

Hansueli Hofmann, Priska Hellmüller, Ueli Hostettler (Hrsg.)

Eine Schule leiten

Grundlagen und Praxis



Inhalt

Vorwort

Hansueli Hofmann, Priska Hellmüller, Ueli Hostettler	9
--	---

Schulleitung – Profession und Forschung

Ueli Hostettler, Regula Windlinger	12
1 Einleitung	12
2 Geleitete Schule – zum Stand der Erforschung eines globalen Modells	12
3 Perspektiven der Forschung	16
4 Fazit	21
5 Literatur	22

Leadership in Schulen – eine neue Schulleitung in «Walwil»

Manfred Kuonen	25
1 Eine ganz normale Gemeinde	25
2 Ein Manager in Walwil	26
3 Unterstützung für Walwil	27
4 Ein Leader in Walwil	28
5 ... oder doch ein Pädagoge?	30
6 Leader werden und Leader sein	31
7 Literatur	33

Humor in der Führung

Benjamin Lüthi	35
1 Definition des pädagogischen Humors	35
2 Studien zur Wirkung von Humor im Unterricht	36
3 Humor in der Führung	38
4 Schlussfolgerung und Empfehlungen	41
5 Literatur	45

Personalmanagement

Esther Fontanellaz	46
1 Authentische Personalführung und Prozesswissen – zwei Faktoren eines erfolgreichen und nachhaltigen Personalmanagements	46
2 Gut geplant ist halb gewonnen – strategische Personalplanung	47
3 Punktlandung – Resultat eines gelungenen Personalrekrutierungsprozesses	50
4 Herzlich willkommen – Personaleinführung als Maßnahme zur Personalerhaltung	52
5 Personalentwicklung als Motor für Schulentwicklung	55
6 Der letzte Eindruck bleibt – Personalaustritt/Personalfreistellung	57
7 Zu guter Letzt	60
8 Literatur	61

Betriebliches Gesundheitsmanagement für Schulleitungen – im und mit System führen, achtsam sein und achtsam bleiben

Ivo Mauch	62
1 Theoretische Grundlagen	63
2 BGM an Schulen und als Aufgabe der Schulleitung	65
3 Ein ganzheitliches BGM erfolgreich planen und umsetzen	70
4 Literatur	72

Schulentwicklung

Claus G. Bühren	73
1 Der Paradigmenwechsel in der Schulentwicklung	73
2 Schulprogramm und Leitbild	78
3 Strategien der Schulprogrammarbeit	81
4 Fazit	83
5 Literatur	84

Unterrichtsentwicklung

Gabriel Schneuwly	85
1 Aktualität der Unterrichtsentwicklung	85
2 Begriffliche Klärung: systematische Unterrichtsentwicklung	86
3 Unterrichtsentwicklung als individueller Changeprozess	87
4 Systematische Unterrichtsentwicklung und ihre Ansatzpunkte	88
5 Zielorientierung	89
6 Unterrichtsbezogene Kooperation	92
7 Feedback und Reflexion	94
8 Fazit: Führungshandeln bei der Unterrichtsentwicklung	97
9 Literatur	99

Interne Evaluation – Schulen verantworten Evaluationsprozesse

Ueli Hostettler, Hansueli Hofmann	102
1 Qualitätsmanagement und Evaluation	103
2 Kerngedanken der internen Evaluation	104
3 Die Rolle der Schulleitung in Evaluationen	106
4 Begriffe	107
5 Methoden und Instrumente	109
6 Eine Evaluation in sieben Schritten	112
7 Umgang mit sensiblen Daten	116
8 Schlussbetrachtung	117
9 Literatur	118

Projektmanagement

Ursula Nold	119
1 Von der Idee zum Projekt	119
2 Definition des Begriffs «Projekt»	119
3 Projekte in der Schule	121
4 Projektorganisation und Rollen im Projekt	122
5 Vorteile eines professionellen Projektmanagements	125
6 Phasen im Projekt	125
7 Fehler beim Projektmanagement	131
8 Zusammenfassung	133
9 Literatur	133

Öffentlichkeitsarbeit in Schulen – bewusste Kommunikation unterstützt die Imagebildung

Ursula Nold	135
1 Definition und Gründe für die Öffentlichkeitsarbeit	136
2 Merkmale der schulischen Öffentlichkeitsarbeit	138
3 Organisation der Öffentlichkeitsarbeit und die Rolle der Schulleitung	138
4 Instrumente der schulischen Öffentlichkeitsarbeit	139
5 Das Kommunikationskonzept	140
6 Das Krisenkonzept	143
7 Umgang mit den Eltern	145
8 Social Media in Schulen	147
9 Umgang mit Medien	148
10 Kommunikation in Changeprozessen	150
11 Zusammenfassung	152
12 Literatur	153

Finanzwesen an Volksschulen

Heiner Schmid	154
1 Bildungsfinanzen in einem sich verändernden Umfeld	154
2 Vielfältige Finanzierungsansprüche einer Volksschule	155
3 Bildungsfinanzen in einer Gemeinderechnung	158
4 Pädagogische Ausrichtung und Planung finanzieller Mittel	161
5 Budgetprozesse	162
6 Aufgaben und Kompetenzen der Schulleitung	163
7 Literatur	164

Der Schulkultur auf der Spur

Eveline Iannelli, Karma Lobsang, Cäcilia Weber-Ebeling	165
1 Elemente von Schulkultur	165
2 Thesensammlung oder Modell?	167
3 Der Würfel: Verdichtung und «kreativer Sprung»	169
4 Gebrauchsanweisung	170
5 Literatur	174

Schulleitende auf Kurs in die Zukunft

Priska Hellmüller	175
1 Die Organisation Schule als soziales System	177
2 «Lernende Organisation»	178
3 Der Umgang mit Vielfalt – Managing Diversity	181
4 Das strukturierte Kollegium	183
5 Fazit	185
6 Literatur	186

Changemanagement

Astrid Frischknecht	187
1 Vor-Wahrnehmung	187
2 Die Zielidee	188
3 Das Prozessdesign	190
4 Akteurinnen, Akteure und Partizipation	191
5 Kommunikation, Komplexität und Modelle	194

6	Vielfalt von Modellen	195
7	Fazit für die Schulleitung	197
8	Literatur	197

Kommunikation – zur Psychologie des Gesprächs

Hansueli Hofmann	199
-------------------------------	------------

1	Grundlegende psychologische Erkenntnisse	200
2	Beispiele bewährter Modelle und Techniken	201
3	Schulleitungen kommunizieren in vier Kontexten	203
4	Gesprächsfallen im Schulalltag	208
5	Was noch zu sagen bleibt	210
6	Literatur	211

Konflikte wahrnehmen, verstehen und bearbeiten – eine Schulleitungsaufgabe

Karma Lobsang	212
----------------------------	------------

1	Kerngedanken zu Konfliktmanagement und Schulleitungskompetenzen	212
2	Konflikte wahrnehmen, verstehen und bearbeiten	212
3	Einblick in Praxisfälle, bewährte Methoden und Vorgehensweisen	219
4	Fazit	222
5	Literatur	222

Von der Multikulturalität zur Transkulturalität in der Schule – Aufgaben für Schulleitende

Helen Gebert	224
---------------------------	------------

1	Ausgangslage	224
2	Aufgaben und Herausforderungen	225
3	Transkulturelle Schulentwicklung	225
4	Handlungsfelder und Handlungsebenen	227
5	Asylsuchende	231
6	Zusammenfassung	231
7	Literatur	232

Failing Schools

Priska Hellmüller	234
--------------------------------	------------

1	Sich selbst zum Thema werden	235
2	Sich selbst zur Sprache bringen	238
3	Sich neu verstehen	238
4	Literatur	241

Schulleitung, wohin?

Hansueli Hofmann, Priska Hellmüller, Ueli Hostettler	243
---	------------

Autorinnen und Autoren	246
-------------------------------------	------------

Vorwort

Hansueli Hofmann, Priska Hellmüller,
Ueli Hostettler



«Eine Schule leiten» ist ein Buch, das in unterschiedlichen Beiträgen, die sowohl Theoriebezüge als auch Praxisbeispiele aufzeigen, einen Einblick in die Führungsaufgaben von Schulleitenden und weiteren Führungspersonen im Bildungsbereich geben soll.

Seine Inhalte orientieren sich an den Aufgaben und Anforderungen, die an Schulleitende gestellt werden. Es werden Themen der Führung und der Schulentwicklung angesprochen, die hier als ein eng verbundenes Zusammenspiel von Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung verstanden wird. Die Bezüge zu Theorien und die Beschreibungen von Modellen werden bewusst knapp gehalten, da diese umfassend in den Aus- und Weiterbildungen vermittelt werden sowie in der Fachliteratur zur Verfügung stehen.

Die Struktur des Buches stützt sich auf das Kompetenzmodell von Hellmüller (2006, S. 50 ff.), das sich zum Ziel setzt, Grundlagen für eine zukunftsorientierte Führungskräfteentwicklung im Kontext von Schulen zu schaffen. Die Ausrichtung an den Kompetenzen unterstützt Schulleitungen dabei, mit den Veränderungen in Schulen und in deren Umfeld professionell umgehen zu können. Der Kompetenzbegriff wird vielfältig ausgelegt. Hellmüller (2006, S. 15) stützt sich auf die folgende Definition:

«Kompetenzen beschreiben die Art und Weise, wie Personen oder Gruppen ihre Fähigkeiten oder ihr Potenzial situationsangemessen, zielgerichtet und verantwortungsbewusst einsetzen, um Anforderungen von außen wie von innen gerecht zu werden. Sie stellen dar, wie das individuelle und organisationale Wissen und Können in komplexen Situationen professionell umgesetzt wird und sich somit vom Laienhandeln unterscheidet. Kompetenzen zeigen sich demzufolge in entsprechenden Handlungen. Kompetenzen sind kontextabhängig und variieren je nach Aufgabe und Situation.»

Die Generierung des Kompetenzmodells stützt sich auf eine Anspruchsgruppenanalyse und eine Befragung von Schulleitungen. Der Vergleich der Ergebnisse führt zu einem Kompetenzmodell als Webmuster, das die Vernetzung und Verbindung der drei Hauptkompetenzen darstellt: in der Horizontalen die Leadership- und Managementkompetenz und in der Vertikalen die Kulturkompetenz. Denn Handlungen bzw. Kompetenzen sind immer komplex und vernetzt in einem bestimmten Kontext zu verstehen. In der Abbildung 1 ist das Modell dargestellt.

Bis heute sind nur wenige Kompetenzmodelle für Schulleitungen vorhanden. Weil Kompetenzen aber die Voraussetzungen und Gelingensfaktoren für Selbstorganisation und Selbststeuerung sind und die Schulkultur eine herausragende Bedeutung hat, wurde ein Kompetenzmodell für Schulleitungen (Hellmüller 2006) mit drei Kompetenzbereichen entwickelt, die den Erfolg der künftigen Schulführung und Schulentwicklung sicherstellen sollen: Leadership-, Management- und Kulturkompetenzen. Dazu ist das «Webmuster der Kompetenzen» eine gute Grundlage.

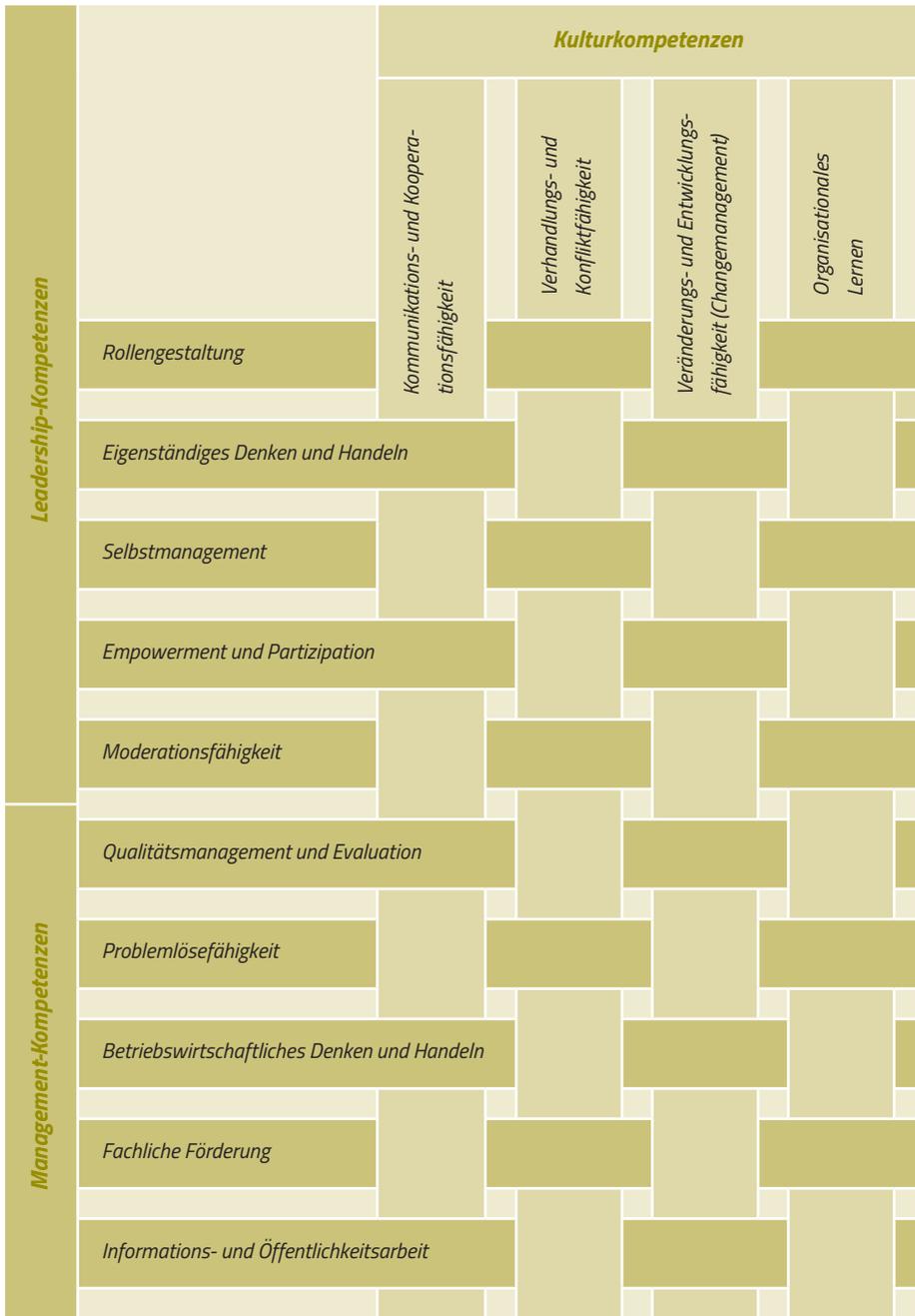


Abbildung 1: Kompetenzmodell (Grafik: Hellmüller 2006)

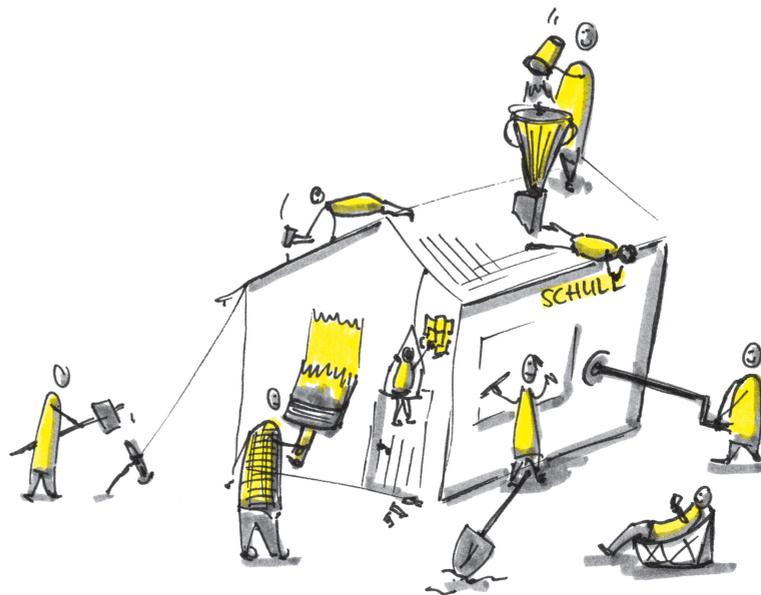
Jeder Beitrag dieses Buches orientiert sich an diesen Führungskompetenzen und berücksichtigt die folgenden Aspekte:

- » Kerngedanken zum Inhalt und zu den für die Umsetzung nötigen Kompetenzen (Wissen und Können),
- » eine Darstellung von ausgewählten, praxiserprobten Theorien, Modellen, Verfahren, Instrumenten usw.,
- » Anleitungen zum Transfer in die Praxis mit Beispiel(en), Varianten, Chancen und Risiken (Handeln).

Zum Gelingen dieses Buches haben viele beigetragen. Wir danken vor allem den Autorinnen und Autoren. Wir danken auch Ivo Mauch, der die Illustrationen entworfen hat, und Rahel Tschachtli, die uns dabei unterstützt hat, das Manuskript zu vereinheitlichen. Weiter bedanken wir uns beim hep verlag, der von Anfang an Interesse an diesem Buchprojekt bekundet und wichtige editorische und gestalterische Impulse gegeben hat. Schließlich danken wir der PH Bern für ihre substanzielle Beteiligung an den Druckkosten.

Bern, im Oktober 2019

Hansueli Hofmann, Priska Hellmüller, Ueli Hostettler



Literatur

Hellmüller, P. (2006): Führungskräfteentwicklung im Kontext der Organisation Schule. Ein Kompetenzmodell für Schulleitungen. Bern: Berner Fachhochschule, Wirtschaft und Verwaltung, EMBA-Masterarbeit.

Schulleitung – Profession und Forschung

Ueli Hostettler,
Regula Windlinger



1 Einleitung

Die Schule, wie wir sie heute kennen, ist eine Erfindung des 19. Jahrhunderts, und ihre Geschichte ist bis vor Kurzem als Geschichte der Lehrerinnen und Lehrer geschrieben worden. Nur langsam haben sich im Innern von Schulen Rollen differenziert. Dabei haben sich auch Schulvorstände, die nach dem Prinzip des *Primus inter Pares* vornehmlich administrative Aufgaben erfüllen, herausgebildet. Im Zuge der Umgestaltung öffentlicher Verwaltungen und zunehmender Dezentralisierung seit den 1980er-Jahren haben Schulen als Organisationen an Autonomie gewonnen (z. B. Hangartner, Svaton 2013). Für diese übernehmen nun neu Schulleiterinnen und Schulleiter die Verantwortung. Deren administrative Tätigkeiten sind sukzessive um Leitungs- und Führungsaufgaben erweitert worden.

Das Modell der geleiteten Schule hat sich in unterschiedlicher lokaler Ausprägung seither auf globaler Ebene etabliert, und die Rolle und Aufgaben der Schulleitung haben sich entsprechend ausdifferenziert, gefestigt und entwickelt. Parallel dazu hat die Forschung begonnen, sich mit Fragen der Schulleitung und -führung auseinanderzusetzen und Organisationsformen, Rollen, Tätigkeiten, Anforderungen, Qualifizierung usw. zu untersuchen. Damit verbunden sind Fragen zur Profession, Organisation des Systems und dessen Steuerung und schließlich zur Leistung und Wirkung. Gemessen an der Forschung zu Unterricht, Erziehung und zum Lehrberuf ist die Forschung zur Schulleitung weiterhin als marginal zu betrachten. Sie ist vor allem im englischsprachigen Raum seit Langem etabliert, während im deutschsprachigen Raum eine eigentliche Schulleitungsforschung erst seit ca. 20 Jahren erkennbar ist (Wissinger 2011).

Im Folgenden soll zuerst ein Überblick zur Entwicklung der geleiteten Schule, der Herausbildung der Rolle «Schulleitung» und der betreffenden Forschung gegeben werden. Die darauf folgenden Abschnitte nehmen Befunde zu fünf thematischen Perspektiven der Forschung zu Schulleitung auf. Daran schließt ein Fazit an.

2 Geleitete Schule – zum Stand der Erforschung eines globalen Modells

Die geleitete Schule ist mittlerweile auf globaler Ebene etabliert. Dies hängt mit den gesellschaftlichen Umwälzungen der letzten Jahrzehnte zusammen, die vielerorts dazu geführt haben, dass in Bildungssystemen ein «Output-Steuerungsmodell» eingeführt wurde (Halbheer, Reusser 2008). Im Mehrebenensystem des Bildungswesens rückt die Einzelschule als Gestaltungs- und Handlungseinheit auf der Mesoebene ins Zentrum der Aufmerksamkeit (Fend 2008). Diese «geleitete Schule» wird als «multikausales Geschehen» (Wissinger 2007, S. 104)

verstanden, das Eigenverantwortung, Management und Führung umfasst. Für den Auftrag der Schule, Schülerinnen und Schüler individuell bestmöglich zu fördern und so zur Sicherung eines demokratischen und leistungsorientierten Gemeinwesens beizutragen, übernimmt neu vor Ort die Schulleitung die Steuerungsverantwortung (Pont, Nusche, Moorman 2008).

Allgemein betrachtet vereint das professionelle Handeln der Schulleitenden Management und Leadership (Dubs 2005; Hoy, Miskel 2001). Obschon die Dezentralisierung ein globaler Trend ist, führen nationale und lokale Rahmenbedingungen zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen von geleiteten Schulen und damit auch zu unterschiedlichen Rollen, Aufgaben und Befugnissen der Schulleitenden. Diese umfassen aber im Wesentlichen die Umsetzung organisatorischer und gesetzlicher Vorgaben, die Verantwortung für die Schulentwicklung, die Organisation des Schulalltags und die Interaktion mit den Anspruchsgruppen und der Schulträgerschaft. Dabei geht es um die Funktionen der Steuerung, Führung, Rechenschaft und Legitimation.

Je nach Organisationsform, Aufgaben und Befugnissen sind Schulleitende in unterschiedlicher Weise in der Lage, ihre Führungs- und Leitungsaufgaben auszuführen und ihre Verantwortung für die Schulentwicklung, hier verstanden als eng verbundenes Zusammenspiel von Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung, wahrzunehmen. Eingeschränkte Befugnisse im Personalwesen, hohe Anteile eigener Unterrichtstätigkeit und die im Vergleich mit andern Aufgaben oft geringe Gewichtung der Unterrichtsentwicklung beeinträchtigen vielerorts die Leistungsfähigkeit der Schulleitung und der Schulen (Ärlestig, Day, Johansson 2016).

Das System Schule erweist sich in vielerlei Hinsicht als heterogen. Internationale Forschung zeigt dabei, dass die Schulleitung eine entscheidende Einflussgröße für die Qualität und Wirksamkeit von Schule darstellt. Die betreffende Forschung im deutschsprachigen Raum wird aber als «defizitär» (Pfeiffer 2002, S. 21) und «schmal» (Bonsen 2006, S. 194) bezeichnet, während in der angelsächsischen Welt Fragen der Effektivität und der Qualität von Schule seit den 1960er-Jahren intensiv untersucht werden. Dabei lassen sich folgende Forschungstraditionen unterscheiden:

- » Schulwirksamkeitsforschung: die Untersuchung der Rolle der Schulleitung für die am Output gemessene Wirksamkeit und Qualität der Schule («school effectiveness research»),
- » Schulqualitätsforschung: die Untersuchung der Rolle der Schulleitung in der Schulentwicklung («school quality research»),
- » Forschung zur Schulleitung und ihrem Handeln: die Untersuchung der Aufgaben, Kompetenzen, Rollen und weiterer zentraler Aspekte des Schulleitungshandelns.

2.1 Schulwirksamkeitsforschung

Was macht eine wirksame Schule aus? Welche Faktoren tragen dazu bei? Diese Fragen stehen im Zentrum der Schulwirksamkeitsforschung. Diese orientiert sich am Output. In der Regel sind das standardisierte Messungen von Schülerinnen- und Schülerleistungen auf Basis von großen Stichproben. In viel geringerem Maß werden anstatt direkter Leistungsmessungen andere Output-Variablen wie die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeitenden (Lehrpersonen) und die wahrgenommene organisationale Effektivität (Schuleffektivität) verwendet (Hoy, Miskel 2001, S. 302 ff.). Bonsen, van der Gathen, Iglhaut und Pfeiffer (2002) sehen gewichtige Nachteile darin, wenn Schülerinnen- und Schülerleistungen als abhängiger Indikator für die Güte des Schulleitungshandelns verwendet werden. Da die standardisierten Tests für den Zweck der Leistungsmessung konzipiert wurden, geben sie zu Ursachen der Leistungsunterschiede keine Auskunft. Im Rahmen dieser Untersuchungen wurden meist nur wenige weitere Variab-

len erhoben, sodass nur direkte, lineare Modelle zu den Wirkungen des Schulleitungshandelns analysiert werden konnten und vermittelnde Variablen zwischen dem Schulleitungshandeln und der Leistung vernachlässigt wurden.

Eine solche vermittelnde Variable ist beispielsweise die Arbeitszufriedenheit. Leithwood, Louis, Anderson und Wahlstrom (2004) stellen in ihrer Metaanalyse bestehender Studien fest, dass ein direkter Zusammenhang zwischen der Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen und der Schülerinnen- und Schülerleistung besteht, wenn dieser auch oft als nur moderat positiv beschrieben wird und die Kausalrichtung nicht klar definiert werden kann.

Die Zahl der quantitativ ausgerichteten empirischen Studien ist groß (Hallinger, Heck 1998; Heck, Hallinger 2005; Leithwood et al. 2004) und diese bestätigen in unterschiedlicher statistischer Deutlichkeit einen (indirekten, über weitere Variablen vermittelten) Zusammenhang zwischen Schulleitungshandeln und Wirksamkeit und Qualität (siehe Abschnitt 3.5). Ein Problem fast aller Wirksamkeitsstudien besteht darin, dass Schulleitungen entweder als Akteure oder als Reakteure gesehen werden. Sie sind entweder Ursache hoher/geringer Schulwirksamkeit, oder ihr Handeln stellt das Resultat einer Kausalkette von Kontextbedingungen dar. Statistische Modelle, welche die Schulleitungen als Moderatoren definieren, d. h. als Instanzen, die auf die unterschiedlichsten Kontextbedingungen mit unterschiedlichsten Handlungsoptionen reagieren, um den Output zu optimieren, sind laut Bensen et al. (2002, S. 28) rar.

Insgesamt zeigt eine Beurteilung des Forschungsstandes, dass Schulleitungen in erster Linie durch ihre Interaktion mit den Lehrpersonen (Motivation) und über die Steuerung der Schulorganisation (Rahmenbedingungen) den Lernprozess und die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen können. Leithwood et al. (2004, S. 70) haben eine Vielzahl von Studien aus den 1980er- und 1990er-Jahren analysiert und fassen ihre Ergebnisse mit folgenden Worten zusammen (Original auf Englisch):

«Von allen Faktoren, die zu dem beitragen, was Schülerinnen und Schüler in der Schule lernen, ist, so lässt uns der vorliegende Befund schließen, Führung nach dem Unterricht der zweitwichtigste. Weiter hat eine effektive Führung gerade in jenen Kontexten die größte Wirkung, wo sie am stärksten gebraucht wird (z. B. in Schulen mit «Problemen»). Dieser Befund unterstützt ebenfalls das gegenwärtig große Interesse, Führung zu entwickeln und so zu einer erfolgreichen Umsetzung von umfassenden Reformen beizutragen.»

2.2 Schulqualitätsforschung

Die Beobachtung, Beschreibung und mögliche Anpassung von Schulentwicklungsprozessen stehen im Zentrum der Schulqualitätsforschung. Schulentwicklung war in den 1960er- und 1970er-Jahren vor allem eine Top-down-Maßnahme auf Makroebene. Seit den 1980er-Jahren überwog die Auffassung, dass Veränderung von unten («bottom-up») aus den einzelnen Schulen heraus wachsen soll. Heute ist klar, dass solche Prozesse durch das Zusammenspiel beider Wirkungsrichtungen charakterisiert sind. Es geht dabei um die Abstimmung von positiv wirkender Infrastruktur und Ressourcen mit der Entwicklung des Unterrichts im Kontext von Steuerungsvorgaben. Während in dieser Forschungstradition der Fokus auf Schulentwicklung an sich liegt, bleiben doch die Schulleitung und ihr Handeln als entscheidender Wirkungsfaktor im Blickfeld (Fullan 2007). Es wird davon ausgegangen, dass hinter einer «guten» Schule auch eine «gute» Schulleitung steht (und umgekehrt) (Aurin 1991; Rolff 1990). Die Vorstellung, was gute Schulleitung genau ausmachen soll, bleibt jedoch eher diffus, wenn man sie im Spiegel einer Vielzahl von Untersuchungen betrachtet (Bensen 2006). Es zeichnet sich aber ab, dass

die zielgerichtete Führung, die Förderung von Innovation und Partizipation und das Organisationstalent für erfolgreiches Führungshandeln in Schulen zentral sind (Fend 2008, S. 166 ff.).

Diese Forschung zeigt, dass sich Schulleitende in «guten» Schulen nicht nur mit dem Verwalten von Strukturen, Ressourcen und Aufgaben beschäftigen (d. h. «Arbeit am System»), sondern zu den in der Schule tätigen Personen gute Beziehungen unterhalten, sie motivieren, ihre Kooperation fördern und sie partnerschaftlich an möglichst vielen Entwicklungsaufgaben der Schule beteiligen (d. h. «Arbeit im System»). Schulleitende nehmen so entscheidenden Einfluss auf die Rahmenbedingungen von effektivem Lernen und Lehren.

2.3 Forschung zur Schulleitung und ihrem Handeln

Diese Forschung befasst sich im engeren Sinn mit Fragen der Führung und des Managements von Schulen (Dubs 2005; Seitz, Capaul 2005) und mit der Qualifikation von Schulleitenden (Huber 2003). Was tun Schulleitende? Wie tun sie es? Wie lässt sich dieses Handeln in geeignete Typen/Formen von Führungshandeln fassen? Inwiefern kann dieses Handeln entwickelt und professionalisiert werden? Wie muss ein effektives Support-, Aus- und Weiterbildungssystem aussehen? Dies sind zentrale Fragen. Die Literatur dazu ist für den deutschsprachigen Raum relativ umfangreich (z. B. Bonsen 2003; Miller 2002; Reichwein 2007; Warwas 2012; Schäfer 2004; Wissinger 1996). In diesem Bereich der Schulleitungsforschung werden vor allem zentrale Aspekte des Schulleitungshandelns wie etwa spezifische Aufgabenbereiche, Kompetenzen, Rollenkonflikte und -klärung, Führung, Personalmanagement, Qualitätsmanagement, die Zusammenarbeit in der Schule und die Aus- und Weiterbildung behandelt.

Der größte Anteil der Forschung zu Leadership ist laut Bryman (1996, S. 287) in der Ausrichtung quantitativ, und die Variablen sind auf den Output bezogen. Die Erforschung von Leadership im Zusammenhang mit «organizational effectiveness» hat sich in den letzten Jahrzehnten zum zentralen Thema der Organisations- und Managementforschung entwickelt (Yukl 2005). Historisch standen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Leadership zuerst Persönlichkeitsmerkmale von Führungskräften im Vordergrund. Weil diese aber keine verlässlichen Erfolgskriterien abgaben, wurden in einem nächsten Schritt situationsbezogene Variablen favorisiert. Dann rückte das Verhalten von Führungskräften in den Vordergrund. In den 1990er-Jahren wurden fast gleichzeitig verschiedene, unter dem Siegel der «new leadership» zusammengefasste Leadership-Modelle entwickelt. Dazu gehören neben dem Konzept der «charismatic leadership» (House 1977), das in einer Rückbesinnung auf Max Webers «charismatische Herrschaft» entwickelt wurde, auch das Modell der «transactional leadership» (Bass 1985), der «transformational leadership» (Burns 1978) und der «distributed leadership» (Spillane 2006). Im Schulkontext wurden insbesondere die Transformational- und Distributed-Leadership-Modelle untersucht und mit Kriterien des Führungserfolgs in Zusammenhang gebracht (siehe Abschnitt 3.4).

Erfolgreiche Schulleitungen sind auch auf eine kontinuierliche Aus- und Weiterbildung und auf das Vorhandensein eines ausgebauten Supportsystems angewiesen (Huber 2003; Kerle 2005). Zudem ist z. B. in der Schweiz im Rahmen der Einrichtung von geleiteten Schulen oft ein sukzessiver Ausbau der Handlungskompetenzen erfolgt (Rieger 1999). Erst einige Jahre nachdem die geleitete Schule installiert worden war, wurde etwa im Kanton Bern die gesetzliche Grundlage für die Kompetenz der Schulleitungen im Bereich des Personalmanagements geschaffen (Semling, Zölch 2008). Die Führung von Schulen bedingt zunehmend auch eine weiterführende Qualifizierung in der Personalarbeit (Buhren, Rolff 2002; Reichwein 2007).

3 Perspektiven der Forschung

Die folgenden Abschnitte sollen einen Einblick in eine Reihe von Themen geben, die von der Forschung zur Schulleitung besonders intensiv beleuchtet wurden. Zur Illustration werden Befunde der internationalen Forschung beigezogen und weitere aus der Untersuchung im Kanton Bern präsentiert (Windlinger, Hostettler 2014). Im Rahmen dieses vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekts «Schulleitungshandeln, Schulkontext und Schulqualität» wurden Ende 2012 241 Schulleitende und über 3000 Lehrpersonen aus 181 Schulen im Kanton Bern schriftlich befragt (<http://p3.snf.ch/project-136877>).

Pro Abschnitt werden jeweils zuerst kurz das Thema und die zentralen Fragen vorgestellt. Daran schliessen Ausführungen zur Forschungslage an, beispielhafte Ergebnisse aus Studien werden kurz beschrieben und in den Kontext weiterer Forschung gestellt.

3.1 Die Person «Schulleiterin»/«Schulleiter»

Wer wird Schulleiterin oder Schulleiter? Wie sieht die Berufsbiografie von Schulleitenden aus? Welche Aus- und Weiterbildungen machen Schulleitende? Wie sehen Schulleitende ihre eigene Rolle?

Auch im internationalen Vergleich sind Schulleiterinnen und Schulleiter oft vor ihrer Schulleitungstätigkeit (und viele auch parallel dazu) als Lehrpersonen tätig (Ärlestig et al. 2016). In der Schweiz ist es z. B. im Kanton Zürich möglich, auch ohne pädagogische Ausbildung oder Vorkenntnisse als Schulleiterin oder Schulleiter gewählt zu werden. In der Untersuchung im Kanton Bern (Windlinger, Hostettler 2014) waren alle 241 Schulleitenden vorher Lehrpersonen, und drei Viertel der Befragten haben zusätzlich zu ihren Schulleitungsaufgaben ein Pensum als Lehrperson. Bei 44 Prozent der befragten Schulleitenden ist das Unterrichtspensum größer als das Schulleitungspensum.

Von den Schulleitenden sind mit 51,5 Prozent etwas mehr als die Hälfte Männer. Weibliche Schulleitende sind in Schulen mit den Stufen Kindergarten und/oder Primarstufe stärker vertreten, männliche Schulleitende in Schulen mit der Schulstufe Sekundarstufe I. Verglichen mit dem hohen Frauenanteil bei den Lehrpersonen ist der Anteil der Schulleiterinnen noch tief (Zimmermann, Windlinger, Hostettler 2014). Schulleitende sind durchschnittlich rund 50 Jahre alt, und die größte Gruppe der Schulleitenden gehört zur Alterskategorie 50 bis 59 Jahre. Durchschnittlich haben die befragten Schulleitenden rund 26 Jahre Erfahrung im Schuldienst, rund zwölf davon als Schulleitung und knapp zehn an der aktuellen Schule.

Drei Viertel der Schulleitenden waren an derselben Schule als Lehrperson tätig, bevor sie Schulleiter oder Schulleiterin wurden. Diese Praxis, die Schulleitenden aus dem eigenen Kollegium zu rekrutieren, hat über die Zeit hinweg abgenommen. Schulleitende «von innen» sind durchschnittlich seit gut elf Jahren an der aktuellen Schule tätig, Schulleitende «von außen» im Mittel erst fünf Jahre. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant und zeigt, dass in den letzten Jahren vermehrt Schulleitende angestellt wurden, die nicht dem Kollegium angehörten.

Gut 85 Prozent der Schulleitenden haben eine Schulleitungsausbildung abgeschlossen. Drei Viertel der Schulleitenden haben in den zwölf Monaten vor dem Befragungszeitpunkt (Oktober 2012) Unterstützung für ihre Schulleitungstätigkeit in Form von Beratung oder Weiterbildung in Anspruch genommen (Unterstützung in der Schulentwicklung 39 Prozent, Tagungsbesuche 38,6 Prozent, Weiterbildungsangebote 34,4 Prozent).

Parallel zur Entwicklung und Veränderung der Aufgaben und Kompetenzen der Schulleitungen verändert sich auch das berufliche Selbstverständnis vom Primus inter Pares hin zur Führungsperson (vgl. Baeriswyl, Dorsemagen, Krause 2013, S. 12). Die Untersuchung im Kanton Bern (Windlinger, Hostettler 2014) zeigt, dass sich Schulleitende stärker als Primus inter Pares sehen, wenn sie keine Schulleitungsausbildung absolviert haben, aus dem eigenen Kollegium rekrutiert wurden und ein kleines Schulleitungspensum haben. Insgesamt lehnen aber über 80 Prozent der Schulleitenden die Aussage ab, dass sie für ihre Lehrkräfte in erster Linie Kollege resp. Kollegin und erst in zweiter Linie Vorgesetzte sind. Dies deutet darauf hin, dass heute die geleitete Schule «angekommen» ist.

3.2 Die Arbeit der Schulleitenden

Worin besteht die Arbeit der Schulleiterinnen und Schulleiter? Was machen Schulleitende in ihrer täglichen Arbeit, wofür setzen sie ihre Zeit ein? Diese Fragen versucht die Forschung zu beantworten.

Seit der Einführung der geleiteten Schule sind die Schulleitenden in der Schweiz für die operative Führung der Schule zuständig. Während ihre Hauptaufgabe zuvor (z. B. als Schulvorsteher / Schulvorsteherin im Kanton Bern oder als Rektor/Rektorin im Kanton Aargau) im administrativen Bereich lag, fallen nun Aufgaben wie Personalführung, pädagogische Leitung, Qualitätsentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit in ihre Verantwortung. Die Aufgaben der Schulleitenden sind in den meisten Deutschschweizer Kantonen ähnlich, wobei sie unterschiedlich bezeichnet werden (Baeriswyl et al. 2013, S. 10). Was die Aufgaben der Schulleitenden in den verschiedenen Bundesländern betrifft, ist die Situation in Deutschland ähnlich (Huber, Schneider 2005).

In der Untersuchung im Kanton Bern (Windlinger, Hostettler 2014) machten die befragten Schulleitenden Angaben zu ihrer durchschnittlichen Arbeitszeit pro Woche (im Jahresdurchschnitt, ohne vier Wochen Ferien) und gaben an, welchen prozentualen Anteil ihrer Gesamtarbeitszeit sie für welche Kategorie von Tätigkeiten einsetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die tatsächliche Arbeitszeit der Schulleitenden höher ist als die Arbeitszeit, die gemäß dem Anstellungsgrad vorgesehen ist, die Schulleitenden also Überzeit leisten. Wenn man die effektive Dauer der Überzeit betrachtet, ist diese mit knapp acht Stunden pro Woche am höchsten bei Schulleitenden mit Pensen zwischen 60 und 80 Prozent. Die Schulleitenden mit den kleinsten Pensen leisten jedoch am meisten Überzeit, wenn diese als Anteil an der gesamten Arbeitszeit angesehen wird (prozentualer Anteil, Soll-Arbeitszeit ist jeweils 100 Prozent). So erfüllen Schulleitende in der tiefsten Pensenkategorie durchschnittlich 143 Prozent ihrer Soll-Arbeitszeit.

Den größten Anteil der Arbeitszeit, nämlich knapp 23 Prozent, verwenden Schulleitende für Aufgaben im Bereich der Organisation und Administration. Rechnet man außerdem den Anteil für Sekretariatsarbeiten zu dieser Kategorie, so sind es knapp 30 Prozent. Zum Zeitpunkt der Befragung im Herbst 2012 hatten rund drei Viertel der befragten Schulen die Unterstützung eines Sekretariats. Schulleitende an diesen Schulen berichten denn auch einen deutlich tieferen Anteil an Arbeitszeit im Bereich der Sekretariatsarbeiten (rund 5 Prozent) als solche an Schulen ohne Sekretariat (rund 14 Prozent), was darauf schließen lässt, dass funktionierende Schulsekretariate Schulleitende tatsächlich entlasten. Rund 20 Prozent ihrer Zeit verwenden Schulleitende für Aufgaben im Bereich der Personalführung. Gut 14 Prozent ihrer Arbeitszeit setzen sie ein, um Fragen zu Schülerinnen und Schülern zu behandeln, zwölf Prozent für die pädagogische Leitung. Die weiteren Kategorien (Qualitätsentwicklung und Evaluation, Sekretariatsarbeiten, Information und Öffentlichkeit, Weiterbildung, Arbeit für

die Gemeinde) machen jeweils 5 bis 7 Prozent der Arbeitszeit aus. Dies sind Durchschnittswerte – die hohen Standardabweichungen weisen darauf hin, dass es große Unterschiede darin gibt, wie die Schulleitenden ihre Arbeitszeit auf die verschiedenen Tätigkeitskategorien aufteilen: Der Bereich «Arbeit für die Gemeinde» beispielsweise ist stark von aktuellen Projekten abhängig. So gibt es Schulleitende, die keine Arbeitszeit für diese Art von Aufgaben einsetzen, andere wenden jedoch bis zu 30 Prozent ihrer Zeit dafür auf. Insgesamt zeigen diese und andere Studien aus der Schweiz und aus anderen Ländern (Baeriswyl et al. 2013, S. 17 f.), dass Schulleitende eine hohe zeitliche Belastung haben und Tätigkeiten im Bereich der Administration einen großen Anteil der Arbeitszeit ausmachen.

3.3 Die Belastung von Schulleitenden

Bei allen beruflichen Tätigkeiten sind Fragen der Belastung und Beanspruchung zentral, ebenso wie die vorhandenen Ressourcen, mit denen solche Anforderungen bewältigt werden können. Gerade im Schulbereich sind diese für Lehrpersonen auch sehr umfangreich erforscht worden. Es stellt sich nun die Frage: Welche Art der Belastung und Beanspruchung erleben Schulleitende?

Schulleitungen leiden unter der zeitlichen Belastung, die oft das für die Leitung vorgesehene Pensum überschreitet (Baeriswyl et al. 2013, S. 17). Die Untersuchung im Kanton Bern (Windlinger, Hostettler 2014) zeigt, dass nicht das Pensum an sich mit dem Erleben von Belastung zu tun hat (z. B. ein größeres Pensum mit einem stärkeren Belastungserleben), sondern dass das Belastungserleben stärker ist, je mehr über die festgelegte Arbeitszeit hinaus gearbeitet, also Überzeit geleistet wird.

Im Durchschnitt schätzen die Schulleitenden ihr subjektives Belastungserleben gesamthaft als eher gering ein. Die Einschätzungen der einzelnen Aussagen zur subjektiven Belastung zeigen, wie bereits erwähnt, dass der Faktor Arbeitszeit für Schulleitende ein Belastungsfaktor ist. Die Schulleitenden stimmen den Aussagen «Die Anforderungen der Öffentlichkeit an die Zeit einer Schulleitung sind übermäßig hoch» und «Meine schulische Belastung schränkt meine Freizeitaktivitäten fühlbar ein» durchschnittlich eher zu. Über 40 Prozent der Schulleitenden fühlen sich wegen der beruflichen Belastung oft müde und abgespannt und wünschen sich mehr Verschnaufpausen. Bei allen belastungsbezogenen Einschätzungen fällt die Heterogenität der Antworten auf. Es zeigt sich, dass eine höhere Einschätzung der subjektiven Belastung statistisch signifikant zusammenhängt mit

- » einer tieferen Zufriedenheit (starker Zusammenhang),
- » einer stärkeren Einschätzung der eigenen Rolle als Administrator oder Administratorin (mittlerer Zusammenhang),
- » einer negativeren Einschätzung der Zusammenarbeit im Schulleitungsteam (schwacher Zusammenhang),
- » einem größeren Anteil von Arbeitszeit in der Kategorie «Arbeit für die Gemeinde» (schwacher Zusammenhang),
- » einem größeren Anteil an Überzeit (schwacher Zusammenhang).

Keine statistisch signifikanten Zusammenhänge mit dem subjektiven Belastungserleben wurden gefunden für die Schulgröße, das Alter, die Erfahrung oder die Ausbildung der Schulleitung oder deren Pensum (als Schulleitung/als Lehrperson).

Diese Ergebnisse lassen sich gut in die weitere Forschung aus dem deutschsprachigen Raum einordnen. Studien zeigen, dass für Schulleitende insbesondere die Arbeitsmenge und das zwischenmenschliche Beziehungsmanagement als Belastungsfaktoren wirken (Hohberg 2015,

S. 151). Baeriswyl et al. (2013) weisen in ihrer Übersichtsarbeit zu Schulleitung und Gesundheit darauf hin, dass neben der quantitativen Belastung (Zeit) auch die qualitative Belastung fokussiert werden muss. Dazu gehören unklare Verantwortlichkeiten, widersprüchliche Erwartungen, zwischenmenschliche Konflikte und ein schnelles Reformtempo.

3.4 Führung

Wie sollen Schulleiterinnen und Schulleiter führen? Welche Art von Führung ist wirksam und passt zur Organisation Schule? Lassen sich Ergebnisse der allgemeinen Führungsforschung auf die Schule übertragen, oder erfordert die Schule eine spezifische Art von Führung?

Leithwood, Harris und Hopkins (2008) haben basierend auf ihrer langjährigen Forschungserfahrung eine Reihe von Thesen zu erfolgreicher Schulführung aufgestellt. Ihre Grundannahme ist, dass die Hauptaufgabe von Führung darin liegt, mitzuhelfen, die Leistung der Lehrpersonen zu verbessern. Erbringen diese eine bessere Leistung, profitieren die Schülerinnen und Schüler davon. Die Leistung der Lehrpersonen ist abhängig von deren Überzeugungen, Werten, Motivation, Fähigkeiten, Wissen und Arbeitsbedingungen. Alle diese Bereiche sind von der Schulleitung beeinflussbar. Die Autoren (Leithwood et al. 2008, S. 30) identifizieren vier grundlegende Führungstätigkeiten:

- 1) Eine Vision aufbauen, die Richtung vorgeben: Diese Tätigkeiten dienen dazu, die Mitarbeitenden zu motivieren. Dazu gehört es, gemeinsame Ziele, eine gemeinsame Vision zu schaffen und hohe Erwartungen an die Mitarbeitenden zu kommunizieren.
- 2) Menschen verstehen und entwickeln: Zu diesem Tätigkeitsbereich gehören die individuelle Unterstützung der Lehrpersonen, intellektuelle Anregung und das eigene Vorleben angemessener Werte und Verhaltensweisen.
- 3) Die Organisation gestalten: Arbeitsbedingungen schaffen, die es den Lehrpersonen ermöglichen, ihre Motivation und Fähigkeiten optimal zu nutzen. Dazu gehören als spezifische Tätigkeiten die Förderung der Kooperation und die Gestaltung der Beziehung der Schule zu den Eltern und die Verbindung der Schule mit dem weiteren Umfeld.
- 4) Fokus auf Unterrichten und Lernen: Hier geht es darum, für die Lehrpersonen produktive Arbeitsbedingungen zu schaffen, indem die Stabilität der Organisation gestärkt und die Infrastruktur optimiert wird. Dazu gehört es auch, die Lehrpersonen unterrichtsbezogen zu unterstützen oder die Mitarbeitenden vor Ablenkungen abzuschirmen.

Diese Zusammenstellung grundlegender Tätigkeiten stimmt mit weiterer Literatur und Empirie zu Führung in Schulen überein. Diese zeigt, dass insbesondere die folgenden Arten von Führung in Schulen wirksam sind: «transformationale Führung», die durch Tätigkeiten wie in 1 und 2 charakterisiert ist (vgl. z. B. Harazd, van Ophuysen 2011), «instructional leadership» mit einem Fokus auf Unterrichten und Lernen (vgl. z. B. Marks, Printy 2003) und «distributed leadership» (Bonsen 2010). Führungshandeln hat einen größeren Einfluss auf die Schule und die Schülerinnen und Schüler, wenn es «distributed» – also verteilt – ist (Leithwood et al. 2008, S. 34). Dabei sind gewisse Verteilungsmuster effektiver als andere, koordinierte Muster sind wirksamer, und die Schulleitung hat selber nicht weniger Einfluss, wenn gleichzeitig auch andere Einfluss ausüben (Leithwood et al. 2008, S. 35).

3.5 Wirkungen des Schulleitungshandelns

In der Forschung stand immer wieder die Frage im Zentrum, ob und wie sich Wirkungen des Schulleitungshandelns aufzeigen lassen. Als Indikator steht dafür in den meisten dieser Untersuchungen die Verbesserung der Lernleistung von Schülerinnen und Schülern im Vordergrund – «die Schülerleistungen wurden sozusagen als «ultimatives Kriterium» für die Effektivität von Schule in Form von standardisierten Tests erhoben» (Bonsen et al. 2002, S. 26). Obschon sich im Rahmen des gesellschaftlichen Auftrags der Schule auch andere Qualitätsindikatoren von Schulleitungshandeln vorstellen lassen, bildet die Leistungsmessung «fraglos den wichtigsten Bezugspunkt der empirischen Schulforschung und somit auch der Schulleitungsforschung ab» (Bonsen et al. 2002, S. 27).

Allgemein zeigen die Forschungsergebnisse, dass ein Zusammenhang zwischen dem Schulleitungshandeln und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler besteht und dass die Schulleitung eine zentrale Rolle für die Entwicklung und Qualität der Schule spielt (Leithwood, Patten, Jantzi 2010). Deshalb wird in der Wissenschaft heute eher über die Stärke dieses Zusammenhangs diskutiert.

Für Leithwood et al. (2004, S. 70), die eine Vielzahl von quantitativen und qualitativen Studien aus den 1980er- und 1990er-Jahren beurteilt haben, ist das Schulleitungshandeln nach dem Unterricht die zweitwichtigste innerschulische Einflussgröße auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Konsens besteht auch darüber, dass die Wirkung von Schulleitungshandeln auf diese Lernleistung eine indirekte ist. Die Stärke der indirekten Beziehung wird in Metaanalysen unterschiedlich ausgewiesen (Hallinger, Heck 1998; Heck, Hallinger 2005). So haben Robinson, Lloyd und Rowe (2008) 27 Studien untersucht und Effekte gefunden, die von «schwach» ($ES = .11$) bis «moderat» ($ES = .42$) streuen. Marzano, Walters und McNulty (2005, S. 31) weisen eine ihrer Ansicht nach bedeutsame Korrelation ($r = .25$) in ihrer Metaanalyse aus. Diese umfasst 69 Studien, die sich auf 2802 Schulen und 1,4 Mio. Schülerinnen und Schüler beziehen. Witziers, Bosker und Kruger (2003) untersuchten auf der andern Seite 37 Studien (davon 25 außerhalb der USA) und fanden indes keine statistisch bedeutsame Korrelation zwischen dem Handeln von Schulleitenden und Schuleffektivität ($r = .02$).

Der Einfluss der Schulleitung auf die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht erfolgt über die Lehrpersonen als Einzelpersonen und als Mitglieder professioneller Gemeinschaften (Kollegien). Für Huber und Muijs (2010, S. 70, Original auf Englisch) ist deshalb «die Frage, die gestellt werden sollte, [...] heute also nicht mehr, ob Schulleitungen einen positiven Effekt haben, sondern welche Mittel sie einsetzen und über welche Wege sie einen solchen Effekt erzielen». Das heißt auch, dass die Forschung stärker die vermittelnden Variablen finden und beschreiben soll, die von der Schulleitung beeinflusst werden können und die dann wiederum einen Effekt auf die Schülerinnen und Schüler haben (Leithwood, Mascall 2008, S. 556). Es gibt etliche Studien, welche die Wirkung der Schulleitung auf den Unterrichtserfolg durch einzelne vermittelnde Variablen getestet haben. Leithwood et al. (2010) ordnen die vermittelnden Variablen analytisch vier verschiedenen Pfaden zu. Die Schulleitung kann mit ihrem Handeln auf den Unterrichtserfolg Einfluss nehmen:

- » über das Wissen und die Fähigkeiten der Lehrpersonen bezüglich Unterrichten und Lernen (über interne Weiterbildungen, pädagogische Konferenzen usw.),
- » indem sie die Aufmerksamkeit auf Emotionen und Einstellungen der Lehrpersonen richtet, wie die Selbstwirksamkeit, die Zufriedenheit, das Arbeitsklima; beispielsweise kann die kollektive Selbstwirksamkeit des Kollegiums positiv beeinflusst werden, wenn dort Kooperation angeregt wird, Unterstützung vorhanden ist, die Schulleitung als Vorbild wirkt,

- » durch die Gestaltung von Strukturen und Abläufen der Schule, beispielsweise durch die Förderung der innerschulischen Zusammenarbeit in Unterrichtsteams und die Gestaltung der organisatorischen Innenarchitektur der Schule,
- » durch Einflussnahme auf das familiäre Umfeld, etwa in der Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern.

Nach Leithwood, Harris und Hopkins (2008) bilden verschiedene Kernaufgaben von Schulleitenden die Basis für erfolgreiche Führung, die über die vier beschriebenen Pfade Wirkung zeigt. Dazu gehört es, dass Visionen entwickelt und die Ausrichtung zukünftiger Schulentwicklung festgelegt, Menschen verstanden und ihre Fähigkeiten entwickelt, die Organisation (um) gestaltet und das Lehren und Lernen fokussiert werden (siehe Abschnitt 3.4). Dabei betonen die Autoren, dass nicht diese Aufgaben an sich, sondern die Art und Weise, wie sie umgesetzt werden, stark vom internen und externen Kontext der Schule abhängig ist. Erfolgreiche Schulleitende können den Zustand ihrer Schule «lesen» und entsprechend handeln.

4 Fazit

In den letzten Jahrzehnten hat sich die geleitete Schule als globales Modell etabliert und mit ihr auch die Dezentralisierung der Verantwortung für die Schulentwicklung auf der Mesoebene der Einzelschulen. Im Zuge dieser Veränderungen hat sich schrittweise die neue Funktion «Schulleitung» herausgebildet und professionalisiert. Organisationsformen der Schulsysteme, Rollen, Praktiken von Schulleitenden und deren Auswirkungen stehen im Zentrum der Forschung.

Diese zeigt auf, dass Schulleitende in indirekter Weise die Qualität von Schulen als Arbeits- und Lernort und damit auch die Weiterentwicklung der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen können, und zwar insbesondere durch den Führungseinfluss auf die Lehrerinnen und Lehrer sowie auf die Rahmenbedingungen der Schule. Die Herausforderung für die wissenschaftliche Beschreibung besteht darin, die richtigen vermittelnden Variablen zu finden, «die durch die Führungspersonen beeinflussbar sind und die wiederum stark genug sind, um signifikante Wirkungen auf die Schülerinnen und Schüler zu haben» (Leithwood, Mascall 2008, S. 556, Original auf Englisch). Dazu gehört es auch, Ressourcen für Weiterbildung gezielt einzusetzen, die Zusammenarbeit im Kollegium zu fördern, Lehrpersonen in Entscheidungen einzubeziehen und gemeinsam an der Vision der Schule (Leitbild, Schulprogramm) zu arbeiten. Dies alles ermöglicht die Fokussierung auf das Lernen von Lehrpersonen und von Schülerinnen und Schülern, laut Harris, Chapman, Muijs, Russ und Stoll (2006, S. 416, Original auf Englisch) das herausragende Merkmal von «effektiven und sich verbessernden Schulen» und gleichzeitig der «im Einzelnen wichtigste Faktor zur Verbesserung von Leistung».

Die Zusammenhänge zeigen, dass es wichtig ist, Einflüsse des externen und internen Kontexts der Einzelschule nicht zu vernachlässigen. «Ein großer Teil der Literatur zu Schulführung geht davon aus, dass der Kontext, in dem Schulleitende arbeiten, einen enormen Einfluss darauf hat, was sie tun», schreiben Leithwood und Day. Dennoch liegt bisher relativ wenig empirische Forschung zu diesen Einflüssen vor und insbesondere die Art und Weise, wie «Unterschiede im Kontext verbunden sind mit unterschiedlichem Führungshandeln, bleibt unklar» (2007, S. 11, Original auf Englisch).



5 Literatur

- Ärlestig, H., Day, C., Johansson, O. (Hrsg.) (2016): *A Decade of Research on School Principals*. Studies in Educational Leadership. Heidelberg: Springer.
- Aurin, K. (Hrsg.) (1991): *Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Baeriswyl, S., Dorsemagen, C., Krause, A. (2013): *Schulleitung und Gesundheit*. Eine kommentierte Bibliographie mit 19 Befunden und 9 Thesen. Projektbericht für die Departemente Bildung, Kultur und Sport (BKS) sowie Gesundheit und Soziales (DGS) des Kantons Aargau. Olten: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Bass, B. M. (1985): *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bonsen, M. (2003): *Schule, Führung, Organisation*. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster: Waxmann.
- Bonsen, M. (2006): *Wirksame Schulleitung*. Forschungsergebnisse. In: Buchen, H., Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz, S. 193–228.
- Bonsen, M. (2010): *Distributed leadership in der Schule*. In: *Erziehung und Unterricht*, Vol. 160, Nr. 7–8, S. 619–627.
- Bonsen, M., van der Gathen, J., Iglhaut, C., Pfeiffer, H. (2002): *Die Wirksamkeit von Schulleitung*. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim: Juventa.
- Bryman, A. E. (1996): *Leadership in Organizations*. In: Clegg, S., Hradý, C., Nord, W. (Hrsg.): *Handbook of Organization Studies*. Thousand Oaks: Sage Publications, S. 276–292.
- Buhren, C. G., Rolff, H.-G. (2002): *Personalentwicklung in Schulen*. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim: Beltz.
- Burns, J. M. (1978): *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Dubs, R. (2005): *Die Führung einer Schule*. *Leadership und Management* (2., vollständig neu bearbeitete Auflage). Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Fend, H. (2008): *Schule gestalten*. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. (2007): *The New Meaning of Educational Change* (4th Edition). New York: Teachers College Press.
- Halbheer, U., Reusser, K. (2008): *Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Vol. 26, Nr. 3, S. 253–266.
- Hallinger, P., Bickman, L., Davis K. (1996): *School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement*. In: *The Elementary School Journal*, Vol. 96, Nr. 5, S. 527–549.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (1998): *Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness, 1980–1995*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 9, Nr. 2, S. 157–191.
- Hangartner, J., Svaton, C. J. (2013): *From autonomy to quality management: NPM impacts on school governance in Switzerland*. In: *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 45, Nr. 4, S. 354–369.
- Harazd, B., van Ophuysen, S. (2011): *Transformationale Führung in Schulen*. Der Einsatz des «Multifactor Leadership Questionnaire» (MLQ 5 x Short). In: *Journal for Educational Research Online*, Vol. 3, S. 141–167.
- Harris A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., Stoll, L. (2006): *Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible*. In: *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 17, Nr. 4, S. 409–424.
- Heck, R. H., Hallinger, P. (2005): *The Study of Educational Leadership and Management: Where Does the Field Stand Today?* In: *Educational Management Administration Leadership*, Vol. 33, Nr. 2, S. 229–244.
- Hohberg, I. (2015): *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen*. Eine empirische Studie in NRW. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- House, R. J. (1977): *A 1976 theory of charismatic leadership*. In: Hunt, J. G., Larson, L. L. (Hrsg.). *Leadership: The cutting edge*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, S. 189–207.
- Hoy, W. K., Miskel, S. G. (2001): *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (6th edition). Boston: McGraw-Hill.

- Huber, S. G. (2003): *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung in 15 Ländern zur Professionalisierung von pädagogischen Führungskräften für Schulen.* Kronach: Wolters Kluwer Deutschland.
- 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.* Dordrecht: Springer, S. 57–77.
- Huber, S. G., Schneider, N. (2005): *Anforderungen an Schulleitung: Was wird in den Ländern von den pädagogischen Führungskräften in der Schule erwartet?* In: Bartz, A., Dammann, M., Huber, S. G., Klieme, T., Kloft, C., Schreiner, M. (Hrsg.): *PraxisWissen SchulLeitung. Basiswissen und Arbeitshilfen zu den zentralen Handlungsfeldern der Schulleitung.* München: Wolters Kluwer Deutschland, S. 1–9.
- Kerle, U. (2005): *Geleitete Schulen im Kanton Graubünden. Bestandsaufnahme und Handlungsorientierung.* Chur: Südostschweiz Buchverlag.
- Leithwood, K., Day, C. (2007). *Starting with what we know.* In: Day, C. Leithwood, K. (Hrsg.): *Successful principal leadership in times of change. An international perspective.* Dordrecht: Springer, S. 1–15.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008): *Seven strong claims about successful school leadership.* *School Leadership & Management*, Vol. 28, Nr. 1, S. 27–42.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004): *Review of Research: How Leadership Influences Student learning.* University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement, Minneapolis.
- Leithwood, K., Mascall, B. (2008): *Collective Leadership Effects on Student Achievement.* In: *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44, S. 529–561.
- Leithwood, K., Patten, S., Jantzi, D. (2010): *Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning.* In: *Educational Administration Quarterly*, Vol. 46, Nr. 5, S. 671–706.
- Marks, H. M., Printy, S. M. (2003): *Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership.* In: *Educational Administration Quarterly*, Vol. 39, Nr. 3, S. 370–397.
- Marzano, R. J., Walters, T., McNulty, B. A. (2005): *School Leadership that Works. From Research to Results.* Alexandria, Aurora: Association for Supervision and Curriculum Development/Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Miller, S. (2002): *Der berufliche Werdegang von Schulleiterinnen. Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen.* In: Wissinger, J., Huber, S. G. (Hrsg.): *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung.* Opladen: Leske + Budrich, S. 33–44.
- Pfeiffer, H. (2002): *Forschung zur Schulleitung – Schwerpunkte Perspektiven.* In: Wissinger, J., Huber S. G. (Hrsg.). *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung.* Opladen: Leske + Budrich, S. 21–32.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008): *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice.* Paris: OECD Publishing.
- Reichwein, K. (2007): *Führung und Personalmanagement in Schulen. Eine empirische Studie zum Working Knowledge von Schulleitungen.* Zürich: Rüegger.
- Rieger, G. (1999): *Schulentwicklung kontrovers. Schulleitung und Teilautonomie. Desiderate des wirtschaftlichen Diskurses und Folgen der Finanzknappheit in den Neunzigerjahren oder pädagogische Forderungen an das Schulsystem?* Bern: Selbstverlag.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., Rowe, K. J. (2008): *The Impact of Leadership on Student Outcomes. An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types.* In: *Educational Administration Quarterly*, Vol. 44, S. 635–674.
- Rolff, H.-G. (1990): *Was ist gute Schule? Kritische Analysen zu einem Modethema.* In: Rolff, H.-G., Bauer, K.-O., Klemm, K., Pfeiffer, H. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven.* Weinheim: Juventa, S. 243–261.
- Schäfer, M. (2004): *Schulleitung und Schulentwicklung. Die Wirkung des Führungsverhaltens von Schulleitungen auf Aspekte organisationalen Lernens. (Dissertation)* Bern: Philosophisch-historische Fakultät, Universität Bern.

- Seidel, T. (2008): Stichwort: Schuleffektivitätskriterien in der internationalen empirischen Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 11, Nr. 3, S. 348–367.
- Seitz, H., Capaul, R. (2005): Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern: Haupt.
- Semling, C., Zölch, M. (2008): Human Resource Management als Aufgabe der Schulleitung. In: Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E., Wülser, M. (Hrsg.): Arbeitsort Schule. Wiesbaden: Gabler, S. 211–239.
- Spillane, J. P. (2006). Distributed Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Warwas, J. (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Wiesbaden: Springer VS.
- Windlinger, R., Hostettler, U. (2014): Schulleitungshandeln im Kontext. Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien. Bern: hep.
- Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim: Juventa.
- Wissinger, J. (2007): Does School Governance Matter? Herleitung und Thesen aus dem Bereich «School Effectiveness and School Improvement». In: Altrichter, H., Brüsenmeister, T., Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 105–129.
- Wissinger, J. (2011): Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 98–115.
- Witziers, B., Bosker, R. J., Kruger, M. L. (2003): Educational Leadership and Student Achievement. The Elusive Search for an Association. In: Educational Administration Quarterly, Vol. 39, Nr. 3, S. 398–425.
- Yukl, G. (2005). Leadership in Organizations. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Zimmermann, B., Windlinger, R., Hostettler, U. (2014): Schulleiterin – eine Karriereperspektive für Frauen? Arbeitsplatzautorität bei Schulleiter/-innen in der Volksschule im Kanton Bern. Bericht zum Projekt 14 s 345 01. Bern: PHBern – IWB.