Vandenberghe gingen 1981 davon aus, dass durchschnittliche komplexe Veränderungen und Innovationen für ihre Implementierung drei bis fünf Jahre brauchen, sehr komplexe Veränderungen hingegen fünf bis zehn Jahre (Van den Berg and Vandenberghe, 1981).

Gray (2000) untersuchte Schulentwicklungsprozesse in besonders belasteten Schulen in Großbritannien und stellte fest, dass der Großteil dieser Schulen von der Schulinspektion zwei bis drei Jahre nach der ersten Inspektion gute Fortschritte und Leistungen über der kritischen Schwelle bescheinigt bekommen. Dieser schnellere Entwicklungsprozess lässt sich durch die massiven und durch großen Druck entstandenen Veränderungen erklären, die die Schulen nach dem Verdikt, eine „failing school“ zu sein, vornahmen (wie etwa Entlassungen und Neueinstellungen von Lehrkräften, intensive Unterstützung und zusätzliche finanzielle Mittel).

Schulinspektionen können allerdings auch negative Folgen für die Schulen haben. De Wolf and Janssens (2005) identifizieren solche negativen Auswirkungen, wobei sie zwischen beabsichtigten und unbeabsichtigten strategischen Verhaltensweisen von Schulen und Lehrkräften unterscheiden. Bewusst eingesetzte Strategien sind zum Beispiel Inszenierungen, Betrug, Falschdarstellungen oder „Spielchen“. Beispiele für Betrug sind explizite Fälschungen von Testdaten oder Unterrichtsprotokollen. Falschdarstellungen ergeben sich, wenn zum Beispiel leistungsschwache Schüler von der Teilnahme an Tests, die zur Beurteilung der Schule herangezogen werden, ausgeschlossen werden. Ein Beispiel für „Spielchen“ ist, bewusst schwächere Leistungen in bestimmten Bereichen zu zeigen, um die Messlatte für zukünftige Zielsetzungen in diesen Bereichen niedrig zu halten.

³ Eine Beschreibung der Standards der meisten europäischen Inspektionseinrichtungen findet man auf der Website des Europäischen Netzwerks der Inspektorate SICI (<http://www.sici-inspectorates.org>).

Nicht bewusst eingesetztes strategisches Verhalten wird gezeigt als Ergebnis eines Einflusses seitens der Schulinspektoren oder der Beurteilungsmethoden, die sie anwenden. So werden etwa einseitig Komponenten, die in der Inspektion eine Rolle spielen, zu Lasten anderer, weniger gut messbarer Komponenten in ihrem Umfang besonders hervorgehoben. Ehren (2008) spricht hier von einem Tunnelblick. Schulen fokussieren zum Beispiel die pure Anzahl von gehaltenen Unterrichtsstunden in einem bestimmten Fachbereich und nicht deren Qualität. In diese Kategorie gehört auch die Tendenz, kurzfristig erreichbare Ziele in den Blick zu nehmen anstatt langfristige, die aber wichtiger wären (etwa eine Verbesserung der Testergebnisse zu erreichen, indem Schüler für sie leichteren Fächern zugeteilt werden, und nicht, indem die Leistungen in für sie schwierigeren Fächern gesteigert werden). Weiterhin ist eine gewisse „Verknöcherung“ im Sinne einer Lähmung der Organisation als mögliche unerwünschte Reaktion zu nennen: Schulen bemühen sich gerade nicht um Innovationen, weil sie den Eindruck haben, dies werde in einer Inspektion nicht honoriert. Dies ist vor allem der Fall, wenn Leistungsmaßstäbe in der Inspektion zu rigide definiert werden. Immer wieder ist eine Fixierung auf Messmethoden zu beobachten (etwa die Einführung von Selbstevaluationsverfahren nur deshalb, weil dies in einer Inspektion gern gesehen wird) unter Vernachlässigung von Maßnahmen, die die Qualität des Lehrens und Lernens zum Ziel haben.

Diese Verhaltensweisen von Schulen können sich negativ auf die Schülerleistungen auswirken. Einige Studien ergaben tatsächlich eine negative Beziehung zwischen Schulinspektionen und Schülerleistung (wobei unklar bleibt, ob und inwieweit dieser Rückgang in der Schülerleistung durch die strategischen Verhaltensweisen der Schulen moderiert wird). So fand Rosenthal (2003) eine Verschlechterung in den Prüfungsergebnissen von Schülern englischer Sekundarschulen im Jahr der dortigen Schulinspektion und erklärt dies damit, dass diese Schulen viel Zeit und Engagement in die Vorbereitung der Inspektionen investierten, die dann für die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse fehlten. Shaw (2003) kam zu dem Ergebnis, dass Schulen mit einerseits deutlich überdurchschnittlichen und solche mit andererseits stark unterdurchschnittlichen Schülerleistungen im Zusammenhang mit der Schulinspektion ihre Ergebnisse nur geringfügig verbessern konnten.

Es werden auch negative Auswirkungen testbasierter Rechenschaftslegungssysteme, bei denen für die Schulen viel auf dem Spiel steht, berichtet (Heubert and Hauser, 1999; Koretz, 2003; Stecher, 2001). Erwünschtes Verhalten mag eher verhindert und unerwünschtes und nicht bewusstes Verhalten mag unbeabsichtigt gefördert werden. Laut Elmore und Fuhrman (2001) machen Schulen unter dem Druck drohender strenger Sanktionen keine grundsätzlichen Fortschritte in der Erfüllung ihrer Kernaufgaben. Sie engagieren sich vielmehr für eine gute Vorbereitung der anstehenden Tests oder in anderen Bereichen, die vordergründig für die Inspektion Bedeutung haben. Ehren (2008) zieht den Schluss, dass wohl mittlere oder geringere Sanktionen die bessere Wirkung haben gegenüber sehr strengen.

2.2 Erklärungsansätze

Ehren (2008) findet in den Ergebnissen der zur Verfügung stehenden Studien zu Wirkungen und negativen Folgen von Schulinspektionen recht vielfältige Deutungsansätze, weshalb Schulinspektionen die besagten Effekte haben, und sucht Erklärungsansätze in den Charakteristika des Inspektionsprozesses selbst. Dazu

zählen die unterschiedlichen Methoden und Rahmenvorgaben der Evaluationen von Schulen (und Lehrkräften), die Aufgabenstellung und Verantwortlichkeit sowie die Häufigkeit der Inspektionsbesuche und die Sanktionen bzw. „Belohnungen“, die in Gebrauch sind, um Schulen zur Erfüllung der Leistungsziele oder rechtlicher Erfordernisse zu bewegen.

Ehren (2008) fokussiert in ihrer Studie Standards, Schwellenwerte, Sanktionen bzw. „Belohnungen“ sowie die Häufigkeit der Inspektionsbesuche als bedeutendste Aspekte und beruft sich bei dieser Auswahl auf Hanushek and Raymond (2002).

Standards und Schwellenwerte (insbesondere die, die sogenannten „failing schools“ identifizieren) erweisen sich offenbar als sehr wirkungsvoll bei Schulinspektionen. Hanushek and Raymond (2002) stellten beispielsweise bei Schulen in den USA, deren Testergebnisse am Rande des Schwellenwerts lagen, unter dem Sanktionen zu erwarten sind, eine größere positive Entwicklung fest als bei Schulen, die von diesem Schwellenwert weiter entfernt waren. Schulen, die deutlich unter dem Grenzwert lagen, tendieren wiederum eher zu strategischem Verhalten (etwa dazu, Schüler leichteren Fächern zuzuweisen), um möglichst schnell aus der Gefahrenzone zu kommen.

Einige Studien lassen auf einen Zusammenhang zwischen Sanktionen und „Belohnungen“ mit den Wirkungen schließen, die Schulinspektionen auf die Schulqualität haben. Der Argumentationszusammenhang ist, dass Schulen sich dann stärker motiviert fühlen, Veränderungsprozesse intensiv anzugehen und hohe Standards zu erreichen, wenn etwas Wertvolles gewonnen (oder verloren) werden kann (Malen, 1999; Elmore and Fuhrman, 2001; Nichols et al, 2006), so etwa finanzielle Unterstützung (Matthews and Sammons, 2004). Reine Information und Rückmeldung allein erreichen dies nicht. Bereits 1999 fanden Heubert und Hauser einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Grad an Anreizen für Schulen und Schüler und dem Ausmaß von Veränderungen in Curriculum und Unterricht einer Schule. Formale Sanktionen wie eine erzwungene Neugründung leistungsschwacher Schulen hatten einen stärkeren Einfluss als ein niedriger Listenplatz allein oder die Veröffentlichung der (schlechten) Inspektionsergebnisse.

3. Nicht spannungsfrei: die Kooperationsbeziehung zwischen Schulaufsicht und Schulleitung

Die schulaufsichtliche Beratung ist „eine beteiligte Beratung, d.h. sie ist nie unverbindlich und manchmal nicht einmal auf Freiwilligkeit angelegt“ (Weitzel, 2002, S. 332), was ein Spannungsfeld in der Kooperation der Schulaufsicht mit Schulen und Schulleitungen bedingt, auf dem mit großem Fingerspitzengefühl zu agieren ist. Schulaufsicht gerät dabei gegenüber Schulleitungen und Schulen in eine ähnliche Doppelrolle wie Schulleitungen innerhalb der Einzelschule: Sie steht im Rollenkonflikt zwischen der Funktion eines Beraters und der eines Vorgesetzten: „Schulaufsicht stärkt die Selbständigkeit von Schulen, wenn sie diese in Fragen der Selbstevaluation begleitet, Verantwortung delegiert, Schulleitung berät und in ihrer Professionalität fördert. Die Vorgesetztenfunktion wird wahrgenommen, indem Aufgaben, Rollen und Verantwortung geklärt, Verfahren der Zusammenarbeit abgesprochen sowie Entscheidungen getroffen werden.“ (Gampe & Margies, 1997, S. 450)

Ungeklärte Rollen der Schulaufsicht sorgten zum Beispiel auch im Rahmen der Fortbildungsmaßnahme „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung – QUESS“ für Schwierigkeiten in der Akzeptanz. (vgl. Buchen & Burkard, 2002). Im Projekt „Selbständige Schulen und Schulaufsicht (SeSus – Brandenburg)“ wird die Gestaltung der Arbeitsbeziehungen von Schulaufsicht und Schulen als wichtige Ressource zur Professionalisierung schulaufsichtlichen Handelns gesehen. Schulaufsicht und Schulleitung werden als gleichberechtigte Partner gesehen, denn die Schulleitung verfügt über Kenntnisse der schulinternen Prozesse, während die Schulaufsicht über „überschulische“ Kenntnisse verfügt (vgl. Gruner, 2004, S. 84). Auch Behler (1998) sieht die Zusammenarbeit von Schulaufsicht und Schulleitung als bedeutend für den Erfolg von Schulentwicklung und Qualitätssicherung. Lohmann und Minderop (2008) bezeichnen die Beziehung zwischen Schulleitung und Schulaufsicht als „Verhandlungspartnerschaft“. Sie sehen das neue Rollenverständnis von Schulleitungen und Schulaufsicht im systemischen Bild des Reißverschlussverfahrens, in dem idealerweise in einem dialogischen Prozess ohne Herrschaftsansprüche auf gleicher Augenhöhe Zielvereinbarungen und bilanzierende Feedbacks einander abwechseln:

Systemischer Bezug bei Kontrakten und Zielvereinbarungen	
Rolle der Schulleiterinnen und Schulleiter	Rolle der Schulaufsicht
Wertet Inspektionsbericht mit schulischen Gremien aus	Wertet alle Inspektionsberichte für eine Qualitätslandkarte des eigenen Aufsichtsbereiches aus
Identifiziert Handlungsschwerpunkte für schulinterne Entwicklung	Identifiziert Schulen, mit denen Vereinbarungen zur Qualitätsverbesserung zu treffen sind
Stimmt mit den schulischen Gremien den Auftrag zur Entwicklung eines Schulprogramms ab	Initiiert Zielvereinbarungen für Schulen mit Entwicklungsbedarf
Berät sich mglw. mit Schulentwicklungsberatung	Nimmt Einfluss auf die Rahmenbedingungen schulischer Initiativen - stärkt Unterstützung
Formuliert Erfolgskriterien, messbare Ziele für eine Kontrakt mit der Schulaufsicht	Setzt Standards für eine regionales Bildungsmonitoring
Verhandelt mit der Schulaufsicht und schließt einen gemeinsamen Kontrakt	Verhandelt mit Einzelschulen und setzt regionale Entwicklungsimpulse
Betreibt Prozessmanagement zur Umsetzung des Schulprogramms	Entwickelt ein regionales Schulentwicklungsprogramm
Gleicht das Gesamtvorhaben mit den Referenzrahmen ab	Evaluert die eigene Arbeit der systemischen Schulentwicklung
Evaluert eigene Arbeit; evtl. schulinterne Zwischenbilanz mit der Schulaufsicht	Bietet Feedback über regionale Entwicklungen – führt regionale Bildungskonferenzen durch
Reflektiert die schulische Arbeit	Überprüft einzelne Schulkontrakte auf Erfolg
Legt Rechenschaft vor schuleigenen Gremien, evtl. (entsprechend der Vereinbarung) vor der Schulaufsicht	Nutzt Bildungsmonitoring - betreibt externe Meta-Evaluation

Abb.2: Gegenüberstellung der Rollen von Schulleitung und Schulaufsicht, aus Lohmann, Minderop, 2008

Die Rolle der Schulleitungen ist, einerseits Hinweise aus dem System aufzunehmen und zu nutzen für die innere Schulentwicklung vor Ort, zwar mit Blick auf das Systemumfeld der Schule, aber mit dem Fokus auf der Einzelschule. Aufgabe der Schulaufsicht ist, die Schule und Schulleitung dabei zu unterstützen und die Entwicklung des Systems zu fokussieren. Sie wertet die Berichte der Schulen im Sinne einer Meta-Evaluation aus und erstellt „Qualitätslandkarten“ für den eigenen Aufsichtsbereich (Schratz, S. 41, zitiert in Lohmann, & Minderop, 2008): „Das gewonnene Überblickswissen dient den Schulräten als systemisches Steuerungswissen für die Schulentwicklung in ihren Aufsichtsbereichen“ (ebda.)

Mit Rosenbusch (2005) ist zu postulieren, dass für Schulaufsicht und Schulverwaltung ein gutes Verhältnis mit allen Akteuren der Schullandschaft nötig wäre (mit Einzelschulen und mit den Institutionen der Weiterbildung zum Beispiel) und ein intensives Bemühen, dass es nicht zu einem „strukturell gestörten Verhältnis“ (Rosenbusch, 1997) kommt. Sonst wird Schulaufsicht nicht als „Partner“ erlebt, sondern löst Verschlussenheit und Misstrauen aus.

Schulaufsicht bzw. Schulverwaltung kommt indes Vorbildfunktion zu bei Prozessen der Entscheidungsfindung und Problemlösung. Sie sollte kooperative Elemente des eigenen Führungsverhaltens kultivieren wie:

- Vorhaben mit den Einzelschulen partizipativ planen,
- Einzelschulen und Schulleitungen viel Entscheidungsspielraum geben,
- eine Vertrauensatmosphäre schaffen,
- den Schulen und den dort tätigen Kollegien das Gefühl geben, dass es "ihre" Projekte sind, in denen sie arbeiten,
- „das Schulsystem führen und gestalten“ zum gemeinsamen Thema machen,
- eine Kultur des Feedback schaffen (mit Respekt vor der Person, Transparenz und Situationsangemessenheit), und zwar für die Kollegien und für die Schulleitungen.

Die Formulierung einer Zielvorstellung für das gesamte Schulsystem sei hier erlaubt: Sie umfasst kooperative Strukturen auf allen Ebenen. Solche Strukturen sollten idealerweise nicht auf die Ebene der Einzelschule beschränkt bleiben, sondern Systemebenen-übergreifend sein, also Schulaufsicht und weitere Ebenen der Bildungsverwaltung bis zum Ministerium zusammenbringen. Das allerdings setzt ein grundlegendes Umdenken bei den Akteuren auf allen Ebenen voraus. Die damit verbundene Kooperation wäre dann ein Paradigmenwandel.

Nach Burkard (1998) gilt die Trennung oder Kombination von Beratung und Kontrolle als Schlüsselfrage bei der Neugestaltung der Schulaufsicht. Eine Schwierigkeit wird darin gesehen, dass Unterstützungs- und Kontrollaufgaben nicht von ein und derselben Person übernommen werden können, da dies widersprüchliche Aufgaben beinhalte (vgl. S. 28f.). Burkard hält bereits 1998 fest:

„Klare Lösungen für den Umgang mit dieser Funktionenvielfalt zeichnen sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht ab. Dies vermutlich nicht zuletzt deshalb, weil unklar ist, welche Aufgaben und Funktionen die Schulaufsicht in Zukunft bei der Qualitätssicherung und bei der Unterstützung von Schulentwicklung haben kann und soll. Insbesondere ist zu klären:

- Wie kann die Vergleichbarkeit zwischen sich weitgehend selbständig organisierenden Schulen gewährleistet werden?
- Welche Instrumente und Verfahren stehen zur Qualitätssicherung zur Verfügung?
- Wie kann schulische Selbstentwicklung durch staatliche Behörden unterstützt und initiiert werden?
- Welche Handlungsmöglichkeiten und Funktionen hat die Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und Beratung von Schulen?“ (Burkard, 1998, S. 29f.)

Er schränkt ein: „Allerdings wird deutlich, dass es mit den gegenwärtig üblichen Formen schulaufsichtlicher Beratung (in der Regel im Zusammenhang mit Beurteilungen von Lehrkräften) und schulaufsichtlicher Kontrolle (in der Regel personenbezogen bei Beurteilungsverfahren) nicht gelingt, die Gleichzeitigkeit von

Kontroll- und Beratungsaufgaben der Schulaufsicht in einer für Schulen akzeptablen und hilfreichen Weise zu verknüpfen.“ (Burkard, 1998, S. 84).

Was könnte eine Lösung sein? Die Trennung in Schulinspektion einerseits und Beratung andererseits eher nicht. Oft hat dann die Beratung nicht die entsprechenden Ressourcen. Die müssten aber ausgewogen sein. Schulaufsicht kann unter bestimmten Bedingungen die Schule als System beraten und gleichzeitig kontrollieren. Es funktioniert nicht, wenn es gleichzeitig auch um eine dienstliche Beurteilung oder um Dienstaufsichtsbeschwerden geht. Damit Aufsicht/Kontrolle und Beratung in einer Funktion ausgeübt werden kann, muss ein professionelles Beratungsverständnis entwickelt werden (vgl. Rolff, 1998, S. 215).

Für Dubs allerdings gehen kontrollierende und beratende Aufgaben Hand in Hand. Die Kritik, dass eine kontrollierende Instanz nicht zugleich beraten könnte (vgl. u.a. Schratz, 1996), sei nicht stichhaltig, da Beratung Beurteilung mittels Beobachtung, Daten und Unterlagen voraussetzt, so Dubs (2009). „Deshalb bilden das Controlling einer Schule und die Beratung der Schulleitung eine Ganzheit.“ (ebda., S. 514) Er bemerkt eine verbreitete Unsicherheit über die Rolle von Schulaufsicht. „Die teilautonome Schule mit größeren Freiräumen für jede Schule erfordert eine neue Abgrenzung der Aufgaben und Kompetenzen zwischen der Schulaufsicht und den Schulleitungen.“ (ebda., S. 512) In vielen Ländern ist die Teilautonomie noch nicht endgültig definiert. Dadurch ergeben sich Schwierigkeiten bei der Aufgabenverteilung, insbesondere im Handlungsfeld Qualitätsmanagement. Als mögliche Lösung plädiert Dubs für das Modell einer geleiteten, teilautonomen Schule, in der die Freiräume klar geregelt sind: strategische Führung der Schule durch die Schulbehörden, operative Führung der Schule durch die Schulleitung, die insbesondere die Verantwortung für die Schulentwicklung trägt. Schulaufsicht sei unerlässlich, so Dubs (S. 513). Erstens müsse Schulaufsicht sicherstellen, dass Schulentwicklungsarbeit durchgeführt wird. Die immer wieder geforderte Selbstkontrolle genüge angesichts der Belastungen nicht. Zweitens werde die Rechenschaftspflicht der Schulen immer wichtiger und damit die Notwendigkeit einer Behörde, die die Öffentlichkeit umfassend über den Zustand der Schule informiert. Drittens müsse es Schulaufsicht geben als vermittelnde Instanz bei Konflikten zwischen Schule und Eltern oder zwischen Schulleitung und Lehrkräften. „Ihre Aufgabe ist ‚nur‘ noch ein Controlling, und in operative, administrative und pädagogische Einzelfragen darf sie sich nur noch korrigierend einmischen, wenn die gesetzten Ziele trotz Ermahnung nicht erreicht werden.“ (S. 513)

Teil III: Fazit:

Schulmanagement als pädagogisches Organisationshandeln

An dieser Stelle soll auf Überlegungen aus der Organisationspädagogik (vgl. im Folgenden Rosenbusch 1997, 2005) zurückgegriffen werden mit der fundamentalen organisationspädagogischen Doppelfrage: Welche pädagogischen Wirkungen haben Beschaffenheit und Bedingungen der Organisation Schule auf Einzelne oder Gruppen der Organisation – und umgekehrt, welche Wirkungen haben Bedingungen in und Beschaffenheit von Einzelnen oder Gruppen auf die Organisation der Schule als Ganzes? Konkret formuliert: Wie muss Schule und wie muss Schulleitung (ergänzt werden darf: und Schulaufsicht/Schulverwaltung) konstruiert sein, um möglichst günstige Voraussetzungen für die pädagogische Arbeit zu gewährleisten? Es sind also pädagogische Überlegungen zur Schulverwaltung, Schulleitung und Schulorganisation anzustellen und eine pädagogische Bestimmung von administrativen Handlungsstrukturen und -vollzügen zu leisten. Das betrifft die Struktur des Schulsystems, den Aufbau der Einzelschule, deren Leitungsstruktur sowie die Aufteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten (Fragen der Mitbestimmung, Führung und Rechenschaft).

Unter organisationspädagogischen Gesichtspunkten wird also Schulmanagement pädagogisches Organisationshandeln, und Erziehungsziele werden auch dafür zu übergeordneten Prämissen. Das bedeutet, dass im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern Mündigkeit unterstellt oder entwickelt werden muss, dass Anerkennung, und zwar Anerkennung von sich selbst und von anderen praktiziert wird, dass Selbsttätigkeit möglich und erwünscht ist, und dass Kooperation ein Handlungs- und Zielprinzip ist. Eine solche pädagogische Perspektivenjustierung wirkt sich auf die Schulkultur, auf Lehrkräfte und auf Unterricht aus, letztendlich auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Administrative und strukturelle Bedingungen müssen sich entsprechend verändern und pädagogischen Prinzipien unterordnen. Das historisch bedingt gestörte Verhältnis von Erziehung einerseits und Organisation und Administration andererseits kann so geklärt werden.

Für Schulleitung, aber auch für Schulaufsicht und Schulverwaltung bedeutet dies, bestimmte Handlungsmaximen zugrunde zu legen, die an den konstitutiven Aspekten eines pädagogischen Grundverständnisses orientiert sind.

Die Führungskonzeption eines „organisationspädagogischen Managements“ geht demzufolge von einer Definition von „pädagogisch“ aus, die organisationales Lernen und Schulentwicklung sowie Lernprozesse bei Erwachsenen ebenso umschließt wie Unterrichts- und Erziehungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern. Organisationspädagogisches Management ist 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 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 Ziel-

vorstellungen verwirklicht werden können zum Nutzen der Organisation und des Einzelnen.

Dabei ist das Hauptprinzip von Führungshandeln das der Kooperation: Aufgrund der komplexen Hierarchie innerhalb der Schule ist Kooperation angemessene Handlungs-rationalität, was eine innere Bereitschaft und Motivation zur Mitgestaltung der Einzelschule bei dem Kollegium und den Schülerinnen und Schüler angeht. Kooperation hat in der Organisation Schule aber nicht nur einen instrumentellen Wert als Mittel für eine günstige Zielerreichung, sondern ist selbst dezidiertes Bildungs- und Erziehungsziel.

Die Formulierung einer Zielvorstellung für das gesamte Schulsystem sei hier erlaubt: Sie umfasst kooperative Strukturen auf allen Ebenen. Solche Strukturen sollten idealerweise nicht auf die Ebene der Einzelschule beschränkt bleiben, sondern Systemebenen-übergreifend sein, also Schulaufsicht und weitere Ebenen der Bildungsverwaltung bis zum Ministerium zusammenbringen. Das allerdings setzt ein grundlegendes Umdenken bei den Akteuren auf allen Ebenen voraus. Die damit verbundene Kooperation wäre dann ein Paradigmenwandel.

Literatur:

- Allgemeiner Schulleitungsverband Deutschlands e.V. (ASD) (2005). *Schulleitung in Deutschland 2005, Ein Berufsbild in der Weiterentwicklung*. Berlin: Raabe.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Avenarius, H., & Heckel, H. (2000). *Schulrechtskunde*. 7. Aufl. Neuwied: Luchterhand.
- B. Mulford & S. Johns. (2004). Successful school leadership. *Leading & Managing*, 10(1), 45-76.
- Barth, R.S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make a difference*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Behler, G. (1998): Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule als Aufgabe der Schulaufsicht. In: Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule*. Ergebnisse und Materialien aus der Fortbildungsmaßnahme.
- Biehl, J., Gruner, P., & Suckow, K. (2004). *Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen - QuiSS. 5. Schulaufsicht und Schulleitung*. München: Luchterhand
- Bolam, R. (1993). School-based management, school improvement and school effectiveness: Overview and implications. In C. Dimmock (Hrsg.), *School-based management and school effectiveness* (S. 219-234). London: Routledge.
- Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K. & Weindling, D. (1993). Effective management. In *schools: A report for the Department for Education via the School Management Task Force Professional Working Party*. London: HMSO.
- Bonsen, M., Gathen, J. von der; Iglhaut, C. & Peiffer, H. (2002). *Die Wirksamkeit von Schulleitung – Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns*. Weinheim & München: Juventa.
- Brockmeyer, R. (1998). Zielvorstellung und Leitbilder der Schulentwicklung, *PädF*, Heft 2, S. 54
- Brockmeyer, R. (2007): Neues Lernen und die Erwartungen an eine neue Lernkultur. In: Watschinger, Josef u.a. (Hrsg.): *Schularchitektur und neue Lernkultur*, h.e.p. Verlag
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brüsemeister, T. & Newiadomsky M. (2008). Schulverwaltung – Ein unbekannter Akteur? In R. Langer (Hrsg.). *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Buchen, H., Burkhard, Ch. (2002): Schule und Schulaufsicht lernen gemeinsam. In: Rolff, H.-G., Schmidt, H.-J. (Hrsg.): *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 43-59.
- Burkard, C. (1998). *Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule*. Frankfurt/M.: Lang.
- Caldwell, B.J. & Spinks, J.M. (1992). *Leading the self-managing school*. London: Falmer Press.

- Creemers, B. (1994). The history, value and purpose of school effectiveness studies. In D. Reynolds, B. Creemers, P. Nesselrodt, E. Schaffer, S. Stringfield & C. Teddlie (Hrsg.). *Advances in school effectiveness research and practice* (S. 9-23). Oxford: Pergamon.
- Dalin, P. & Rolff, H-G. (1990). *Der institutionelle Schulentwicklungs-Prozess (ISP)*. Bönen: Kettler 1990. (3.Auflage 1997).
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.
- De Wolf, I., & Janssens, F. G.J. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education; an overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33, pp. 379-396. Dubs (2009)
- Dubs, R. (2005). Qualitätsmanagement. Grundsätzliche Fragen. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.). *PraxisWissen Schulleitung*. München: Wolters Kluwer.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Ehren, M. C. M., Visscher, A. J. (2006): Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*. 54 (1), 51-72.
- Ehren, M. C. M., Visscher, A. J. (2008): The Relationship between School Inspections, School Characteristics and School Improvement. *British Journal of Educational Studies*. 56 (2), 205-227.
- Ehren, M.C.M. (2006). *Toezicht en schoolverbetering* (dissertatie). Delft: Eburon.
- Ehren, M.C.M. (2008). 'Het spel der neveneffecten; strategisch gedrag van toezichthouders en scholen'. In: F.L. Leeuw, J.S. Kerseboom, R. Elte. (2008). *Turven, tellen, toetsen; over toezicht, inspectie, handhaving en evaluatie en hun maatschappelijke betekenis in Nederland*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Elmore, R.F., & Fuhrman, S.H. (2001). Holding schools accountable: Is it working? *Phi Delta Kappan*, 83(1), 67-72.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim, München: Juventa.
- Fullan, M. (1988). *What's worth fighting for in the principalship*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1992a). *Successful school improvement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M. (1992b). *What's worth fighting for in headship*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces, The school as a learning organisation*. London: Falmer Press
- Grace, G. (1995). *School leadership: Beyond education management*. London: Falmer Press.
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: Frameworks for judgements. *British Journal of Educational Studies*, 38(3), 204-233. Gray (2000)

- Gray, J. (2000). *Causing Concern but Improving: A Review of Schools' Experiences on Special Measures*. London: Department for Education and Employment Research Series.
- Gruner, P. (2004): Selbständige Schulen und Schulaufsicht (SeSuS – Brandenburg)
In: Brackhain, B., Brockmeyer, R., Gruner, P. (Hrsg.): *Schulaufsicht und Schulleitung. Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen QuiSS Band 5*. München: Luchterhand, 76-86.
- Häcker, H., Stapf, K.-H. (2004): *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 14. Auflage. Bern: Huber.
- Hacker, W. (1983): Psychische Anforderungen. In: Stoll, F. (Hrsg.): *Arbeit und Beruf. Kindlers Psychologie des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Beltz, 86-109.
- Hall, G.E. & Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany: State University of New York Press. Hallinger, Heck 1998;
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *Journal for School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.
- Hanushek, E.A., & Raymond, M.E. (2002). "Improving educational quality: how best to evaluate our schools," *Conference Series; [Proceedings]*, Federal Reserve Bank of Boston, issue Jun, pages 193-247.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing time: Teachers' work and culture in the post modern age*. London: Cassell.
- Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1996). The school improvement knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij (Hrsg.). *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (S. 59-93). London: Routledge.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Huber, S.G. & Muijs, D. (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, S.G. (Hrsg.). *School Leadership –International Perspectives*. Heidelberg, London, New York: Springer Verlag.
- Huber, S. G. & Lohmann A. (2009). Systemische Schulentwicklung durch schulische Kooperation. *Schulmanagement-Studienbrief SMO720*
- Huber, S. G. & Muijs, D. (2007). Mission failed? Was die englische Schulforschung über schlechte Schulen herausgefunden hat. *Friedrich Jahresheft (GuterUnterricht)*, 99-101.
- 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. (2007). Empfehlungen aus dem Qualifizierungsprogramm. In Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). *Bildung für Berlin: MES Modellvorhaben Eigenverantwortliche Schule – Erfahrungen und Empfehlungen* (S. 49-51). Berlin.
- Huber, S. G. (2007). Leadership an Schulen – Anforderungen und Professionalisierung aus internationaler Perspektive. In G. Schweizer, U. Iberer, H.

- Keller (Hrsg.). *Lernen am Unterschied*. Bildungsprozesse gestalten – Innovationen vorantreiben (S. 53-69). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Huber, S. G. (2007). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern – Internationale Trends, die Frage der Zuständigkeit und Anregungen für Deutschland. In R. Pfundtner (Hrsg.). *Grundwissen Schulleitung: Handbuch für das Schulmanagement* (S. 142-154). Köln & Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S. G., Schneider, N. & Hader-Popp, S. (2008). Grundlagen professioneller Beratung. In A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, Carmen Kloft, H. Rosenbusch, H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (46.01). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G., Schneider, N. (2007): Anforderungsbeschreibungen und Leitbilder für Schulleitung: Synopse der Beschreibungen in den deutschen Bundesländern. In der Reihe *Bildungsmangement*. URL: www.Bildungsmangement.net (22.2.2010).
- Huber, S.G. & Niederhuber, A.S. (2004). Schulleitung aus der Sicht von Lehrkräften. *Pädagogik*, 7/8, 44-47.
- Huber, S.G. & Schneider, N. (2008). *Profession, Professionalität, Professionalisierung. Zum Stand der Forschung: Theorie und Empirie*. Zug: IBB.
- Huber, S.G. (1999). Internationale Schulentwicklungsforschung: I. School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? *Schul-Management*, 2, 10-17; II. School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? *Schul-Management*, 3, 7-18; III. Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule - eine Zusammenschau. *Schul-Management*, 5 (S. 8-18).
- Huber, S.G. (1999a). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? Internationale Schulentwicklungsfor-schung (I). *Schul-Management*, 2, 10-17.
- Huber, S.G. (1999b). School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? Internationale Schulentwicklungsforschung (II). *Schul-Management*, 3, 7-18.
- Huber, S.G. (2004). Schulleitung international. Studienbrief im Studium Vorlauf, Vorbereitung auf Leitungsaufgaben In *Schulen*. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Huber, S.G. (2006). Kooperative Führung in der Schule: Entlastung oder Entmachtung von Schulleitung? In: S.G. Huber, Carmen Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.). *PraxisWissen Schulleitung* (20.11). München: Wolters Kluwer.
- Huber, S.G. (2010). Preparing School Leaders – International Approaches in Leadership Development. In Huber, S.G. (Hrsg.). *School Leadership –International Perspectives*. Heidelberg, London, New York: Springer Verlag.
- Huberman, M. (1992). Critical introduction. In M. Fullan (Hrsg.). *Successful school improvement* (S. 1-20). Milton Keynes: Open University Press.
- Jackson, D. & West, M. (1999, Januar). *Learning through leading: Leading through learning. Leadership for sustained school improvement*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement 1999, San Antonio, Texas, USA.
- Joyce, B. (1991). *The doors to school improvement*. Educational Leadership, May, 59-62.
- Keck, R. & Sandfuchs, U. (Hrsg.). (1994). *Wörterbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kilpatrick, S., Johns, S., Mulford, B., Falk, I. & Prescott, L. (2002). *More than an education: Leadership for rural school-community partnerships*. Canberra: Rural Industries Research and Development Corporation.
- Kirchhöfer, D.(2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung: begriffliche Grundlagen*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Koretz, D. (2003). Using multiple measures to address perverse incentives and score inflation. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(2), 18-26
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Leithwood, K. A. & Montgomery, D. J. (1986). *Improving principal effectiveness: The principal profile*. Toronto: OISE Press.
- Leithwood, K.A. (1992a). The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Hrsg.). *Teacher development and educational change* (S. 86-103). London: The Falmer Press.
- Levine, D.U. & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison: National Centre for Effective School Research.
- Liebel, H. (1992). Psychologie der Mitarbeiterführung. In E. Gabele, W. Oechsler & H. Liebel (Hrsg.). *Führungsgrundsätze und Mitarbeiterführung: Probleme erkennen und lösen* (S. 109-161). Wiesbaden: Gabler.
- Lohmann, A., Minderop, D. (2008). *Führungsverantwortung der Schulleitung*. Köln: LinkLuchterhand.
- Lorenz, M. (1998). *Erfolgreiche Personalauswahl*. Planegg: Verlag für Wirtschaft, Recht und Steuern.
- Luginbuhl, R., Webbink, D., & de Wolf, I. (2009). Do Inspections Improve Primary School Performance? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(3), 221-237.
- Matthews, P. & Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection: An evaluation of the impact of Ofsted's work*. London: Ofsted/Institute of Education.
- Meyer, H., & Vogt, D. (1997). *Schulpädagogik, Band II: Schulen entwickeln sich*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis Oldenburg.
- Moos, L. (2004). Introduction. In L. Moos, J. MacBeath (Hrsg.). *Democratic Learning: The challenge to school effectiveness*. London: RoutledgeFalmer.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Wells: Open Books.
- Mulford, B, Silins, H. & Leithwood K.A. (2004). Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes. Series: *Studies in Educational Leadership* , Vol. 3
- Nichols, S. L., Glass, G. V., & Berliner, D. C. (2006). High-stakes testing and student achievement: Does accountability pressure increase student learning? *Education Policy Analysis Archives*, 14(1). Retrieved February 20, 2006, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n1/>.
- Ouston J., Fidler, B., & Earley P. (1997). What do Schools do after OfSTED Inspections or before? *School Leadership and Management*, 17, 95-104.

- Ratzki, A. (2002). Schule und Schulaufsicht – ein mehrdeutiges Verhältnis. In: Rolff, H.-G./ Schmidt, H.-J. (Hg.) (2002). *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht* (S. 60 – 72). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. In P. Woods (Hrsg.). *The process of schooling*. London: Routledge & Kegan.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. & Lagerweij, N. (Hrsg.). (1996). *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Rhyn, H. (1998). Länderbericht Schweiz. In Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (Hrsg.). *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft* (S. 163-187). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rolff, H.-G. & Burkard, Ch. (1994). Steuerleute auf neuem Kurs? Funktionen und Perspektiven der Schulaufsicht für die Schulentwicklung, In H.-G. Rolff (u.a.) (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 8, Weinheim und München, S. 205-265.
- Rolff, H.-G. (1998). Schulaufsicht und Administration in Entwicklung. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.). *Handbuch der Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Rosenbusch, H. S. (1997): Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation. In: *SchulVerwaltung*. 10, 329-334.
- Rosenbusch, H. S. (2002): *Schulaufsicht im Wandel der Zeit*. Vortrag gehalten am 1. Dillinger Tag der bayerischen Schulaufsicht am 08.11.2002.
- Rosenbusch, H. S. (2005): Organisationspädagogik: Grundlage pädagogischen Führungshandelns. In der Reihe *Wissen & Praxis Bildungsmanagement*. Kronach: Wolters Kluwer.
- Rosenbusch, H.S. (1994). *Lehrer und Schulräte. Ein strukturell gestörtes Verhältnis*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Rosenbusch, H.S. (1997). Organisationspädagogische Perspektiven einer Reform der Schulorganisation, *SchulVerwaltung* (By), 10, S. 329 – 334.
- Rosenthal, L. (2003). "The Value of Secondary School Quality," *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Department of Economics, University of Oxford, vol. 65(3), 329-355.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1980). *Fünftehtausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf ihre Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1994). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Office for Standards in Education: London.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schlemmer, E. (1997). *Generation und Bildung – eine internationale Studie*. Abschlußbericht, PH Weingarten.
- Schratz, M. (1996). *Gemeinsam Schule lebendig gestalten. Anregungen zu Schulentwicklung und didaktischer Erneuerung*. Weinheim: Beltz.

- Schratz, M. (1998b). Schulleitung als change agent: Vom Verwalten zum Gestalten von Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 160-189). Innsbruck: StudienVerlag.
- Schuler, H. (2003): Auswahl von Mitarbeitern. In: von Rosenstiel, L., Domsch, M., Regenetz, E. (Hrsg.). *Führung von Mitarbeitern*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 151-182.
- Schuler, H. (2004): *Lehrbuch Organisationspsychologie*. Bern: Huber.
- Shaw, I., Newton, D., Aitkin, M., & Darnell, R. (2003). Do OFSTED inspections of secondary schools make a difference to GCSE results? *British Educational Research Journal*, 2003, 29(1), p.63-75.
- Stecher, L. (2001). *Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim, München: Juventa.
- Stegö, N.E., Gielen, K., Glatter, R. & Hord, S.M. (Hrsg.). (1987). *The role of school leaders in school improvement*. Leuven: ACCO.
- Strittmatter, A. (1995). Die Aufgaben sehen und functional wahrnehmen. In: Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.). *Schulaufsicht zwischen Bürokratie und Pädagogik*. Bonn, S. 33-54.
- Strittmatter, A. (1996a). *Kurzportrait "Formatives Qualitätsevaluations-System" (FQS)*. Pädagogische Arbeitsstelle des LCH: Sempach.
- Teddlie, C. & Stringfield, S.C. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York: Teachers' College Press
- Trider, D. & Leithwood, K.A. (1988). Influences on principal's practices. *Curriculum Inquiry*, 18(3), 289-311.
- Van de Grift, W. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 26-40.
- Van den Berg, R.M., & Vandenbergh, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief [Educational innovation in a changing perspective]*. Tilberg: Zwijzen.
- Van Velzen, W.G. (1979). *Autonomy of the school*. S'Hertogenbosch: PKC.
- Van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (1985). *Making school improvement work: A conceptual guide to practice*. Leuven: ACCO.
- Weinert, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. (Hrsg.). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, 17-31.
- Weitzel, U. (2002). Berufsbild und Rollenverständnis der Schulaufsicht. In: Rolff, H.-G./Schmidt, H.-J. (Hrsg.). *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht* (S. 323 – 335). Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Westhoff, K., Kluck, M. L. (1998): *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen*. 3. Auflage. Berlin: Springer.
- Whitty, G., Willmott, E. (1991): Competence-based teacher education: Approaches and issues. *Journal of Education*. 21 (3), 309-318.
- Wilcox, B., & Gray, J. (1996). *Inspecting Schools: Holding Schools to Account and Helping Schools to Improve*. Buckingham: Open University Press.

Literaturempfehlungen:

Bartz, A., Damman, M., Huber, S.G., Kloft, C., Schreiner, M. (Hrsg.): *PraxisWissen Schulleitung*. München: Wolters Kluwer.

Die Loseblattsammlung "PraxisWissen Schulleitung" von Wolters Kluwer (Luchterhand/CarlLink) deutet bereits im Titel den intendierten Brückenschlag zwischen "Wissen(schaft)" und "Praxis" an. Ihr dezidiertes Ziel ist, das für Schulleitung erforderliche Orientierungswissen möglichst praxisnah, zugleich aber auf dem Stand der wissenschaftlichen (Schul-)Forschung anzubieten und daraus bewährte Praxishilfen abzuleiten. Dem werden die leserfreundlich konzisen und knappen Beiträge einschlägiger Autoren der Schulleitungsszene auch gerecht.

Brackhahn, B., Brockmeyer, R., Gruner, P. (2004): *Schulaufsicht und Schulleitung. QuiSS Band 5 – Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen*. Köln: LinkLuchterhand.

Die vielfältigen Erfahrungen, die im Modellversuchsprogramm QuiSS in den beteiligten Ländern gemacht worden sind, zeigen die Chancen und Entwicklungspotentiale für eine systematische Schulentwicklung, die Resultat dieser Veränderung sind. Sie zeigen zugleich die Möglichkeiten, den Veränderungsprozess zu unterstützen, damit ein neues Selbstverständnis und eine entsprechende Alltagspraxis sich in der Breite durchsetzen.

Huber, S. G. (Hrsg.) (2009): *Handbuch für Steuergruppen – Grundlagen für die Arbeit in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: LinkLuchterhand.

Namhafte Autorinnen und Autoren stellen diesen kollegiumsinternen Impuls- und Koordinationsgruppen komprimiertes, gut aufbereitetes Wissen und vor allem wissenschaftsbasiert gewonnenes, konkret anwendbares Handwerkszeug im Umfang von knapp 500 Seiten zur Verfügung, das die Arbeit der Steuergruppen in zentralen Handlungsfeldern des Schulmanagements unterstützt.

Huber, S. G. (2010). *School Leadership – International Perspectives*. Dordrecht: Springer.

Dieses Buch bietet vielfältige Einblicke in die internationale Diskussion aus der Sicht von Wissenschaft und Praxis. Seine Kapitel stellen Ergebnisse aktueller Schulleitungsforschung vor, oft unter international vergleichender Perspektive. Detaillierte „Case Studies“ aus Ländern Europas, Amerikas, Asiens und Australien fokussieren unter anderem Ansätze der Professionalisierung und der Auswahl von Schulleitungspersonal, aber auch der Entscheidungskompetenzen in zunehmend eigenverantwortlichen Schulen.

Lohmann, A., Minderop, D. (2008): *Führungsverantwortung der Schulleitung*. Köln: LinkLuchterhand.

Die Aufgabe von Schulleitungen ist – gerade auch nach PISA – in den selbstständiger werdenden Schulen noch komplexer geworden. Dieser Band gibt Antworten auf Fragen, die sich Schulleitungen in ihrem alltäglichen Handeln stellen müssen: – Was bedeuten Qualitäts-, Prozess- und Ergebnisverantwortung? – Was ist Leadership und wie ist das mit der Personalverantwortung? – Was meint Rechenschaftslegung in der Schule? – Lässt sich Verantwortung im Schulleitungsteam teilen? – Wozu Steuergruppen und wie geht Schulleitung damit um? – u.v.m.

Pfundtner, R. (2009): *Grundwissen Schulleitung*. Köln: LinkLuchterhand.

Schulen sind heutzutage mehr denn je auf eine inhaltliche und strukturelle Offenheit angewiesen. Ob Schul- oder Personalentwicklung, Medienkompetenz oder Schulmarketing – die neuen Anforderungen dürften kaum »on the job« zu erlernen sein. Das heutige Schulleitungshandeln ist ungleich komplexer geworden. Das Buch vermittelt zentrale Kenntnisse.

Rosenbusch, H. S. (2005): *Organisationspädagogik: Grundlage pädagogischen Führungshandelns*. München: Wolters Kluwer.

In diesem Buch werden wissenschaftliche und praktische Grundlagen für ein Führungshandeln mit pädagogischer Zieljustierung gegeben. Ziele, Aufgaben, Probleme und Handlungsweisen von pädagogischem Führungspersonal werden in einen theoretischen Kontext gestellt. So können die zahlreichen praktischen Hilfen in einem argumentativ sicheren und durch nationale wie internationale Schulforschung belegten Zusammenhang vermittelt werden.

Rolff, H.-G., Schmidt, H.-J. (2002): *Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Konzepte und Anregungen für die Praxis*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht beschreibt erstmalig diese dynamische Kopplung und analysiert das Verhältnis von Schulaufsicht und Schulleitung, die Kooperationsfelder von Schulaufsicht und Schulleitung, die künftigen Strukturen und Funktionen von Schulaufsicht und Schulleitung.