

siert sein sollte. In US-amerikanischen Universitäten sind die Dekane als zentrale Entscheidungsträger zum Teil keine Akademiker mehr (vgl. Braun 2001). Für eine wesentliche Aufgabe von Hochschulen, nämlich das Akquirieren von Drittmitteln, zeigen sich Manager aus der Industrie ebenso kompetent. Die – für unser Thema formulierte – gegenteilige Forderung, dass nämlich Schulleiter nicht nur gute Manager, sondern auch gute Pädagogen sein müssen, wird durch Sach- und Zeitbelastungen, die sich aus beiden Rollen ergeben, vermutlich an Grenzen stoßen. Die pädagogische Disziplin hat – so weit wir sehen können – für dieses Problem noch keinen eigenen Vorschlag entwickelt, der darauf zielen würde, Manager aus der eigenen Profession heraus auszubilden.

JOCHEN WISSINGER

Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen

1. Einleitung

Die Beschäftigung mit Rolle und Aufgaben der Schulleitung ist, was die Forschung in Deutschland angeht, erst am Anfang und orientiert sich dort, wo sie um Systematisierung und empirischen Zugang bemüht ist, an schulbezogener Forschung des anglo-amerikanischen Sprachraumes. Spezifische Zugänge eröffnet zum einen die Schulentwicklungsforschung, die ihre Wurzeln in der Forschung zu *school effectiveness* und *school improvement* hat (vgl. Stoll/Fink 1992: 19ff.), zum anderen als ein spezifischer Zweig von *school administration research* die Schulleiterforschung (vgl. Hultman 1989; für die deutsche Diskussion Baumert/Leschinsky 1986; Baumert 1989; Wissinger 1994, 1996).

Bildungs- sowie berufs- bzw. verbandspolitisch angetrieben ist die Beschäftigung mit Rolle und Aufgaben der Schulleitung durch die Diskussion um Schulreform und Schulentwicklung sowie die Frage der Rekrutierung und Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern (vgl. Wissinger 1996; Winterhager-Schmid 1998; Wissinger/Huber 2002), die den Blick auf Schule in den vergangenen zehn Jahren auch in Deutschland beherrscht (für die USA vgl. z.B. Bacharach 1990). Einen mehr oder weniger systematisierten Zugang zur Diskussion eröffnen zwei Diskurse – der Schulqualitätsdiskurs und der Autonomiediskurs.

Die Beantwortung der Frage nach Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und -entwicklung ist in zweierlei Weise zu bearbeiten. Zum einen ist das Schulrecht, sind Verordnungen und Erlasse eines Bundeslandes zu sichten, da Rolle und Aufgaben der Schulleitung in Deutschland durch den rechtlichen Rahmen bestimmt sind (vgl. Wissinger

1996). Auf diesen Zugang wird hier aus Platzgründen verzichtet. Zum anderen eröffnet neben dem normativ-rechtlichen Zugang die empirische Schulforschung in ihrer ganzen Breite Zugänge zu Antworten auf die gestellte Frage, die nur dadurch gefunden werden können, daß die Schulleitungsfunktion in ein Verhältnis gesetzt wird zu den definierten Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Institution Schule generell sowie zu den Strukturen, Ressourcen und Anforderungen einer konkreten Schule. Denn woher sonst kommen die Kriterien, die darüber zu entscheiden erlauben, daß Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung so und nicht anders zu bestimmen sind, und die die Notwendigkeit und Wirksamkeit schulischen Leitungshandelns überprüfbar machen? Auch sind Schulleiterinnen und Schulleiter selbst daraufhin zu befragen, worin sie ihre Rolle sehen, wird ihnen doch auf der Basis der Annahme, daß sie selbst im Hinblick auf die Bildungsqualität der Schule *die* entscheidende Einflußgröße darstellen, erhöhte Verantwortung zugesprochen (Murphy/Beck 1994).

2. Pädagogische Führung: Rolle und Aufgaben der Schulleitung im Kontext des Schulqualitätsdiskurses

Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Schulen sind in Deutschland bislang nicht systematisch untersucht worden, wenn man einmal von den Studien zur Schulqualität absieht, die Fend (1998) jüngst dokumentiert hat. Zu großen Teilen sind diese Studien in den 70er Jahren durchgeführt worden und arbeiten mit zwei Konzepten, dem Schulklima- und dem Schulkultur-Konzept – eine Herangehensweise, die, wenn man sich die Entwicklung der internationalen Forschung anschaut, als ihrer Zeit voraus angesehen werden muß. Im Rahmen dieser Konzepte richtet sich die Aufmerksamkeit auch auf die Rolle der Schulleitung, insbesondere aus der Wahrnehmung der Lehrer.

Wenn man auf die Schulleitung als Untersuchungsgegenstand fokussiert (vgl. Wissinger 1994, 1996), dann kommt man nicht umhin, sich der entsprechenden Forschungstradition des anglo-amerikanischen Sprachraums zuzuwenden (vgl. Lenz 1991; Steffens 1991)⁵, d.h. der Schulentwicklungsforschung einerseits (vgl. im Überblick Reynolds u.a. 1996; Scheerens/Creemers 1996; Stringfield/Herman 1996; Townsend 1996) und dem *school administration research* andererseits (vgl. Ogawa 1995; Leithwood u.a. 1996). [...]

Rekurriert man auf anglo-amerikanische Forschung, so muß zunächst an den entsprechenden forschungsgeschichtlichen Kontext erinnert werden,

5 Ich folge anglo-amerikanischen Zugängen zur Fragestellung in dem Bewußtsein, daß Forschungsergebnisse aufgrund kultureller Unterschiede nicht einfach übertragbar sind.

der für die Beantwortung auch der Frage nach Rolle und Aufgaben der Schulleitung von nicht hintergehbbarer Bedeutung ist. Denn es war der Coleman-Report, der Anfang der 60er Jahre in den USA ein Bildungsdefizit in den Kulturtechniken bei Kindern und Jugendlichen feststellte und mit der berühmt gewordenen, provokanten Schlußfolgerung „schools don't make a difference“ den Impuls gab für die Ausdifferenzierung des *school effectiveness research*, dessen Ergebnisse klar ausweisen, daß sehr wohl ein Unterschied zwischen Schulen derselben Schulart besteht (Creemers 1994).⁶ Diese Gegenbewegung zum Coleman-Report, die die Schulforschung des anglo-amerikanischen Sprachraums kennzeichnet, ist in Deutschland lange Zeit vor allem mit den Studien von Brookover/Lezotte (1979) sowie von Rutter u.a. (1979) identifiziert worden. Sie hat bis zum heutigen Tage eine mittlerweile unüberschaubare Vielzahl nicht nur US-amerikanischer, sondern internationaler Untersuchungen zur Wirksamkeit der Schule, d.h. zu den Bedingungen für eine erfolgreiche schulische Arbeit und ihrer Entwicklung nach sich gezogen, ohne daß, wie die alljährlichen Tagungen des „International Congress for School Effectiveness and School Improvement (ICSEI)“ nebst gleichnamiger Fachzeitschrift überzeugend dokumentieren, ein Ende abzusehen wäre.⁷

[...]

Wie auch immer die theoretische Fundierung, die methodische Arbeitsweise oder die Ergebnisse zu beurteilen sind, die anglo-amerikanische Schulwirkungsforschung hilft dabei, angesichts vielschichtiger öffentlicher wie fachöffentlicher Kritik an der Bildungsqualität nachwachsender Generationen wie an der Schule, ihrer Organisation, Professionalität und pädagogischen Wirksamkeit die Aufmerksamkeit zu schärfen. Unter dem Druck der *school improvement*-Bewegung – Schulwirkungsforschung und Praxis der Schulentwicklung gehen, was die Wissensbasis betrifft, nicht unbedingt Hand in Hand (vgl. dazu Reynolds u.a. 1996: 143) – hat sie sich zum Teil zur Schulentwicklungsforschung gewandelt. Vom Zugriff her beschäftigt sie sich mit der Lehr- und Lernqualität im Unterricht. Dabei verfolgt sie einen praxisbezogenen, optimistischen Ansatz, was die Möglichkeiten intentionaler Erziehung im Unterschied zu funktionaler Erziehung oder unbewußten und ungeplanten Prozessen (Sozialisation) betrifft. Im Unter-

6 Siehe den gegenüber der Rezeption der anglo-amerikanischen Schulwirkungsforschung kritischen Beitrag von Ditton/Krecker (1995). Auf der Grundlage einer Analyse von Daten aus Schuluntersuchungen in Rheinland-Pfalz aus dem Jahre 1980 arbeiten sie die Schulart als durchgängig relevanten und überwiegend hochbedeutsamen Faktor, hinsichtlich insbesondere der Schülerleistungen heraus (ebd., 513). „Dieses bundesdeutsche Spezifikum wird bei der Rezeption der prominenten ausländischen (amerikanischen und britischen) Untersuchungen gern übersehen“ (ebd.). Statt einer Orientierung auf die Schule fordern sie die Schulklassse als Untersuchungseinheit.

7 Zur deutschen Diskussion um Schulqualität vgl. Aurin (1991); Steffens/Bargel (1993); Tillmann (1994); Ditton/Krecker (1995).

schied zur Unterrichtsforschung, die ihr Augenmerk auf die Untersuchung von Lehr- und Lernprozessen konzentriert, nimmt sie die Schule als Ganzes in Augenschein, wobei die Schule als Ganzes durch den Schulleiter, dessen Rolle und Aufgabe repräsentiert ist.

[...] In ihrer fünfzehn Jahre und länger währenden Tradition hat die Schulwirkungsforschung relativ stabile Faktoren herausgearbeitet, die effektive Schulen kennzeichnen. Sie weisen einen Zusammenhang zwischen Faktoren auf der Lenkungebene und der Klassenebene nach. Auf der Grundlage von Studien aus verschiedenen Ländern kann eine Auswahl von acht Merkmalen genannt werden (Mortimore 1993: 300ff.⁸):

1. Starke, positive Schulleitung
2. Hohe Leistungserwartungen und angemessene Anforderungen an alle Schüler
3. Überprüfung des Lernfortschritts des Schülers
4. Einbindung des Schülers in die Verantwortung für das Schulleben
5. Anreize und Belohnungen
6. Einbeziehung der Eltern in das Schulleben
7. Klare Zielabsprachen unter den Lehrern
8. Berücksichtigung neuester Erkenntnisse der Unterrichts- und Lernforschung

[...] Im Hinblick auf die Frage, wie Schulleiterinnen bzw. Schulleiter eine einflußreiche Rolle bei der Entwicklung und Sicherung der Wirksamkeit ihrer Schule spielen könnten, nennen frühe Studien der Wirksamkeitsforschung mehrere Merkmale pädagogisch einflußreicher Schulleiter bzw. Schulleiterinnen. Effektive Schulleiter sind demzufolge Leistungszielen verpflichtet, sie schaffen ein Klima hoher Erwartungen in die Lernfortschritte der Schüler, sie verteilen notwendige Ressourcen, sie sind charakterstark und dynamisch, sie schaffen eine stabile Lernumgebung mit klarem Akzent auf Disziplin, sie betonen die Anleitung der Schüler als eine wichtige Zielvorstellung pädagogischen Handelns, sie bevorzugen unterrichtsbezogene Aktivitäten gegenüber solchen des täglichen Ablaufmanagements bzw. der Verwaltung (Glasman/Heck 1992: 7f.). Dieses Bild vor Augen wird die Schulleiterin bzw. der Schulleiter als die mit Leitungs- und Verwaltungsaufgaben befaßte Person verantwortlich gesehen für die Kommunikation von Zielen wie auch einer Vision, sie wird verantwortlich gesehen für die Gestaltung des Schulklimas und der Schulkultur und schließlich für die Organisation und Gewährleistung des Unterrichts.

Erst vor dem Hintergrund einer Schulwirkungsforschung⁹, die in dieser Weise die Funktion und Bedeutung der Schulleitung betont, ist ein in der

8 Übersetzung – J.W.

9 Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß die Herausstellung der Schulleitung und die Betonung der Führung kein Resultat der Schulleitungsforschung im engen

Diskussion zentrales Konzept zu verstehen, das sich als *instructional leadership role* etabliert hat. Dieses Konzept betont den Aspekt der Führung im schulischen Geschehen und macht Aussagen zur Rolle und zu Aufgaben der Schulleitung (vgl. z.B. Edmonds 1979, 1982; Bossert u.a. 1982; Leithwood/Montgomery 1982; Hallinger/Murphy 1985, 1987; Greenfield 1987; Heck u.a. 1991).

Was der frühen Schulwirkungsforschung klar zu sein schien – daß nämlich die Schulleitung qua Funktion, insbesondere durch eine auf Unterrichtssteuerung (und nicht auf Verwaltung) bezogene Interpretation und Ausgestaltung der Vorgesetztenrolle einen unübersehbaren und unverzichtbaren Beitrag zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung einer Schule leistet – wird dort, wo sie sich zur Schulentwicklungsforschung wandelt, zum Untersuchungsgegenstand. Ausgangspunkt ist die Frage, *wie* Schulleiterinnen bzw. Schulleiter die ihnen angetragene Führungsrolle ausgestalten und dadurch zur Entwicklung und Sicherung der Bildungsqualität beitragen. Führung heißt ‚pädagogische Führung‘¹⁰; sie „umfaßt solche Politiken und Praktiken des Schulleiters oder anderer Führungskräfte in der Schule, die das pädagogische Programm und die schulische Lernumgebung für Schüler und Lehrer gestalten“ (Hallinger u.a. 1994: 326). Im Rahmen dieses Konzeptes fallen der Schulleitung *zwei Aufgaben* zu: erstens die Verbesserung der Schülerleistungen als Zielpunkt schulischen Handelns und als Antwort auf spezifische soziale und ethnische Kontexte des Lehrens und Lernens, zweitens die Implementation bildungspolitischer und/oder mikropolitischen Reformen in der Schule als Antwort auf Anforderungen einer sich tiefgreifend verändernden schulischen Umwelt einerseits, als Antwort auf eine als neuordnungsbedürftig angesehene schulische Organisation andererseits.

[...] Dahinter stand gerade zu Anfang die Vorstellung, daß der Schulleiter bzw. die Schulleiterin als Inkarnation der Schule als Ganzes direkt in den Unterricht wirken würde und damit auf die Lernergebnisse der Schüler Einfluß nehmen könnte. Es entstand ein Bild von der Rolle und den Aufgaben der Schulleitung, das bei Lenz (1991: 55f.) sehr plastisch beschrieben ist:

„Die Schulleiterposition entwickelt sich aus der ‚head teacher‘ Rolle: der Schulleiter als ‚instructional leader‘, als pädagogisch Führender. Die Forderung an den Schulleiter, als ‚instructional leader‘ den Unterricht und die Erziehung zu prägen und zu gestalten, ist bis heute das wichtigste Element in der Rolle des Schulleiters.“ ... „Der Schulleiter als ‚instructional leader‘ verbringt den größten Teil seines Tages mit Anweisungen zur Verbesserung des Unterrichts, Überwachung seiner Anweisungen einschl. Klassen-

Sinne ist, sondern Untersuchungen zuzuschreiben ist, die sich mit der Wirksamkeit von Schule, mit der Implementation von Veränderung sowie mit Programmverbesserung beschäftigen (Hallinger u.a. 1994: 329).

10 Vgl. dazu kritisch Wissinger (1997). Ich übersetze hier ‚instructional leadership‘ mit pädagogischer Führung.

beobachtungen, Bewertung und Weiterbildung der Lehrer. Der Schulleiter hilft jedem Lehrer bei der Festlegung der Lernziele und Planung von Aktivitäten. Einmal im Jahr wird mit jedem Lehrer über seine Stärken und Schwächen gesprochen, um den Lehrer optimal zu fördern und zu beruflicher Weiterbildung zu ermutigen. Außerdem hilft der Schulleiter dem Lehrer, Material zum Curriculum auszuwählen, Tests zu entwickeln, Bewertungsinstrumente einzusetzen, Kontakt zu den Eltern zu finden und Ordnung und Disziplin in der Schule herzustellen“.

Interessant ist, daß sich Schulleiterinnen und Schulleiter lange Zeit selbst vornehmlich in dieser Teilrolle sahen (Cohen 1983: 31, zit. n. Steffens 1991: 59), also in einer Rolle, die auf die Qualität des Unterrichts unmittelbar und damit auf die Lernleistungen der Schüler positiv Einfluß nimmt. Dies galt bislang auch und gerade für deutsche Schulleiterinnen und Schulleiter, gedeckt durch die formalrechtliche Funktion, die ihnen z.B. die Organisation des Unterrichts (Unterrichtsverteilung und Stundenplanerstellung) zuschreibt oder das Recht einräumt, den Unterricht der Kolleginnen bzw. Kollegen zu besuchen, sowie durch die rechtlich fixierte Rollenvorstellung, aufgrund derer „die Schulleiterfunktion primär eine pädagogische Tätigkeit ist“ und „der Schulleiter als Initiator pädagogischer Prozesse“ gilt (Holtappels 1989: 82f.).

Daß sich mittlerweile diese einseitige Akzentuierung im Bild von der Rolle und den Aufgaben der Schulleitung (nur für die Forschung gesprochen) relativiert, hat wenigstens drei Gründe:

1. Seit Ende der 80er Jahre zeichnet sich ein Trend in der Forschung ab, der die Annahme eines kausalen Zusammenhangs zwischen *instructional leadership* und *school achievement* theorie- und methodenkritisch sieht und eine Abkehr von univariaten Analysen fordert (Heck u.a. 1991: 116). Zur Gruppe der Kritiker gehört z.B. van de Grift, der in einer Sekundäranalyse der Frage einer kausalen Beziehung zwischen pädagogischer Führung und Schülerleistung in der Elementarerziehung nachgeht, also die Annahme überprüft, daß sich pädagogische Führung durch das Lehrerverhalten hindurch auf die Lernleistung des Schülers auswirkt (van de Grift 1990: 31). Er kommt zu dem Ergebnis, daß eine Kausalbeziehung nicht nachgewiesen werden kann, ein indirekter Zusammenhang gleichwohl unterstellt werden darf (ebd., 38ff.).

2. Es bestand und besteht im anglo-amerikanischen Raum wie auch in Deutschland ein Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Tätigkeitsanalysen der Schulleiterforschung konnten z.B. zeigen, daß die Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsbeurteilung als denkbares, in Deutschland rechtlich vorgesehenes Instrument der Einflußnahme auf die Qualität des Unterrichts des einzelnen Lehrers nur geringen Anteil an der geleisteten Arbeit und an der Arbeitszeit von Schulleiterinnen und Schulleitern hat (Morris u.a. 1984: 74; vgl. auch Krüger 1983). [...]

3. Eine Relativierung der auf eine kausale Beziehung zwischen Schulleitungshandeln und Schülerleistung orientierenden Vorstellung von Instructional Leadership geht von den Impulsen der Improvement- oder

Implementationsforschung aus, die sich mit der Durchsetzung und Ausführung bildungspolitischer Reformen oder der Einführung von Innovationen beschäftigt. Erst die Implementationsforschung fragt angesichts des grundlegenden Problems der Schulwirkungsforschung, daß sie über Charakteristika guter Schulen mehr weiß als darüber, wie man Schulen zu wirksamen Einheiten macht (Townsend 1993: 3; vgl. auch Reynolds u.a. 1996), in welcher Weise die Schulleitung auf Inhalt und Entwicklung eines pädagogischen Programms sowie auf die Gestaltung einer Lernumgebung für Schüler und Lehrer Einfluß nimmt (vgl. Hallinger u.a. 1994: 326). Die Erkenntnis, daß eine Schulleitung immer nur indirekt Wirkung ausüben kann, führt zu der Konsequenz, daß die Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium (wie auch zwischen Schulleitung und einzelnen Lehrkräften) unter dem Gesichtspunkt von Arbeitszufriedenheit und Arbeitsplatzgestaltung thematisiert wird (vgl. z.B. Rosenblum u.a. 1994).

Eine in diesem Sinne kulturvergleichend arbeitende Richtung in der Schulentwicklungsforschung, die beide Dimensionen der Instructional Leadership Role berücksichtigt, ja im Zusammenhang sieht und der Frage nachgeht, wie SchulleiterInnen die Rolle des pädagogischen Führers ausgestalten, hat drei Dimensionen der Instructional Leadership Role – im Sinne von Beschreibungskategorien – generiert, die verschiedene, die beiden Aspekte der Rolle konkretisierende Aufgaben zu unterscheiden und zu organisieren erlauben (Hallinger u.a. 1994: 310¹¹):

1. Definition des selbstgestellten schulischen Auftrags:
 - Formulieren der schulischen Ziele
 - Kommunizieren der schulischen Ziele
2. Management des schulischen Unterrichts
 - Aufsicht über und Evaluation des Lehrens und Lernens
 - Koordination des Lehrplans
 - Kontrolle der Schülerleistungen
3. Förderung eines positiven schulischen Lernklimas
 - Sicherung der Unterrichtszeit
 - Förderung der beruflichen Weiterentwicklung
 - Unterstützung durch Präsenz
 - Anreize für Lehrer
 - Ansporn zum Lernen.

Eine amerikanische Untersuchung von Bradley, die mit diesen Beschreibungskategorien arbeitet und auf einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern beruht, kommt zu dem Ergebnis, daß amerikanische Schulleiterinnen bzw. Schulleiter dazu tendieren, die dritte Dimension zu betonen, d.h. ihrer Rolle dadurch Ausdruck verleihen, daß sie ein positives Lernklima für Lehrer wie Schüler zu fördern suchen. Interessanterweise geht diese Ak-

11 Übersetzung – J.W.

zentuierung auf Kosten der Bedeutung der zweiten Dimension: des Unterrichtsmanagements (Hallinger u.a. 1994).

Im Rahmen eines kulturellen Vergleichs wäre zu untersuchen, wohin deutsche Schulleiter und Schulleiterinnen heute tendieren, vermittelt doch z.B. die Politik der Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände Deutschlands (ASD 1999) den Eindruck, daß sie dabei sind, einen Wandel im Rollenverständnis zu vollziehen, ein Aspekt, der unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung und Sicherung von Schulqualität neben der Beteiligung der Lehrer bzw. Lehrerinnen an der Entscheidungsfindung, neben der Gestaltung der Beziehung zu den Lehrern sowie neben Selbstmanagement (Wissen und Umgang mit Zeit) als *conditio sine qua non* angesehen wird (vgl. Rosenblum u.a. 1994).

3. Vom Lehrer zum Transformational Leader: Zum Rollenwandel von Schulleitung im Kontext des Schulautonomiediskurses

[...] Neue, das Verständnis von Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung tiefgreifend verändernde Impulse kommen aus der Forderung nach Schulentwicklung, wie sie im Rahmen des sog. Schulautonomiediskurses national wie international diskutiert werden (vgl. Altrichter 1992; de Lorent/Zimdahl 1993; Daschner u.a. 1995; Ahrens 1996; Döbert/Geißler 1997; Avenarius u.a. 1998) und seit Mitte der neunziger Jahre ihren Niederschlag in mehr oder weniger weitreichenden Vorstellungen wie Maßnahmen zur Reform der Bildungsverwaltungen in Deutschland haben.

[...]

Wie [...] zu sehen ist, verbindet sich im Autonomiediskurs die Forderung nach Schulentwicklung mit der Forderung nach einer Neuordnung des Verhältnisses zwischen Staat und Schule. Im Mittelpunkt stehen Maßnahmen, die Hierarchieabbau, Dezentralisierung und Kundenorientierung beinhalten mit dem Ziel, die Steuerung des Schulwesens zu optimieren und die Einzelschule zu stärken (vgl. Brockmeyer 1998: 125ff.). Denn es wird davon ausgegangen, daß Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung als zentraler Gegenstand von Steuerung auch im Bildungswesen nur vor Ort geleistet (vgl. z.B. Robertson/Briggs 1998) und damit ein Wechsel von der Inputsteuerung zur Produktsteuerung, wie sie international bereits Praxis ist oder Praxis wird (vgl. Hutmacher 1998), durch Programmentwicklung und Evaluation vorgenommen werden kann (vgl. Rolff 1995).

[...] [Die] an „Autonomie“ orientierte Restrukturierung des Schulwesens [rückt] ins Zentrum bildungspolitischer Reformen.¹² Dabei handelt es sich um eine Verwaltungsreform, die die *Schulleitungsfunktion* von einer

12 Im anglo-amerikanischen Sprachraum heißt das Stichwort „School-Based Management“ oder „Site-Based Management“.

reduzierten Verwaltungs- und Kontrollfunktion hin zu einer „Management- und Führungsfunktion“ (vgl. Brockmeyer 1998: 130f.) verändert und damit der Vorstellung von Rolle und Aufgaben der Schulleitung bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der Institution Schule eine qualitativ neue Richtung gibt – nämlich eine Umorientierung zielbezogenen Denkens und Handelns von der Ebene des Unterrichts auf die Ebene der Schule, von der Ebene personbezogener Führung und Intervention auf die Ebene systembezogener Führung und Prozeßsteuerung.

Die Aufgabe der Programmentwicklung und Evaluation, im Sinne von Ziel und Weg einer vor Ort ansetzenden, die Bildungsqualität sichernden und entwickelnden Steuerung, impliziert eine Restrukturierung nicht nur der Bildungsverwaltung, sondern auch der Einzelschule. Dies ist ein mikropolitisch-prozeß (vgl. Altrichter/Salzgeber 1995), der in seinen Anforderungen an alle Beteiligten, insbesondere an die Schulleitung weit über das hinausgeht, was mit der *instructional leadership role* eher naiv gedacht worden war und noch immer gedacht wird – sei es als Restrukturierung auf der Interaktionsebene der Organisation Schule, die sich auf das Rollenverständnis der Schulleitung, auf die inner-schulische Entscheidungsfindung, auf die Beziehung zu den Lehrern sowie auf das Selbstmanagement der SchulleiterInnen (Wissen und Zeit) bezieht (vgl. Rosenblum u.a. 1994), sei es in der Ratgeberliteratur reduziert auf einen Führungsstil, der als Transformational Leadership kommuniziert wird. Denn im Prozeß der Restrukturierung der Organisation Schule geht es um nichts geringeres als um die innere Neugliederung der Schule, um die Veränderung der Aufbau- und Ablauforganisation im Rahmen einer historisch gewachsenen Organisationskultur.

Die *transformational leadership role*, der Komplementärbegriff zu *transformational change* – hier fällt die Sicherung von Bildung und die Verbesserung der Schülerleistungen mit der Implementation bildungspolitischer Reformen sowie der Reform der inner-schulischen Selbstorganisation zusammen – ist das Konzept für eine Schlüsselrolle, deren Zentralität im Prozeß der Reform wie in der Frage von Erfolg und Mißerfolg einer Schule in der Vermittlungsaufgabe zwischen Anforderungen der außerschulischen und der innen-schulischen Umwelt begründet liegt. Die Transformational Leadership Role ist durch Komplexität, Unsicherheit und Risiko gekennzeichnet; sie stellt höchste Anforderungen an Motivation und Engagement sowie an Lern- und Leistungsfähigkeit von Schulleiterinnen und Schulleitern; sie kann zu einer psychischen Belastung werden (Murphy 1994: 22f. u. 25).

Um es zusammenzufassen: Die Verkoppelung von Schul- und Verwaltungsreform drängt Schulleiterinnen bzw. Schulleiter im Prozeß der Restrukturierung in eine Schlüsselfunktion, die theoretisch der der Schule übergeordneten Verwaltungs- und Entscheidungsebene zuziele und in der undankbaren Rolle des Schulrats eine Vorläufer-Rolle hat. In der Kultur der Semi-Professionals, die keine Managementstruktur kennt, sind Schul-

leiterinnen bzw. Schulleiter allein auf Methoden indirekter, das soziale Klima und die individuelle Befindlichkeit stimulierender Führung angewiesen, um Lehrerinnen und Lehrer eines Kollegiums *gegen* die Erfahrung und Mechanismen einer in Denken und Handeln egozentrisch und individualisiert strukturierten Organisations- und Arbeitskultur eine Einsicht in die unmittelbare Verantwortung für Qualitätsentwicklung und -sicherung zu vermitteln. Die Forschung wird erst noch zeigen müssen, ob und in welchen Hinsichten School Based Management die Erwartungen zu erfüllen vermag (vgl. Leithwood/Menzies 1998).

Bei kritischer Sicht auf die Möglichkeiten der Schulleitung, in dieser Hinsicht zu wirken, bleiben für die Untersuchung der Frage, welche Rolle und welche Aufgaben SchulleiterInnen bei der Qualitätssicherung und –entwicklung der Einzelschule haben, vor allem zwei Zugänge – die Schulklima- und Schulkulturforschung (vgl. z.B. Hoy 1990; Hargreaves/Hopkins 1991; Heck/Markoulides 1996). Während mit dem ersten Konzept die subjektiven Strukturbedingungen in der Beziehung zwischen Schulleitung, Lehrer-, Schüler- und Elternschaft zugänglich werden, erlaubt das zweite Konzept die Beschreibung und Analyse sozialer Strukturen und deren Veränderung in der Schule.

Die methodologische Umorientierung hin zu einer prozeßorientierten Forschung, die mit dem Übergang von der Schulwirkungs- zur Schulentwicklungsforschung einhergeht, beinhaltet in der Analyse wie in Konzepten zur Entwicklung des Leistungspotentials und der Wirksamkeit einer Schule die Abkehr von konkreten Einzelpersonen oder Gruppen als Grundeinheit des Denkens hin zum System, so daß sich die ursprüngliche, traditionelle, die Einzelperson betonende Vorstellung hinsichtlich der Rolle von Schulleiterinnen und Schulleitern relativiert. Schulen und deren Qualität werden vielmehr unter dem Gesichtspunkt betrachtet, in welcher Weise als relevant erkannte Dimensionen miteinander interagieren. Neben der Dimension der Führung werden sechs weitere Dimensionen als relevant erachtet, und es wird davon ausgegangen, daß sie sich alle wechselseitig beeinflussen. Es handelt sich um die Dimensionen¹³ Führung, Entscheidungsfindung, Einbeziehung der professionellen Mitglieder der Organisation Schule, Ressourcenverteilung, Ausführung des Lehrplans, Schulumgebung, -klima, -kultur sowie Kommunikation (Townsend 1993: 25ff.). Veränderungen in der einen Dimension einer Schule ziehen Veränderungen in den anderen Dimensionen nach sich. Schulqualität wird als eine Kombination aus Prozessen, Ressourcen und Zielen in Abhängigkeit vom Kontext gesehen, d.h. von den objektiven Bedingungen wie von den subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten, auf die Schulleitungen allerdings nur bedingt Einfluß haben.

[...]

13 Übersetzung – J. W.

Literatur

- Ahrens, J.-R.: Schulautonomie. Zwischenbilanz und Ausblick. In: Die Deutsche Schule 88 (1996), S. 10-21
- Altrichter, H.: Autonomie der Schule als Chance zukunftsorientierter Schulentwicklung. In: Erziehung und Unterricht 142 (1992), S. 558-568.
- Altrichter, H./Salzgeber, St.: Mikropolitik der Schule. In: H.-G. Rolff (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 9-40.
- ASD (Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterverbände Deutschlands): Schulleitung in Deutschland. Ein Berufsbild in Entwicklung. Stuttgart 1999.
- Aurin, K. (Hg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? 2. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb. 1991.
- Avenarius, H./Baumert, J./Döbert, H./Füssel, H.-P. (Hg.): Schule in erweiterter Verantwortung. Positionsbestimmungen aus erziehungswissenschaftlicher, bildungspolitischer und verfassungsrechtlicher Sicht. Neuwied 1998.
- Bacharach, S. B. (Hg.): Education reform: Making sense of it all. Boston 1990.
- Baumert, J.: Schulleitung in empirischer Forschung. In: H.S. Rosenbusch/J. Wissinger (Hg.): Schulleiter zwischen Administration und Innovation. Schulleiter-Handbuch Band 50. Braunschweig 1989, S. 52-63.
- Baumert, J./Leschinsky, A.: Zur Rolle des Schulleiters. In: schulmanagement 17 (1986) 6, S. 18-24
- Bossert, S.T./Dwyer, D.C./Rowan, B./Lee, G.V.: The Instructional Management Role of the Principal. In: Educational Administration Quarterly 18 (1982), S. 34-64.
- Brockmeyer, R.: Länderbericht Deutschland. In: Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Innsbruck 1998, S. 119-161.
- Brookover, W. B./Lezotte, L. W.: Changes In School Characteristics Coincident With Changes In Student Achievement. ERIC Document Reproduction Service No. ED 181005, East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan University 1979.
- Creemers, B. P. M.: The History, Value and Purpose of School Effectiveness Studies. In: D. Reynolds/B.P.M. Creemers/P. Nesselrodt/E.C. Schaffer/S. Stringfield/C. Teddlie (Eds): Advances in School Effectiveness Research and Practice. Oxford 1994, S. 9-23.
- Daschner, P./Rolff, H.-G./Stryck, T. (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim 1995.
- De Lorent, H.-P./Zimdahl, G. (Hg.): Autonomie der Schule. Hamburg 1993.
- Ditton, H./Krecker, L.: Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 507-529.
- Döbert, H./Geißler, G. (Hg.): Schulautonomie in Europa. Baden-Baden 1997.
- Edmonds, R.: Effective schools for the urban poor. In: Educational Leadership 37 (1979), S. 15-24.
- Edmonds, R.: Programs of school improvement: An overview. In: Educational Leadership 40 (1982), S. 4-11.
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim 1998
- Glasman, N. S./Heck, R.H.: The Changing Leadership Role of the Principal: Implications for Principal Assessment. In: Peabody Journal of Education 68 (1992), S. 5-24.
- Greenfield, W. (Hg.): Instructional Leadership: Concepts, Issues, and Controversies. Boston 1987.

- Hallinger, Ph./Murphy, J.: Assessing the instructional leadership behavior of principals. In: *Elementary School Journal* 86 (1985), S. 217-248.
- Hallinger, Ph./Murphy, J.: Assessing and developing principal instructional leadership. In: *Educational Leadership Journal* 45 (1987), S. 54-61.
- Hallinger, Ph./Taraseina, P./Miller, J.: Assessing the Instructional Leadership of Secondary School Principals in Thailand. In: *School Effectiveness and School Improvement* 5 (1994), S. 321-348.
- Hargreaves, D.H./Hopkins, D.: *The Empowered School: The Management and Practice of Development Planning*. London 1991.
- Heck, R.H./Markoulides, G.A./Lang, P.: Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques. In: *School Effectiveness and School Improvement* 2 (1991), S. 115-135.
- Heck, R.H./Markoulides, G.A.: School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model. In: *School Effectiveness and School Improvement* 7 (1996), S. 76-95.
- Holtappels, H.-J.: *Der Schulleiter – zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Essen 1989.
- Hoy, W. K.: Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace. In: *Journal Of Educational And Psychological Consultation* 1 (1990), S. 149-168.
- Hultman, G.: The State of the Art of School Administration: A review of facts and theory. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 33 (1989), S. 123-162.
- Hutmacher, W.: Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau. In: *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck 1998, S. 49-92.
- Krüger, R.: Was tut der Rektor? Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Schulleiters. In: *Schulmanagement* 14 (1983) 4, S. 32-36.
- Leithwood, K./Chapman, J./Corson, D./Hallinger, Ph./Hart, A. (Hg.): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht 1996.
- Leithwood, K./Montgomery, D.: The role of the elementary principal in program improvement. In: *Review of Educational Research* 52 (1982), S. 309-339.
- Leithwood, K./Menzies, T.: A Review of Research Concerning the Implementation of Site-Based Management. In: *School Effectiveness and School Improvement* 9 (1998), S. 233-285.
- Lenz, J.: *Die Effective School Forschung der USA – ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen*. Frankfurt am Main 1991.
- Morris, V. C./Crowson, R. L./Porter-Gehrie, C./Hurwitz Jr., E.: *Principals in Action. The Reality of Managing Schools*. Columbus/Ohio 1984.
- Mortimore, P.: School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching. In: *School Effectiveness and School Improvement* 4 (1993), S. 290-310.
- Murphy, J.: Transformational Change and the Evolving Role of Principal: Early Empirical Evidence. In: J. Murphy/K. S. Louis (Hg.): *Reshaping the Principalsip. Insights from Transformational Reform Efforts*. Thousand Oaks, California 1994, S. 20-53.
- Murphy, J./Beck, L. G.: Reconstructing the Principalsip: Challenges and Possibilities. In: J. Murphy/K. S. Louis (Hg.): *Reshaping the Principalsip. Insights from Transformational Reform Efforts*. Thousand Oaks, California 1994, S. 3-19.
- Ogawa, R. T. (Hg.): *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*. Vol. 3. Greenwich/Connecticut 1995.

- Reynolds, D./Sammons, P./Stoll, L./Barber, M./Hillman, J.: School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom. In: *School Effectiveness and School Improvement* 7 (1996), S. 133-158.
- Robertson, P.J./Briggs, K.L.: Improving Schools Through School-Based Management: An Examination of the Process of Change. In: *School Effectiveness and School Improvement* 9 (1998), S. 28-57.
- Rolff, H.-G.: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: H.-G. Rolff (Hg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995, S. 375-392.
- Rosenblum, S./Louis, K.S./Rossmiller, R.A.: School Leadership and Teacher Quality of Work Life in Restructuring Schools. In: J. Murphy/K. S. Louis (Hg.): *Reshaping the Principalship. Insights from Transformational Reform Efforts*. Thousand Oaks, California 1994, S. 99-122.
- Rutter, M./Maughan, B./Mortimore, P./Ouston, J.: *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. London 1979.
- Scheerens, J./Creemers, B. P. M.: School Effectiveness in the Netherlands: The Modest Influence of a Research Programme. In: *School Effectiveness and School Improvement* 7 (1996), S. 181-195.
- Steffens, U.: Empirische Erkundungen zur Effektivität und Qualität von Schule. In: Ch. Berg/U. Steffens (Hg.): *Schulqualität und Schulvielfalt. Das Saarbrücker Schulgütesymposium '88*. Wiesbaden/ Konstanz 1991, S. 51-71.
- Steffens, U./Bargel, T.: *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied 1993.
- Stoll, L./Fink, D.: Effecting School Change: The Halton Approach. In: *School Effectiveness and School Improvement* 3 (1992), S. 19-41.
- Stringfield, S./Herman, R.: Assessment of the State of School Effectiveness Research in the United States of America. In: *School Effectiveness and School Improvement* 7 (1996), S. 159-180.
- Tillmann, K.-J. (Hg.): *Was ist eine gute Schule?* 2. Auflage, Hamburg 1994.
- Townsend, T.: School Effectiveness: Identifying the Complexities. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement 1993, Norköping/ Sweden, January 3-6.
- Townsend, T.: School Effectiveness and Improvement Initiatives and the Restructuring of Education in Australia. In: *School Effectiveness and School Improvement* 7 (1996), S. 114-132.
- Van De Grift, W.: Educational Leadership and Academic Achievement in Elementary Education. In: *School Effectiveness and School Improvement* 1 (1990), S. 26-40.
- Winterhager-Schmid, L.: *Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition*. Weinheim 1997.
- Wissinger, J.: Schulleiter-Beruf und Lehreridentität – zum Rollenkonflikt von Schulleiterinnen und Schulleitern. Ein Beitrag zur Schulentwicklungsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 14 (1994), S. 38-57.
- Wissinger, J.: Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. Weinheim 1996.
- Wissinger, J.: Führung – eine pädagogische Funktion? In: J. Wissinger (Hg.): *Schulleitung als pädagogisches Handeln. Schulleiter-Handbuch, Band 83*. Braunschweig 1997, S. 21-33.
- Wissinger, J./Huber, S.G. (Hrsg.): *Schulleitung – Forschung und Qualifizierung*. Opladen 2002.