

Fachgebiet
Erziehungswissenschaft

**„Schule – Neu denken“
Schule – Neu führen
eine empirische Untersuchung von Führung an Gymnasien mit innovativer
Unterrichtsentwicklung**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)
vorgelegt
von
Rosemarie Schulte
aus
Dortmund
2013

Tag der mündlichen Prüfung (Disputatio): 15.06.2013

Dekan der Philosophischen Fakultät: Professor Dr. Tobias Leuker

Erstgutachter: Professor Dr. Martin Bonsen

Zweitgutachterin: Professorin Dr. Sabine Gruehn

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Zur Themenstellung der Arbeit	7
1 Aktuelle Führungstheorien im Schulbereich.....	12
1.1 Der Führungsbegriff dieser Arbeit.....	12
1.2 Die Diskussion um die schulische Führung in den achtziger und neunziger Jahren	14
1.3 Transformationale – Charismatische – Transaktionale Führung	16
1.4 Distributed Leadership.....	19
1.4.1 Transformationale Führung und Distributed Leadership	19
1.4.2 Begriffsklärung	22
1.4.3 Distributed Leadership als „Hybrid Leadership“	25
1.4.4 Distributed Leadership als demokratische wertgebundene Führung.....	28
1.4.5 Distributed Leadership in der Wirksamkeit für verbesserte Schulqualität	31
1.5 Instructional Leadership	32
1.6 Instructional Leadership – Transformational Leadership – Distributed Leadership.....	34
1.7 Die Rezeption der Instructional Leadership und der Distributed Leadership in der deutschsprachigen Forschung.....	36
1.7.1 Instructional Leadership	36
1.7.2 (Distributed) Leadership oder Führung	40
1.7.3 Wertgebundene Führung	44
2 Eigene Untersuchung	47
2.1 Ziele der Arbeit und die eingesetzte Methode im Überblick.....	47
2.2 Qualitative Forschungsmethoden	51
2.3 Die Auswahl der Interviewpartner.....	52
2.3.1 Schulleiter und Schulleiterinnen an Gymnasien.....	52
2.3.2 Schulleiter und Schulleiterinnen preiswürdiger Schulen im Wettbewerb des Deutschen Schulpreises.....	54
2.3.2.1 Die Ziele des Deutschen Schulpreises.....	54
2.3.2.2 Die Kriterien des Deutschen Schulpreises	56
2.3.2.3 Das Auswahlverfahren	58
2.3.2.4 Die Validität der Auswahlkriterien.....	59
2.3.2.5 Die Rolle der Schulleitung im Auswahlverfahren zum Deutschen Schulpreis	60

2.4	Beschreibung des Ausgangsmaterials	61
2.4.1	Die Interviewten	61
2.4.2	Die Daten der Interviewten in der Auswertung	62
2.4.3	Die Interviewsituation	63
2.4.4	Das Leitfadenterview	64
2.5	Die Methode der Auswertung	65
2.6	Auswertungskategorien	70
2.6.1	Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler	70
2.6.1.1	Der Schulleiter als engagierter Lehrer und Unterrichtsexperte	71
2.6.1.2	Der Schulleiter als engagierter und kompetenter Planer der Unterrichtsentwicklung	72
2.6.1.3	Der Schulleiter als Change-Manager	74
2.6.2	Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln	74
2.6.2.1	Die strukturelle Führung auf der Grundlage der Distributed Leadership	76
2.6.2.1.1	Die Delegative und die Teilgebende Führung	76
2.6.2.1.2	Die Holistische Führung	77
2.6.2.2	Die Positionale – Personale – Wertgebundene Führung	78
2.6.2.2.1	Die Positionale Führung	78
2.6.2.2.2	Die Personale Führung	79
2.6.2.2.3	Die Wertgebundene Führung	79
3	Darstellung der Auswertungsergebnisse	80
3.1	Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler	81
3.1.1	Der Schulleiter als engagierter Lehrer	81
3.1.2	Der Schulleiter als engagierter und kompetenter Planer der Unterrichtsentwicklung	84
3.1.2.1	Der Schüler im Zentrum der Entwicklungs- bemühungen	84
3.1.2.2	Das Lernen	86
3.1.2.2.1	Individuelles Lernen	86
3.1.2.2.2	Selbstreguliertes Lernen	90
3.1.2.2.3	Projektorientiertes Arbeiten	91
3.1.2.2.4	Lehrgangsförmiger Unterricht und seine Nachhaltigkeit	93
3.1.2.2.5	Transparente Leistungserwartungen und individuelle fachliche und überfachliche Leistungsbewertung	94

3.1.2.3	Die Persönlichkeitsbildung	97
3.1.2.3.1	Die gelebte Wertbindung – der gegenseitige Respekt.....	98
3.1.2.3.2	Einbezug der Schüler und Schülerinnen bei der Unterrichtsentwicklung	99
3.1.2.4	Der Schulleiter als Lernender.....	101
3.1.3	Der Schulleiter als Change-Manager des Unterrichtsentwicklungsprozesses	102
3.1.3.1	Die schrittweise Einführung innovativer Projekte.....	102
3.1.3.2	Die Evaluation	105
3.1.4	Zusammenfassung der Ergebnisse zu der Kategorie „Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler“	108
3.2	Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln	115
3.2.1	Die wertgebundene Positionale und Personale Führung	116
3.2.1.1	Die Wertbindung.....	117
3.2.1.1.1	Das positive Menschenbild.....	117
3.2.1.1.2	Innovationsförderung auf der Grundlage von Handlungsfreiheit und Bindung.....	120
3.2.1.1.3	Schulleitung als Vorbild	124
3.2.1.2	Die Positionale und die Personale Führung	125
3.2.1.2.1	Gestaltungswillen	126
3.2.1.2.2	Überzeugungskraft und „Charisma“	128
3.2.1.2.3	Einflussnahme auf die Identität der Schule und das Schulklima	132
3.2.1.2.4	Entscheidungswillen – Übernahme von Verantwortung für Entscheidungen nach innen und nach außen.....	134
3.2.2	Die strukturelle Führung auf der Grundlage der Distributed Leadership	138
3.2.2.1	Die Verteilung von Aufgaben.....	140
3.2.2.2	Holistisch Führen.....	153
3.2.2.2.1	Gemeinsames Lernen und Planen	155
3.2.2.2.2	Systemische Regelungen schaffen – Hospitationen als eine Möglichkeit, ihre Einhaltung zu überprüfen	157
3.2.2.2.3	Transparenz und Informationsmanagement.....	162
3.2.3	Zusammenfassung der Ergebnisse zu der Kategorie „Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln“	164
4	Zusammenfassende Diskussion und Schlussfolgerungen	173
4.1	Diskussion	174
4.2	Schlussfolgerungen	181
5	Anhang.....	184
5.1	Abbildungsverzeichnis	184

5.2	Tabellenverzeichnis.....	185
5.3	Literaturverzeichnis	186
5.4	Eigener Materialband (in der veröffentlichten Fassung nicht enthalten)	
5.4.1	Das Leitfadeninterview.....	2
5.4.2	Die Interviews mit den Schulleitern	
	Interview 1.....	6
	Interview 2.....	34
	Interview 3.....	60
	Interview 4.....	78
	Interview 5.....	95
	Interview 6.....	111
	Interview 7.....	137
	Interview 8.....	161
	Interview 9.....	180
	Interview 10.....	208
5.4.3	Gespräch mit Frau Professor Beutel.....	230

Schlecht wandern, das heißt:
Als Mensch dabei unverändert bleiben.
Ein solcher eben wechselt nur die Gegend,
nicht auch sich selber an und mit ihr.
(Bloch, 1996, S. 50)

Einleitung: Zur Themenstellung der Arbeit

„There are two types of *feedback* from the monitoring process and outcomes to school leaders: one to their action and the other one to their mind set. The feedback directly to action will help the school leaders to adapt performing behaviors in the leadership process. The learning associated with change in the leadership behaviors is often referred to as *the first-order leadership learning*. Since this type of learning often has not changed the mental conditions of the leader, it may not produce long-lasting improvement effects at a higher level. It is often considered as a type of superficial learning that results only in some operational changes in school leadership.

The feedback to the mindset will help the school leader to reflect on and change her/his own mental models including meta-cognition, thinking methods, meta-cognition, and knowledge and then to change the planning process as well as the aims and content of their leadership action in the next cycle. The improvement associated with change in mental set or mental models is often referred as the *second-order leadership learning*.“ (Cheng, 2010, S. 184)

Die Schule hat im letzten Jahrhundert eine Veränderung erfahren, die einer revolutionären Bewegung gleicht. Sie entwickelte sich von einer Anstalt zu einer Organisation, die in immer stärkerem Maße Eigenverantwortung und Individualität zuerkannt bekommt. Im Zuge dieser wachsenden Autonomie der Einzelschule erhalten Schulleiterinnen und Schulleiter Freiheiten im Handeln, die für Leitungspersonen in Schulen, aber auch in anderen öffentlich-rechtlichen Organisationen bis vor einigen Jahren nicht vorstellbar waren. Die wachsende Individualität der einzelnen Schule verpflichtet Schulleiterinnen und Schulleiter, sich mit dem Kollegium auf den Weg zu einer eigenen Schul- und Unterrichtsentwicklung zu machen. Die Schulleitung muss die Expertise und die Kompetenz besitzen, selbstverantwortlich und unabhängig zu handeln, in Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der Organisation Schule. Aus diesem Wandel der Schule resultiert ein verändertes, anspruchsvolles Anforderungsprofil für Schulleiterinnen und Schulleiter, dem aber, wie viele Untersuchungen zeigen, nicht alle Leitungspersonen entsprechen können oder wollen. Bonsen und Rolff stellen als Ergebnisse einer empirischen Studie fest:

„Nur wenige der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter können sich als Gestalter der Schule verstehen, sondern beschreiben sich aufgrund der neuen administrativen Aufgaben und Anforderungen eher als Verwalter. Diejenigen, die sich als Gestalter begreifen, berichten von Schwierigkeiten, die es ihnen nahezu unmöglich machen, diese Gestalterrolle wahrzunehmen.“ (Bonsen & Rolff, 2010, S. 12)

Solche Ergebnisse legen nahe, Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrem Führungshandeln zu untersuchen, die in ihren Schulen erfolgreich gestalterisch wirken und innovative Prozesse initiieren und umsetzen.

Die vorliegende Arbeit und die in ihr enthaltene Untersuchung gehen von der Annahme aus, dass Schulleiter und Schulleiterinnen, die ihre Schulen wirksam in innovativen Prozessen beeinflussen, Merkmale in ihrem Führungshandeln zeigen, die überindividuell sind und sich durch gemeinsame Kategorien beschreiben lassen. Ziel der Arbeit ist, diese Annahme auf empirischem Wege zu überprüfen und eine Hypothese für erfolgreiches Führungshandeln in innovativen Entwicklungsprozessen zu generieren. Der Fokus liegt dabei vorrangig auf dem Führungshandeln in innovativen Unterrichtsvorhaben, weil die Unterrichtsentwicklung über viele Jahre hinweg in der deutschen Schulwirklichkeit ignoriert wurde.

Die Kategorien, auf die das schulleiterliche Handeln hin untersucht wird, werden aus der Literatur und den Studien zu erfolgreichem Führungshandeln in innovativen Entwicklungsprozessen deduziert. Die Arbeit konzentriert sich auf die Theorien der „Distributed Leadership“ und der „Instructional Leadership“, weil sich diese Führungsmodelle nach angloamerikanischen Studien und der dazu veröffentlichten Literatur als besonders wirksam gezeigt haben, um Schulen in der innovativen Entwicklung, vor allem in der Unterrichtsentwicklung, erfolgreich zu beeinflussen.

Die Einrichtung von Schulleitungsfortbildungen seit den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts trägt dem Wandel der Schule zu einer sich ständig verändernden Organisation Rechnung. Die Fortbildungen sollen den Schulleitern und Schulleiterinnen wissenschaftliche Führungstheorien nahebringen, sie *expertisieren* und ihnen Hilfestellung geben, die Theorien in individuelles Handeln zu transferieren.

Aus eigener Erfahrung als Schulleiterin an einem Gymnasium und als Fortbildnerin für Schulleiterinnen und Schulleiter weiß die Verfasserin dieser Arbeit, dass die Kenntnis von Führungstheorien nicht zwangsläufig in ein damit kongruentes Führungshandeln mündet. Neben einer großen und wachsenden Gruppe von Schulleitern und Schulleiterinnen, die offen für innovative Entwicklungsvorhaben sind, lassen sich nach ihrer langjährigen Praxiserfahrung drei Gruppierungen ausmachen, die Führungstheorien und der Reflexion des eigenen Führungshandelns mit Misstrauen oder Zurückhaltung begegnen:

Einmal weisen Schulleiterinnen und Schulleiter wissenschaftliche Führungstheorien zurück, weil deren Verfasserinnen oder Verfasser in der Regel nicht aus der Praxis kommen. Nach Meinung dieser Schulleiterinnen und Schulleiter können Schulforscher und -forscherinnen aufgrund ihrer mangelnden Praxiserfahrung keine Theorien entwickeln, die mit der täglichen Führungsarbeit kompatibel wären. Es gibt für sie in diesen Theorien zu wenige Schnittstellen mit den eigenen Praxiserfahrungen.

Eine zweite Gruppe übernimmt das Vokabular und die Strategien aus aktuellen Führungsmodellen, ohne daraus jedoch die Notwendigkeit abzuleiten, das eigene Führungsverhalten zu reflektieren. Dieser nur oberflächlich durchgeführte Wandel

mündet häufig in die Rückkehr zum scheinbar Bewährten, da die Anstrengungen für eine tiefgreifende Umgestaltung gescheut werden.

Eine dritte widerstrebende Gruppe besteht aus Schulleitern und Schulleiterinnen, die Führung grundsätzlich als antidemokratisch ablehnen und für ihre Schule basisdemokratische Strukturen wünschen. Für die Mitglieder dieser Gruppe sind Führungstheorien vor allem Methoden der antidemokratischen Manipulation, denen sie mit Misstrauen begegnen. Entscheidungen müssen ihrem politischen Verständnis gemäß im Diskurs hergestellt werden. Diese Schulleiterinnen und Schulleiter erzielen oft aufgrund der langwierigen und verwirrenden Entscheidungsprozesse gerade im sensiblen Bereich der Unterrichtsentwicklung kaum Fortschritte.

Diese Erfahrungen unterstreichen die Notwendigkeit, dass Theorien für erfolgreiches schulleiterliches Führungshandeln in innovativen Entwicklungsprozessen Anker in der Führungspraxis finden müssen, um von Schulleitern und Schulleiterinnen akzeptiert und übernommen zu werden.

Der Stillstand in der Schulentwicklung wurde in den 90er Jahren auch durch die ministeriell angeordnete Schulprogrammarbeit in Angriff genommen, die sich an den Schulen vor allem auf eine Verbesserung des Lebensraums Schule konzentrierte. Die Unterrichtsentwicklung wurde weiterhin ignoriert. Es „ist ein deutscher Weg: vom Bildungsideal zu schwärmen und den Alltag in den Institutionen zu verdrängen“ (Killius, Kluge & Reisch, 2003, S. 16). Der Ursprung der Misere des deutschen Bildungssystems liege „in einer fatalen Asymmetrie: Wir überfrachten den Bildungsbegriff und unterschätzen die Erziehungswirklichkeit“ (Killius et al., 2003, S. 15). PISA habe die Augen dafür geöffnet, dass Unterricht und die durch ihn vermittelte Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in Deutschland weit unter den an sie gestellten Erwartungen lägen. Die „Asymmetrie“ des Bildungssystems spiegle sich in der starken Betonung des Lehrens und der Vernachlässigung des Lernens (vgl. Killius et al., 2003, S. 15).

Aus diesem Befund resultiert, dass der Unterrichtsentwicklung besondere Aufmerksamkeit gebührt und es an den Einzelschulen neuer Wege bedarf, um der „Misere“ (Killius et al., 2003, S. 15) abzuhelpfen. Damit Hartmut von Hentigs Imperativ „Die Schule neu denken“ (Hentig, 1993) in einen innovativen und nachhaltigen Unterrichtsentwicklungsprozess mündet, darf sich die Forderung, neu zu denken, nicht nur auf das Entwickeln neuer Projekte beziehen. Die Forderung muss ebenfalls eine Veränderung im Führungsverhalten von Schulleitern und Schulleiterinnen einschließen, damit innovativer Wandel ganzheitlich und nicht nur punktuell zum Tragen kommt.

Schulleiterinnen und Schulleiter, die innovative Wege mit der eigenen Schule gehen wollen, müssen ihr Führungskonzept den innovativen Prozessen anpassen. Neue Konzepte mit alten oder nur oberflächlich veränderten Führungsstrukturen umzusetzen, erzielt keine nachhaltige Wirkung. Hentigs Forderung „Die Schule neu denken“ muss die Veränderung der Schulleiterinnen und Schulleiter einschließen. Diese müssen sich fragen, was eine innovative Unterrichtsentwicklung von ihnen fordert und welche Konsequenzen sie für ihr Führungshandeln ziehen

müssen. Denn eine tiefgreifende innovative Veränderung in der Unterrichtsentwicklung bedeutet eine Einstellungsveränderung bei allen an Unterricht und Lernen Beteiligten. Für den Schulleiter oder die Schulleiterin heißt das: Er oder sie muss bereit sein, die Schule *neu zu führen*.

Die Ergebnisse der empirischen Forschung belegen, dass die Qualität der Schulentwicklung von den Führungskompetenzen des Schulleiters oder der Schulleiterin maßgeblich beeinflusst wird. Die Schulleitung ist verantwortlich für die Prozessvariablen im Entwicklungsprozess einer Schule und hat nachhaltigen Anteil an der erfolgreichen Umsetzung. Huber und Muijs listen eine Vielzahl von Studien auf, die den Einfluss des Schulleiters oder der Schulleiterin auf die Qualität der Schule überzeugend beweisen. „The research results show that schools classified as successful possess a competent and sound school leadership“ (Huber & Muijs, 2010, S. 58). Hallinger und Heck formulieren aufgrund von Studien die Einschätzung, „that leadership makes a difference“ (Hallinger & Heck, 2010, S. 107). Nach ihren Untersuchungen kann die Qualitätssteigerung des Schulleiters, seine *Expertisierung*, allein jedoch keine Verbesserung der Schulqualität bewirken.

„They may disappoint those who have hoped that upgrading the quality of leadership will provide an efficient and ready means of solving the ‚school improvement problem‘. However, we suggest that the results are also quite encouraging. They suggest that strengthening leadership capacity can pay off when it is a part of a more comprehensive strategy that simultaneously targets the academic improvement problem.“ (Hallinger et al., 2010, S. 107)

Das bedeutet, dass die Führungsfunktion des Schulleiters nicht allein durch dessen Kompetenz an Wirksamkeit gewinnt, sondern dass zu dieser Kompetenz weitere Führungsmerkmale treten müssen, die Hallinger et al. als „comprehensive“ und als „collaborative leadership“ (Hallinger et al., 2010, S. 107) fassen.¹

Unbestritten bleibt die Schlüsselrolle der Schulleiterinnen bzw. Schulleiter, die sie in der Qualitätssteigerung ihrer Schule vor allem in der Unterrichtsentwicklung einnehmen. Trotz dieser Bedeutung scheinen viele Schulleiterinnen und Schulleiter der Verantwortung ihrer neuen Aufgabe gerade in der Unterrichtsentwicklung nicht nachkommen zu können oder zu wollen, obwohl gerade die Wahrnehmung einer unterrichtsbezogenen Führung wirksam die Schul- und Unterrichtsentwicklung beeinflusst, wie angloamerikanische Studien zur „Instructional Leadership“ zeigen. Schulleiterinnen und Schulleiter begreifen sich „eher als Verwalter“ denn „als Gestalter“ (Bonsen & Rolff, 2010, S. 12).

In die Untersuchung wurden ausschließlich Schulleiterinnen und Schulleiter von Gymnasien einbezogen. Den Gymnasien geht der Ruf voraus sich besonders schwerzutun, innovative Wege in der Unterrichtsentwicklung zu beschreiten. Sehr lange ging das Gymnasium von einer homogenen Schülerschaft aus, sodass Konzepte des individualisierten Lernens erst schrittweise Eingang in die Entwicklungsprozesse des Gymnasiums finden. „Den Gymnasien geht eher der Ruf nach, Schüler loswerden zu wollen, wenn sie nicht dorthin ‚passen‘“ (Fauser, Prenzel &

¹ Diese Gedanken werden in Kapitel 1.4 der Arbeit wieder aufgenommen.

Schratz, 2010b, S. 18). Erst nach und nach verschob sich in dieser Schulform das unterrichtliche Interesse vom Lehren hin zu den Bedingungen des Lernens. Beutel spricht von der „Belehrungsdidaktik“ (Beutel, Z. 351²), die immer noch zu häufig am Gymnasium zu finden sei.

Ausgewählt wurden Gymnasien, die von der Jury des Deutschen Schulpreises nach Dokumentenanalyse, Schulbegehungen, Unterrichtshospitationen und Interviews mit allen am Schulleben Beteiligten als Exzellenzschulen für den Preis nominiert wurden. Sie zeigen beispielhaft, was Schulen dank ihrer Innovationskraft für ihre Entwicklung tun und tun können.³

Das erste Kapitel erläutert Führungstheorien im schulischen Bereich. Zur Einleitung wird der Führungsbegriff, der dieser Arbeit zugrunde liegt, definiert, um einen Referenzpunkt für die Einordnung der Führungstheorien und die Ergebnisse der Untersuchung zu gewinnen. Nach einer Darstellung der schulischen Führungskonzepte der 80er und 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts werden die aktuellen Konzepte der Transaktionalen und Transformationalen Führung vorgestellt, die im Zusammenhang mit der Charismatischen Führung diskutiert werden. Im Anschluss daran konzentriert sich das Kapitel auf die Theorien der „Distributed Leadership“ und der „Instructional Leadership“, denen eine besondere Wirksamkeit für innovative (Unterrichts-)Entwicklungsprozesse durch angloamerikanische Studien bestätigt wird. Diese Ausführungen werden erweitert durch die Darstellung der Rezeption, die sich in der deutschsprachigen Forschung zur Instructional Leadership und zur Distributed Leadership nachzeichnen lässt.

Das zweite Kapitel formuliert die Zielsetzung und die eingesetzte Methode der Arbeit. Es begründet die getroffene Auswahl der zu interviewenden Schulleiter und Schulleiterinnen. Das Material, das dem Auswertungsverfahren zugrunde liegt, und das methodische Vorgehen, das zur Generierung der Daten eingesetzt wurde, werden ebenfalls in dem Kapitel beschrieben.

Das dritte Kapitel stellt die Auswertungsergebnisse kategorisiert dar und analysiert und interpretiert sie. Am Ende einer jeden Analyseeinheit folgt eine Übersicht über die Schwerpunkte in den Aussagen. Diese Übersicht wird verstärkt durch quantifizierende Zusammenstellungen, die die Aussagen auch zahlenmäßig erfassen.

Das vierte Kapitel bietet einen zusammenfassenden Blick auf die geleistete Arbeit und reflektiert deren Ergebnisse sowie die Grenzen ihrer Aussagekraft und

² Silvia Iris Beutel ist Professorin an der Universität Dortmund und hat einen Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik. Sie ist Mitglied in der Auswahljury für den Deutschen Schulpreis. Aufgrund dieser Funktion hat die Verfasserin der vorliegenden Arbeit ein Gespräch mit der Wissenschaftlerin geführt, um sich über Auswahlmodi und Kriterien für die Vergabe des Deutschen Schulpreises in der Praxis zu informieren. Weitere Informationen aus diesem Gespräch befinden sich in Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit. Die Zitate werden gekennzeichnet durch „Beutel, Zeilenangabe.“ Der Materialband enthält das vollständige Interview (5.4.3).

³ In Kapitel 2.3 dieser Arbeit wird die Auswahl der befragten Schulleiter und Schulleiterinnen ausführlich begründet.

Generalisierbarkeit. Das Kapitel gibt einen Ausblick auf die Anstöße, die die Arbeit trotz ihrer Begrenztheit für die weitere Forschung geben könnte.

1 Aktuelle Führungstheorien im Schulbereich

„So dürfte eine am Bürokratiemodell orientierte Administration der Schule, die die Rollen von Schulaufsicht, Schulleitung und LehrerInnen in ein hierarchisch gestuftes System einbindet, eine hohe Barriere für eine innovative Praxis sein.“ (Haller & Wolf, 1995, S. 23)

In diesem Kapitel sollen Dimensionen einer veränderten schulischen Führungspraxis dargestellt werden, die sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nach und nach als Gegenentwurf zum Führungsverständnis des bürokratischen Systems entwickelten. Gegenstand dieses Kapitels sind aktuelle Führungstheorien, denen aufgrund neuerer empirischer Untersuchungen eine besondere Wirksamkeit für den innovativen Wandel von Unterricht zugesprochen wird. Die Arbeit konzentriert sich auf die Führungskonzepte der Transformationalen Führung, die im Zusammenhang mit der Charismatischen und Transaktionalen Führung erörtert wird, der Distributed Leadership und der Instructional Leadership. Diese Führungsmodelle werden in der Forschung als besonders wirksam für die Qualitätsverbesserung von Unterricht diskutiert, und ihre Wirksamkeit wurde vor allem in angloamerikanischen Studien untersucht.

Die Auswertungskategorien für die Kodierung der Interviews wurden aus den Theorien der Distributed Leadership und der Instructional Leadership abgeleitet, weil diesen beiden Konzepten im Vergleich zur Transformationalen Führung ein stärkerer Einfluss auf die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität in Studien nachgewiesen werden konnte.⁴

1.1 Der Führungsbegriff dieser Arbeit

„Leadership is the process of influencing others to understand and agree what needs to be done and how it can be done effectively, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish the shared objectives.“ (Yukl, 2010, S. 26)

Jede Untersuchung von Führung erfordert die Entscheidung für einen Führungsbegriff, der leitend für die Studie ist. Diese Arbeit folgt der Führungsdefinition von Yukl. Yukl formuliert Führung als Einflussnahme auf Menschen. Ziel der Einflussnahme ist es, Verständnis und Akzeptanz für Entwicklungskonzepte und deren Umsetzungsstrategien zu gewinnen. Um diese Intention zu verwirklichen, muss Führung die strukturellen Voraussetzungen schaffen, damit die Arbeit Einzelner oder die von Gruppen zu erfolgreichen Ergebnissen führt.

⁴ Diese Forschungsergebnisse werden in den Kapiteln 1.3, 1.4 und 1.5 der vorliegenden Arbeit dargestellt und erörtert.

In ihrer offenen Form bedeutet die Definition Yukls, dass Führung von allen Personen wahrgenommen werden kann, die über Zielorientierung und Überzeugungskraft durch Expertise, Kompetenz und persönliche Autorität verfügen. Diese Einflussnahme ist für eine Person oder aber für mehrere Personen möglich: „The influence process may involve only a single leader or it may involve many leaders“ (Yukl, 2010, S. 26). Position und Zeitrahmen bleiben unbestimmt.

Der Schulleiter ist durch sein Amt zur Führung legitimiert und hat diesen aus dem Amt resultierenden Führungsanspruch auch wahrzunehmen. Wenn ein Schulleiter andere Mitglieder der Schule bewusst in die Führung einbezieht, müssen diese Führungsstrukturen offengelegt werden, damit sie für alle als gestaltet erkennbar und transparent sind.

„Wenn die Führung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Schule nicht unkontrollierbar sein soll, muss transparent gemacht werden, *wer* führen darf. (...) Hierzu dienen innerhalb einer Organisation Strukturen und Regeln.“ (Bonsen, 2003, S. 6)

Strukturen, Regeln und Verfahren bilden wiederum die Legitimationsbasis für Führung. Innerhalb einer bürokratisch legitimierten Führung muss offen und klar sein, „*wer* Führung innehat, *wie* Führung praktiziert wird und *auf welcher Grundlage* sie erfolgt“ (Bonsen, 2003, S. 6).

„Wann immer eine Schulleitungsperson die eigene Führung ablehnt und nicht ausfüllt, ist zu erwarten, dass ein anderes Gruppenmitglied eben diese Führungsfunktion übernimmt, um eine erkannte ‚Führungslücke‘ auszufüllen. Dadurch wird die Funktion der Führung keinesfalls demokratischer, da nicht klar legitimierte Führung häufig strategisch und verdeckt funktioniert und sich der öffentlichen Kontrolle entzieht.“ (Bonsen, 2003, S. 6)

Der im Kontext Führung als Synonym verwendete Begriff „Einfluss“ verdeutlicht, dass die durch das Amt zugewiesene Führungskraft nicht im Sinne willkürlicher Machtausübung führt, d.h. um „den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen“ (Weber, 1980, S. 28). Führung nach der Definition von Yukl bedeutet vielmehr, darauf einzuwirken, dass die Ziele für die Entwicklung der Schule von ihren Mitgliedern als notwendig und damit sinnvoll akzeptiert werden, „influencing others to understand and agree what needs to be done“ (Yukl, 2010, S. 26). Darüber hinaus muss der oder die Führende Konsens über die Art der wirkungsvollen Durchführung herstellen, „how it can be done effectively“ (Yukl, 2010, S. 26) und die Bedingungen für das Erreichen der gemeinsamen Ziele so gestalten, dass individuelles und kollektives Engagement erfolgreich wirken kann, „the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish the shared objectives“ (Yukl, 2010, S. 26).

Mintzberg definiert zwei Arten von Führungskräften, die beide Einfluss im Sinne der von Yukl formulierten Definition nehmen:

„Führungskräfte müssen eines von zwei Dingen sein: Sie müssen entweder selbst brillante Visionäre sein, wahrhaft kreative Strategen, in diesem Fall wird ihnen vermutlich alles gelingen, ganz gleich was sie anpacken. Oder sie müssen echte Ermächtiger sein, die andere dazu bewegen können, ihr Bestes zu geben.“ (Mintzberg 1998, S. 9)

Die so beschriebenen Führungskräfte können exemplarisch für zwei Führungstheorien stehen, die im Folgenden beschrieben werden: die Transformationale-Charismatische Führung und die Distributed Leadership.

1.2 Die Diskussion um die schulische Führung in den achtziger und neunziger Jahren

Bis in die sechziger Jahre hinein wird die Position des Schulleiters nicht hinterfragt. Die bürokratische Verwaltungsführung in der Tradition Webers setzt sich fort und bleibt lange Zeit unberührt von den sich allmählich anbahnenden gesellschaftlichen Veränderungen. Die Führungspersonen, die Schulen „vorstehen“, verstehen sich immer noch als „der typisch legale Herr: der ‚Vorgesetzte‘, indem er anordnet und mithin befiehlt, seinerseits der unpersönlichen Ordnung gehorcht, an welcher er seine Anordnungen orientiert“ (Weber, 1980, S. 125). Weber bezeichnet dieses System als ein System „rationalen Charakters“ (Weber, 1980, S. 124), das in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts zunehmend alle Bereiche des öffentlichen Lebens durchdringt und sie unter den Primat einer wissenschaftlich legitimierten Zweckrationalität stellt. Die rationale Führungsphilosophie und das Prinzip der „Amtshierarchie“ (Weber, 1980, S. 125) als Leitungssystem verdrängen oder ergänzen die „traditionale Herrschaft“, die sich an keine Ordnung gebunden sieht, sondern „kraft der freien Willkür des Herrn“ (Weber 1980, S. 130) wirkt. In der Gegenüberstellung zur traditionellen Herrschaft wird deutlich, dass das bürokratische System und der damit verbundene Formalismus einen großen Fortschritt für die damalige gesellschaftspolitische Entwicklung darstellt, „weil sonst Willkür die Folge wäre, und der Formalismus die Linie des kleinsten Kraftmaßes ist“ (Weber 1980, S. 130).

Sowohl die traditionelle Herrschaft als auch das bürokratische System kann durch die „charismatische Herrschaft“ ersetzt werden, die Menschen ausüben, denen „psychologisch eine aus Begeisterung oder Not und Hoffnung geborene gläubige, ganz persönliche Hingabe“ (Weber, 1980, S. 140) von ihren Untergebenen geschenkt wird.

Wie die betreffende Qualität von irgendeinem ethischen, ästhetischen oder sonstigen Standpunkt aus „objektiv“ richtig zu bewerten wäre, ist „natürlich begrifflich völlig gleichgültig: darauf allein, wie sie tatsächlich von den charismatisch Beherrschten, den ‚Anhängern‘ bewertet wird, kommt es an“ (Weber 1980, S. 140).

Das bürokratische System, das sich in allen Bereichen der Verwaltung durchsetzt, verfeinert sich im Laufe der Jahrzehnte in immer stärkerem Maße. Die Vermittlung der Gestaltungs- und Entwicklungsaufgaben in die konkreten Arbeits- und Ausbildungsprozesse erfolgt durch ein immer weiter ausdifferenziertes Regelungssystem von Vorgaben, Anleitungen, Bestimmungen und Vorschriften. Für seine Einhaltung sind fach- und sachkompetente Vorgesetzte zuständig, die in einem abgestuften hierarchischen System der Kontrolle über durch formelle Sanktionsgewalt gesicherte Amtsautorität verfügen. Dieses „auf Befehl und Gehorsam

im klassischen Stab-Linien-Modell“ (Haller & Wolff, 1995, S. 62) basierende Prinzip wurde im Zuge der fortschreitenden Demokratisierungstendenzen immer stärker in Frage gestellt. „Der wachsende Wohlstand und vor allem die steigende rechtliche und gewerkschaftliche Absicherung der Arbeitnehmer schränkten die Möglichkeiten, durch Druck und Zwang zu führen, ein“ (Neuberger, 1984, S. 62). Auch und gerade in den Schulen wird der Ruf nach einem anderen Führungsstil laut. Kooperation und Kommunikation scheinen die Lösungen für eine *andere* Schule zu sein. Begriffe wie Amtsmacht oder Amtsautorität sind verpönt, die Schulleiterin oder der Schulleiter soll als „primus inter pares“ wirken, die „dialogische Führung“ (Haller et al., 1995, S. 152) als ein sozial-integrativer Stil scheint die richtige Antwort auf die gesellschaftspolitischen Entwicklungen. Dieses Führungsverständnis, das auch in den entstehenden Führungsseminaren weitergegeben wird, vergrößert jedoch in vielen Fällen die Hilflosigkeit der Schulleiterinnen und Schulleiter. An die Stelle von Weiterentwicklung tritt oft Stillstand, der überdeckt wird durch lebhaft innerkollegiale Diskussionen. Viele Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler lehnen zudem den Begriff „Führung“ ab, weil er durch den pervertierten Missbrauch in der Zeit des Nationalsozialismus in seiner Glaubwürdigkeit und Legitimation erschüttert wurde. Die Notwendigkeit eines Führers und damit von Führung wird grundsätzlich in Frage gestellt. Zugespitzt formuliert wird Führung aus dieser Perspektive immer als antiaufklärerisches Mittel gesehen, die Unmündigkeit der Geführten zu festigen. Führung kann aus dieser Sichtweise nur das Ziel haben, sich selbst überflüssig zu machen (vgl. Haller et al., 1995, S. 12–18).

Dieser Tendenz, Führung überflüssig zu machen, begegnet in den späten achtziger und neunziger Jahren ein Umdenken im Führungsverhalten. Die staatlichen Reformbemühungen wollen eine größere Effektivität der Schule erreichen, denn die bis dahin eingesetzten Mittel scheinen, wie TIMS und PISA später bestätigen, die Leistungs- und Qualitätserwartungen nicht einzulösen. Die neue Schulentwicklung setzt auf Steuerungssysteme, und diese Steuerungssysteme erfordern deutliche Führung und Führungspersönlichkeiten, die befähigt sind, eigenständig und reflektiert zu handeln.

„Der Steuerungsbegriff ist für den Schulbereich erst im Zusammenhang mit der Schulentwicklung aufgetaucht, also Ende der achtziger Jahre. Dies ist kein Zufall. Denn erst im Rahmen von Schulentwicklung und dem damit einher gehenden Trend zur selbständigen Schule erhielten die Schulen Gestaltungsautonomie (...) und damit die Schulleitungen die Aufgaben, die Weiterentwicklung der Schule zu gestalten und die damit verbundenen Realisierungsprozesse zu steuern.“ (Rolff, 2009, S. 1)

Die Bildungspolitiker nutzen angloamerikanische Studien der achtziger Jahre, die bestätigen, „that ‚leadership makes a difference‘ in schools“ (Hallinger et al., 2010, S. 107).

„Early research in this field implicitly framed the relationship of principal leadership to learning as a direct effects model. Some have termed this a ‚heroic leadership‘ model in that it seeks to explain student learning outcomes solely in terms of the principal’s leadership.“ (Hallinger et al., 2010, S. 99)

„The confidence of the public and politicians in the capacity of school leaders to make a considerable difference to student outcomes is supported by qualitative research on the impact of leadership on school effectiveness and improvement.“ (Robinson et al., 2008, S. 636)

Angestoßen durch die schlechten Ergebnisse der TIMS- und der PISA-2000-Studie werden auch in Deutschland erste Untersuchungen an Schulen durchgeführt, um Aufschluss über die Wirksamkeit des Führungshandelns von Schulleiterinnen oder Schulleitern auf die Effektivität von Schulen zu erhalten. Untersuchungen an verbesserungsbedürftigen und guten Schulen zeigen als Ergebnis, dass erfolgreiche Schulleitungen geschafft haben, „einen Entscheidungsstil auszubilden, der die jeweils situativ angemessene Balance zwischen demokratischer Beteiligung und eher direkter Entscheidung ermöglicht“ (Bonsen, 2009, S. 196). Insgesamt zeigen die Analysen, dass sich Schulleitungen an „guten“ Schulen deutlich von ihren Kollegen an den „verbesserungsbedürftigen“ Schulen unterscheiden (Bonsen, 2009, S. 197).

Für Bonsen steht aufgrund der angloamerikanischen und der vereinzelt deutschen Studien fest, dass die Schulleitung einen deutlichen Unterschied in Bezug auf die Effektivität von Schulen ausmacht (vgl. Bonsen 2009, S. 198–203).

1.3 Transformationale – Charismatische – Transaktionale Führung

Aus der Erkenntnis, dass der Schulleiter oder die Schulleiterin nachhaltig die Entwicklung der Schule beeinflusst, resultiert eine wieder aufgegriffene Diskussion über dessen oder deren *Macht*. Dabei wird Macht nicht mehr definiert als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, egal worauf diese Chance beruht“ (Weber, 1980, S. 28), sondern als Einflussnahme auf die Richtung und die Gestaltungsprozesse der schulischen Entwicklung.

Einflussnahme setzt auf Überzeugungskraft und Einsicht und nicht auf Gehorsam. Weber definiert Disziplin noch als „Chance, kraft eingeübter Einstellung für einen Befehl prompten, automatischen und schematischen Gehorsam bei einer angebbaren Vielheit von Menschen zu finden“ (Weber, 1980, S. 28).

Der Gedanke, Einfluss auf die Mitglieder der Schule auszuüben, um ein als richtig erkanntes Ziel zu erreichen und einen innovativen Wandel einzuleiten, liegt der Transformationalen Führung zugrunde. Northouse definiert Transformationale Führung als „leadership style in which the leader engages constituents in a manner that transforms, or changes, them“ (Northouse, 2007, zit. nach Peters, 2010, S. 30). In diesem Zitat finden sich drei wichtige Faktoren der Transformationalen Führung: Erstens die Bedeutung des Führenden, zweitens die Inpflichtnahme der Mitarbeiter durch ihn, drittens das Ziel, diese Mitarbeiter durch das Engagement zu verändern und damit auch die Organisation, der sie angehören.

Yukl sieht als Wirkung der Transformationalen Führung bei den Geführten, dass sie „trust, admiration, loyalty and respect toward the leader“ empfinden, „and they are motivated to do more than they originally expected to do“ (Yukl, 2010, S. 277).

Die besondere Bedeutung der Transformationalen Führung entfalte sich in dynamischen, instabilen Situationen, die eine Veränderung („change“) notwendig machten. Der transformational Führende müsse, um diese Form der Führung ausüben zu können, die Charakteristika „encouraged and empowered to be flexible and innovative“ (Yukl, 2010, S. 281) aufweisen.

Die Merkmale der Transformationalen Führung und die Beschreibung der Situationen, in denen sie sich als besonders wirksam erweisen, legen die Verbindung zur Charismatischen Führung nahe. Max Weber formuliert für den charismatischen Führer, dieser verfüge über eine Persönlichkeit, die eine als „außeralltäglich“ zu bezeichnende Qualität besitze und die mit nicht „jedem andern zugänglichen Kräften oder Eigenschaften“ begabt sei (Weber, 1980, S. 140). Weber sieht die Wirkungsmöglichkeiten der charismatischen Persönlichkeit gerade in innovativen, stark verändernden Prozessen.

„(...) durch Veränderung der Lebensumstände und Lebensprobleme und dadurch mittelbar der Einstellungen zu diesen, oder aber: durch Intellektualisierung, kann Charisma eine Umformung von innen her sein, die aus Not und Begeisterung geboren, eine Wandlung der zentralen Gesinnungs- und Tatenrichtung unter völliger Neuorientierung aller Einstellungen zu allen einzelnen Lebensformen und zur Welt überhaupt bedeutet.“ (Weber, 1980, S. 142)

Der charismatisch Führende lebe seine „Sache“, „wenn er mehr ist als ein enger und eitler Emporkömmling des Augenblicks. Seiner Person und ihren Qualitäten aber gilt die Hingabe seines Anhangs (...)“ (Weber, 1980, S. 823) und nicht der Sache.

Yukl sieht die Diskussion um die Verbindung zwischen Charismatischer und Transformationaler Führung als eines der wichtigsten Themen, das die Forschung beständig beschäftigt und das unterschiedliche Bewertungen finde.

„One of the most important issues for leadership scholars is the extent to which transformational leadership and charismatic leadership are similar and compatible. Some theorists treat the two types of leadership as essentially equivalent whereas other theorists view them as distinct but overlapping processes. Even among theorists who view the two types of leadership as distinct processes, there remains disagreement about whether it is possible to be both transformational and charismatic at the same time.“ (Yukl, 2010, S. 287)

Der bedeutende Unterschied zwischen den beiden Führungsstilen sei, dass die Transformationale Führung darauf ziele, die Kompetenz und die Eigenverantwortlichkeit der Geführten auszubilden, während die Charismatische Führung die Abhängigkeit der Geführten stabilisiere.

„Transformational leaders probably do more things that will empower followers and makes them less dependent on the leader, such as delegating significant authority to individuals, developing follower skills and self-confidence, creating self-managed teams, providing direct access to sensitive information, eliminating unnecessary controls, and building a strong culture to support empowerment. Charismatic leaders probably do more things that foster an image of extraordinary competence for the leader, such as impression management, information restriction, unconventional behavior, and personal risk taking.“ (Yukl, 2010, S. 288)

Die Transformationale Führung ist für Peters „successful and effective leadership, regardless of the influence process“ (Peters, 2010, S. 33). Lunenberg definiert die Transformationale Führung als Führungsverhalten, das „identifiable“ (zit. nach Peters, 2010, S. 36) sei, d.h., dass es sich deutlich von anderem Führungshandeln abhebe. Charisma sei nicht erforderlich, um transformational zu führen.

Mit Bezug auf Transformationale Führung wird die Transaktionale Führung als „an alternative but related type of leadership“ (Peters, 2010, S. 30) beschrieben. Während die Transformationale Führung ein emotionales Beteiligtsein der Geführten initiiere, „trust, admiration, loyalty and respect toward the leader“ (Yukl, 2010, S. 77), umfasse die Transaktionale Führung „an exchange process that may result in follower compliance with leader requests but is not likely to generate enthusiasm and commitment to task objectives“ (Yukl, 2010, S. 277).

Der transaktionale Austausch zwischen Führendem und Geführten kann unterschiedlich gestaltet sein. Peters führt auf der Grundlage der Ausführungen von Bass (1990) drei Möglichkeiten auf:

„(...) *contingent reward* – rewards and recognition for employees that perform well; (2) *active management by exception* – searching for poor performance and disciplining those employees who do not perform; and (3) *passive management by exception*-intervention occurs only when standards are not being met.“ (Peters, 2010, S. 31)

Als eine vierte Form der Transaktionalen Führung nennt Peters die „laissez-faire leadership which can actually be considered a measure of nonleadership (Hinkin & Schriesheim, 2008), and describes someone who avoids leadership responsibility altogether (Bass, 1990)“ (Peters, 2010, S. 31). Auch Yukl bezeichnet diese letztere Version als „absence of effective leading rather than as an example of transactional leadership“ (Yukl, 2010, S. 279).

Die Konzepte der Transformationalen und der Transaktionalen Führung werden in ihrem Verhältnis zueinander unterschiedlich beurteilt. Burns, der die Theorien der Transformationalen Führung stark beeinflusst hat, wie Yukl betont (2010, S. 277), erkennt deutliche Unterschiede zwischen der Transformationalen und der Transaktionalen Führung. Er sieht sie „at opposite ends of the continuum“ (Yukl, zit. nach Peters, 2010, S. 31). Bass dagegen, der nach der Darstellung Yukls die Theorien durch empirische Untersuchungen weiterentwickelte (Yukl, 2010, S. 277), bewertet beide als komplementär. „Transformational increases follower motivation and performance more than transactional leadership, but effective leaders use a combination of both types of leadership“ (Yukl, 2010, S. 277). „In other words, leaders who are transformational also engage in transactional leadership behaviors“ (Peters, 2010, S. 31).

Peters schließt sich der Auffassung Barnes an und beschreibt die Ergebnisse einer Studie in Tansania, durchgeführt von Nguny und anderen im Jahr 2006. Die Studie zeige, „that school leaders use a combination of both transformational and transactional leadership in order to be successful“ (Peters, 2010, S. 37). Die transformational führende Schulleitung habe ihre Schule zu einer Einheit gefügt, „that can respond effectively and successfully changes in the school environment, and has developed a supportive working environment where teachers, staff and par-

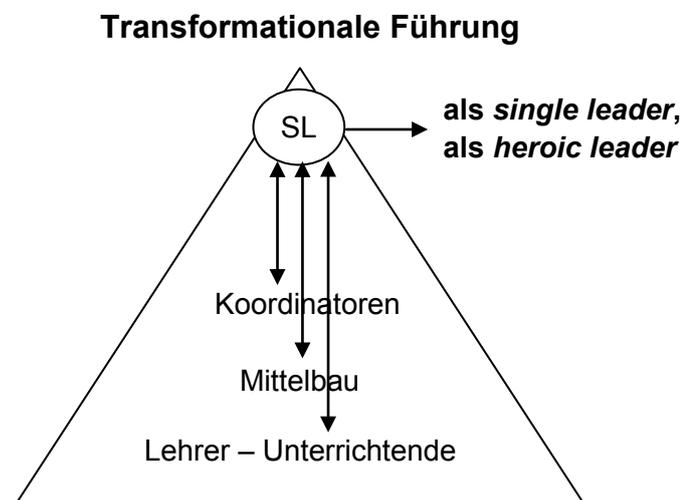
ents are all focused on the end goal of students' academic success" (Peters, 2010, S. 44).

1.4 Distributed Leadership

1.4.1 Transformationale Führung und Distributed Leadership

Die Bedeutung der Schulleiterpersönlichkeit für die Transformationale Führung ist unumstritten. Der Schulleiter soll aufgrund seines Amtes, seiner Persönlichkeit, seiner Kompetenz und Expertise Entwicklungsprozesse initiieren und steuern und die Mitglieder der Organisation Schule zur Mitarbeit motivieren und befähigen und sie in die top-down eingeleiteten Innovationsvorhaben integrieren. Yukl benutzt zu ihrer Charakterisierung den Begriff des „single leader“ und des „heroic leader“, um die transformationale Führungspersönlichkeit zu kennzeichnen: „Much previous research and theory on leadership emphasized the primary importance of a single, heroic leader“ (Yukl, 2010, S. 194). Spillane spricht in Bezug auf die Transformationale Führung von den „Heroics of Leadership“ (Spillane, 2006, S. 2), die an Mintzbergs Definition eines Führungstyps erinnern, der „brillante Visionäre (...), wahrhaft kreative Strategen“ (Mintzberg 1998, S. 9) erfordere und der aus seinen persönlichen Wirkungskräften heraus erfolgreich sei. Dabei bleibe der transformational Führende aber immer auf die Sache fokussiert und nicht wie der charismatische Führer vor allem auf die Strahlkraft der eigenen Persönlichkeit.

Abbildung 1: Transformationale Führung



Gegen Führungsmodelle, die den Schulleiter oder die Schulleiterin als *heroischen Leader* herausstellen, entwickelt sich ein Führungsmodell, „das von der ‚einsamen‘ Führungsperson abstrahiert, das Gemeinsame der Akteure betont und im Hinblick auf Führung und Management auf eine gelingende Kommunikation und Kooperation kompetenter Interaktionsteilnehmer rekurriert“ (Wissinger, 2011, S. 108). Denn das Leader-Follower-Verhältnis („Dyadic process“, Yukl, 2010,

S. 495) berücksichtige in seiner einseitigen und eindimensionalen Wirkung nicht die Komplexität von Führung:

„It is rarely possible to understand why an organization is effective by studying only a single, heroic leader. To understand the effects of leadership actions, it is necessary to consider the complex network of causal relationships in which they are embedded, including the actions of other people inside and outside the team or organization.“ (Yukl, 2010, S. 495)

Hallinger und Heck sprechen von „untenable assumptions about the heroic role of leadership“ und fordern „leadership for learning in dynamic relationship with other organizational processes“ (Hallinger et al., 2010, S. 105). Das Interesse verlagere sich immer stärker weg vom hierarchischen Prinzip hin zu „peer based relations, interactions and co-leadership“ (Wissinger, 2011, S. 3f.), um auf diese Weise Synergieeffekte zu erzielen.

Gronn sieht die Führungsdiskussion der vergangenen Jahre von der Debatte um die „focused leadership“ dominiert. „In the social sciences the study of leadership has long been dominated by a conception of focused leadership“ (Gronn, 2002, S. 423). Er nennt die in dieser Form Führenden „solo or stand-alone leader“ (Gronn, 2002, S. 423). Gronn nimmt Gedanken von Gibbs auf, der schon 1954 der „focused leadership“ die „distributed leadership“ entgegengesetzt. Gronn sieht die beiden Theorien aber nicht wie Gibbs als „dualisms“. Für ihn ist „a useful option to interpret Gibb’s two suggestions as end points of a continuum or a duality of possibilities“ (Gronn, 2002, S. 427). Diese Erklärung Gronns zeigt, dass er, obwohl er sich auf die „distributed polarity of this continuum“ (Gronn, 2002, S. 427) konzentriert, die andere Seite nicht aus den Augen verlieren will.⁵

Für die Schule liegt nach Meinung von Alma Harris der Grund für die Abkehr vom Prinzip des „single leader“ (Harris, 2009, S. 3) in der Erkenntnis, dass diese Führungsstruktur den Anforderungen nach „organizational growth and transformation“ (Harris, 2009, S. 3) nicht mehr genügen könne. Auch für Harris, „eine der führenden Expertinnen für Schulleitungsforschung und -konzepte weltweit“ (Bonsen et al., 2010, S. 16), beherrscht die Idee der Distributed Leadership die aktuelle Diskussion über Führung in der Schule, ein Konzept, das schon lange existiere, „as far as the mid 20s and possibly earlier“ (Harris, 2009, S. 3).

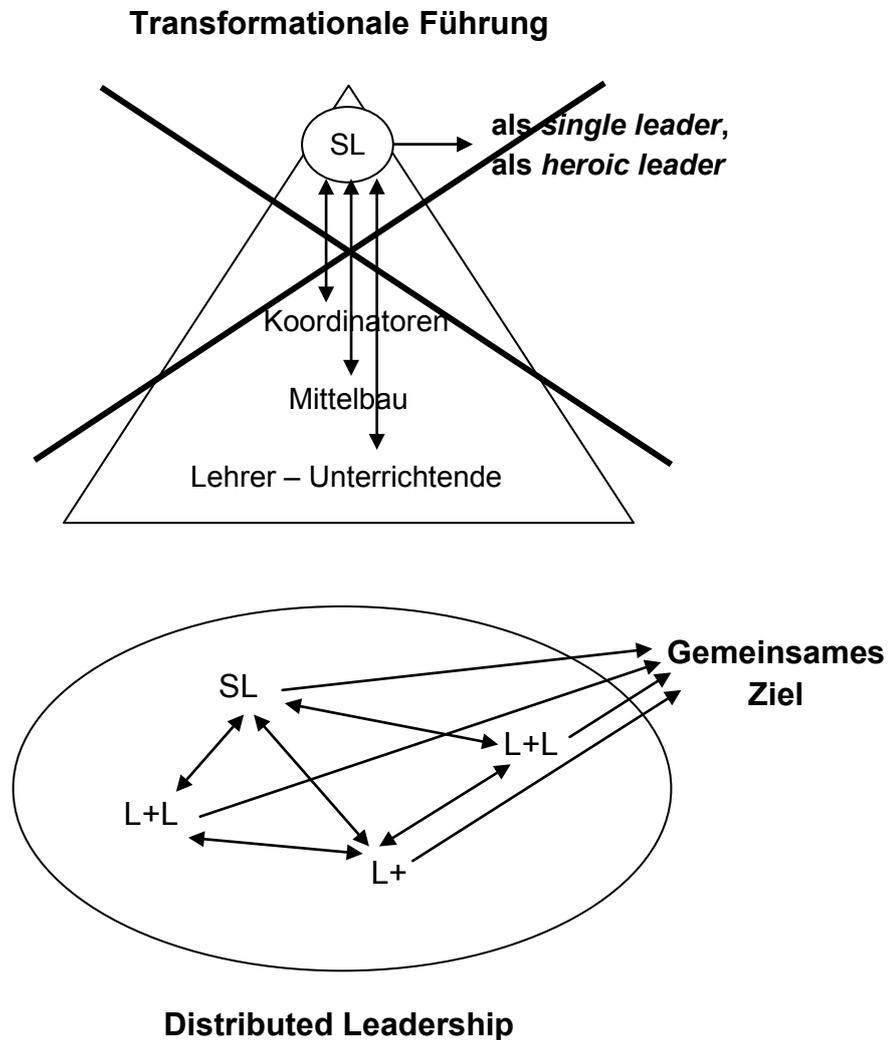
„Distributed cognition suggests that capacities are distributed throughout the social and material conditions of the organization and they are fluid rather than fixed. The implication here is that making better use of existing capacities, including leadership, within in the organization is likely to result in some advantages. From this perspective, distributive leadership is more likely to have a positive impact on the organization if it is aligned to the contours of expertise and the provision of conditions that support social learning.“ (Harris, 2009, S. 4)

So entsteht ein Führungsnetzwerk mit heterarchischen Strukturen, in das der Schulleiter mit eingebunden ist. Er wird als „single leader“ und „heroic leader“ entlastet, weil die Kompetenzen und Expertisen aller für die Entwicklungsprozesse,

⁵ Diesen Aspekt behandelt das Kapitel 1.4.3 „Distributed Leadership als ‚Hybrid Leadership‘“.

vor allem im Bereich des Unterrichts, genutzt und auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet werden.

Abbildung 2: Transformationale Führung und Distributed Leadership



Pont et al. fordern eine Öffnung weg vom individuellen Handeln hin zur konzertierten Aktion:

„The openness of concerted action to the varieties of expertise distributed across the organisation makes possible the generation of a greater number of initiatives that can be taken on more broadly, improved upon and used as impetus for further change.“ (Pont et al., 2008, S. 82)

Hallinger & et al. formulieren als Ergebnis ihrer Studie:

„The findings support the belief that collaborative leadership, as opposed to leadership from the principal alone, may offer a path towards more sustainable school improvement. We note that inclusion of a broader range of leaders in the school improvement process also provides expanded avenues for reshaping school improvement capacity, or conditions in the school that directly impact teaching and learning (...).“ (Hallinger et al., 2010, S. 107)

Die Bereitschaft des Schulleiters, die führende Mitarbeit an konzeptionellen Aufgaben bei Lehrern und Lehrerinnen zu fördern und zu ermöglichen, ist das Hauptmerkmal der Distributed Leadership.

1.4.2 Begriffsklärung

Distributed Leadership trägt viele Namen.

„Within the existing literature it is clear that the idea of distributed leadership overlaps substantially with shared (Peace and Conger, 2003), collaborative (Wallace, 2002), democratic (Gastil, 1997, No. 750) and participative (Vrom and Yago, 1998) leadership concepts.“ (Harris, 2008, S. 173)

Dieser Aufzählung muss der Begriff „collaborative leadership“ hinzugefügt werden, den Hallinger und Heck benutzen. Das „collaborative leadership“-Konzept wird durch Merkmale definiert, wie sie der Distributed Leadership zugeschrieben werden: „the use of governance structures and organisational processes that empowered staff and students, encouraged broad participation in decision-making, and fostered shared accountability for student learning“ (Hallinger et al., 2010, S. 97).

Unabhängig vom Namen ist diese Form der Führung eine Funktionsbezeichnung und kennzeichnet nicht ein Amt oder eine soziale Rolle. Sie steht nicht für eine hierarchische Stellung, sondern wird nach Kompetenz und Expertise in einem Bereich vergeben (Pont et al., 2008, S. 81).

Peter Gronn gilt als herausragender Vertreter dieser Theorie. In seinem Aufsatz „Distributed Leadership as a unit of analysis“ (Gronn, 2002) unterscheidet er zwei Formen der *Verteilung*: Die erste ist die *additive* oder *numerical form*.

„If focused leadership means that only one individual is attributed with the status of leader, an additive or numerical view of distributed leadership means the aggregated leadership of an organization is dispersed among some, many, or maybe among all of the members. (...) Distributed leadership in its numerical sense may be seen as the sum of its parts (i.e., the sum of the attributed influence), but there is also a holistic way of construing it.“ (Gronn, 2002, S. 429)

Die zweite Form ist für Gronn die „concertive action“, die eine holistische Perspektive fordert. Denn in der *konzertierten* Aktion handeln die Einflussträger aufeinander abgestimmt, in vorher festgelegten Strukturen, auf ein Ziel hin. Die „concertive action (...) is more than the sum of its parts“ (Pont et al., 2008, S. 81).

„At least three forms of concertive action may be attributed with leadership. First, there are collaborative modes of engagement which arise spontaneously in the workplace. Second, there is the intuitive understanding that develops as part of close working relations among colleagues. Third, there is a variety of structural relations and institutionalised arrangements which constitute attempts to regularize distributed action.“ (Gronn, 2002, S. 429)

In den institutionalisierten Arrangements kann entweder auf bestehende Strukturen rekuriert werden (*adaption*), oder aber es bilden sich neue Strukturen nach einem vorher entworfenen *Design* (Gronn, 2002, S. 430). Als Folge sieht Gronn mindestens zwei prozessuale Ergebnisse: zum einen den Synergieeffekt im Handeln, zum anderen den Prozess der gegenseitigen Einflussnahme, der dazu bei-

trägt, versteckte Fähigkeiten zu erschließen und nutzbar zu machen. Dieser Fluss von Aktivität in einer Organisation schließe die Zirkulation von Initiativen ein. So könne eine Person den Wechsel initiieren, andere folgten, veränderten oder fügten sich hinzu und übernahmen wiederum zeitweise die Führung (Gronn, 2002, S. 431).

Gronns Theorie bleibt nahe an der Führungspraxis und geht von informellen Führungsstrukturen aus, die immanent unter der Oberfläche auch einer hierarchisch geführten Organisation existieren als „an emergent property inherent in the social collective“ (Pont et al., 2008, S. 82).

Spillane, einer der Pioniere der Distributed Leadership, beginnt seine Schilderung über die Entwicklung der „Adam’s School on Chicago’s South Side“ (Spillane, 2006, S. 1) mit den „heroic acts“ einer „charismatic principal“ (Spillane, 2006, S. 2), die es aufgrund ihrer individuellen Persönlichkeitsattribute schafft, einer bis dahin schlechten Schule zu neuem Glanz zu verhelfen. Im Laufe des positiven Wandels an ihrer Schule verändert sich, wie Spillane beschreibt, auch ihr Führungshandeln, die Einflussmöglichkeiten werden auf das Kollegium verteilt und die zu Beginn Transformationale Führung mutiert in immer stärkerem Maße zur Distributed Leadership.

Das Beispiel der Adam’s School zeigt nach Meinung Spillanes, dass am Beginn einer erfolgreichen innovativen Schulentwicklung eine *heroische* Phase im Führungsverhalten von Schulleitern und Schulleiterinnen stehen könne. Dieser Führungsstil müsse aber temporär bleiben und im Verlauf einer Entwicklung nach und nach abgebaut werden, um den Erfolg der Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht zu gefährden. Denn die Konzentration der Führung in der Person des Schulleiters oder der Schulleiterin bedeute, dass die übrigen Handelnden nur „in minor, supporting roles“ (Spillane, 2006, S. 4) wahrgenommen werden würden. Die Begriffe „minor“ und „supporting“ verdeutlichen, dass für Spillane mit dieser Führungsform eine frustrierende Wirkung auf die engagierte Arbeit der Lehrer und Lehrerinnen ausgeübt werde. Zudem gelangten so nur die Ergebnisse in das öffentliche Bewusstsein, und die damit verbundenen wichtigen Interaktionen blieben verdeckt. „Concentrating on individual actions fail to capture the significance of interactions“ (Spillane, 2006, S. 5). Spillane bewertet diese Fixierung auf Ergebnisse als Hauptmerkmal der Transformationalen Führung, „(...) in the heroic leadership tradition, leadership is defined chiefly in terms of its outcome. This is problematic because leadership can occur without evidence of its outcome“ (Spillane, 2006, S. 5).

Spillane will mit seiner Theorie den Rahmen der „Superman and Wonder Woman view of school leadership“ (Spillane 2006, S. 3) durchbrechen. Distributed Leadership bedeutet für ihn, „that there is a leader *plus* other leaders at work in school. Leadership is defined in the interactions of leaders, followers and their situation“ (Spillane, 2006, S. 3).

Neben der zirkulären Einflussnahme zwischen in ihren Rollen wechselnden Führenden und Geführten bezieht Spillane den Handlungskontext als weitere Prozessvariable in die Praxis der Führung ein. „Leaders work in interaction not just with followers, but also with aspects of the situation, including routines and tools“

(Spillane, 2006, S. 17). Hallinger und Heck betonen ebenfalls diese erweiterte Perspektive. „Effective leadership styles are highly contextualized. They must be responsive both to the ‚initial state‘ of the school’s academic capacity and learning outcomes, and to changes in these conditions as they develop (or decline) over time“ (Hallinger et al., 2010, S.107). Das bedeutet, dass die Konsequenz, mit der das Konzept der Distributed Leadership an einer Schule umgesetzt wird, unter anderem auch abhängig ist von deren Entwicklungsstand, wie Spillane bereits am Beispiel der Adam’s School in Chicago zeigt. Spillane zitiert Copland, der drei Entwicklungsstadien für eine Schule formuliert: „Copland (2004) identified three possible stages – novice, intermediate, and expert – and concluded that the distribution of leadership among formal leaders and teachers differed according to the school’s stage“ (Spillane, 2006, S. 38).

Die Verteilung von Funktionen und Aufgaben im Rahmen der Distributed Leadership müsse sich diesen unterschiedlichen Phasen anpassen. Als Möglichkeiten, die unterschiedlichen Arrangements zu etablieren, sieht Spillane einmal das *Design*, das in drei Formen gestaltet werden kann: in der Aufnahme hierarchischer Strukturen, in der Schaffung neuer Strukturen, die nicht am hierarchischen Aufbau orientiert sind („institutionalised arrangements“, Gronn, 2002, S. 429) oder in der Mischung dieser beiden Formen.

„First, creating formally designated leadership positions or reframing existing positions can shape the distribution of leadership among formal leaders and teachers. Second, creating structures and routines that enable the distribution of responsibility for leadership and develop teachers as leaders can also influence the distribution of leadership.“ (Spillane, 2006, S. 42)

Ein Impuls zur Übernahme von Führung könne z.B. von einer defizitären Situation („default“, Spillane, 2006, S. 45) an einer Schule ausgehen, die von Lehrern und Lehrerinnen registriert werde und an dem aus der Eigeninitiative dieser Lehrkräfte gearbeitet werden solle. Solche Arrangements zur bottom-up-gesteuerten Übernahme von Führung könnten sich aber auch ergeben, wenn die Mitglieder einer Schule sich kennen und schätzen und aus dem gegenseitigen Vertrauen heraus Netzwerke bilden. So entstünden „working relationships, and new responsibilities for leadership functions and routines emerge with time“ (Spillane, 2006, S. 46). Gronn spricht in diesem Zusammenhang von „intuitive understanding“ (2002b, S. 429).

Ein weiterer Grund für die eigenverantwortliche Übernahme von Führung durch Lehrer und Lehrerinnen liegt für Spillane in Krisensituationen einer Schule, z.B. dann, wenn ein Schulleiter ausfällt, aufgrund welcher Umstände auch immer, oder aber die Anmeldezahlen drastisch zurückgehen. Gerade Krisenzeiten brächten Einzelne zusammen, „who do not typically work together to adress a particular leadership function. (...) once the challenge is addressed, the group disbands“ (Spillane, 2006, S. 47) („spontaneously“, Gronn, 2002, S. 429).

Diese schwierige Rollenveränderung für Lehrer und Lehrerinnen handhabbar zu machen, ist sicher ein langwieriger und mühsamer Prozess. Pont et al. formulieren daher die Forderung nach Unterstützungssystemen auch für das Kollegium: „By allowing teaching and other school staff to participate in leadership, it is

helping to develop leadership skills (...). The implications of leadership distribution are the need to adequately prepare and support building leadership capacity“ (Pont et al., 2008, S. 94).

Pont et al. beziehen auch die Gremien der Schule in die Übernahme von Führung ein:

„Evidence also shows that effective school boards may contribute greatly to the success of their schools. But this can only happen if they are well prepared and have a clear definition of roles and responsibilities as well as appropriate support to develop their tasks and when they are considered an integral part of school governance.“ (Pont et al., 2008, S. 94f.)

Insgesamt bewertet Spillane wie Gronn und andere Schulforscher die Distributed Leadership Practice als Rückgriff auf die Realität und die tatsächlich bestehenden *heimlichen* Führungsstrukturen in Schulen als „a description of how leadership already is“ (Spillane, 2006, S. 10).

Die Nähe zwischen Gronn und Spillane wird in ihren Ausführungen zur Distributed Leadership in vielen Punkten deutlich, wobei Gronn das Konzept der Distributed Leadership in der Folgezeit konsequent weiterentwickelt hat.

1.4.3 Distributed Leadership als „Hybrid Leadership“

Für Gronn ist die Distributed Leadership wie für Spillane, Harris, Hallinger, Heck und andere die adäquate Antwort auf das heroisch geprägte, charismatische und visionäre Führungskonzept der 80er und 90er Jahre (vgl. Gronn, 2009, S. 198). Das bedeutet für ihn aber nicht, dass die Distributed Leadership keiner weiteren Entwicklung bedürfe. Es müsse verhindert werden, dass sie wie andere Führungstheorien zu einem monolithischen Block werde und ihre Dynamik verliere.

Den Schlüssel für diese Weiterentwicklung sieht Gronn in der Mischung. „Sources of influence (the attribute accepted by most scholars as the key to leadership) can for a time be concentrated and at others dispersed, and agents of influence may sometimes be individuals and at others collectivities“ (Gronn, 2009, S. 199). Er plädiert für eine größere Durchlässigkeit dieses Systems, das unterschiedliche Dimensionen von Führungskonzepten zulassen müsse, aber nicht von dem Grundgedanken abrücken dürfe, allen Mitgliedern der Organisation die Teilhabe an Führung durch unterschiedliche Formen der Einflussnahme zu ermöglichen. „My argument is that the interests of leadership research would best be served by a rubric which accommodates this and other similar possibilities. That rubric is hybridity“ (Gronn, 2009, S. 199). Für Gronn gehören Hierarchie und Heterarchie zur Distributed Leadership: „Indicative evidence of hybrid leadership practice, and the mingling of heterarchical and hierarchical ordering modes are found in recent research“ (Gronn, 2009, S. 208). Auch Spillane bewertet die Distributed Leadership nicht per se als demokratische oder partizipative Führung, sie bedeute nicht weniger Hierarchie und weniger Top-down-Entscheidungen. „A distributive perspective on leadership can coexist with and be used beneficially to explore hierarchical and top-down leadership approaches“ (Spillane, 2006, S. 103).

Mascall, Leithwood, Strauss und Sacks fordern

„a third way‘, in which formal leaders and teachers work together to share leadership in a planned and aligned way, supporting each other in a trustful, collaborative and confident manner. Such an approach may lead to improving schools, and ultimately, to student success.“ (Mascall et al., 2009, S. 98)

„Principals and teachers both have, though perhaps different roles in leading school improvement. Although the nature of these differences needs to be investigated further, our results suggest that principal leadership remains a key success factor in school improvement, especially in contexts where the challenges are greatest.“ (Hallinger et al., 2009, S. 114)

In einem Aufsatz von 2010 nehmen Hallinger et al. diesen Ansatz auf und sprechen von einer „comprehensive perspective“ auf Führung, die in ihrer Vielgestaltigkeit erst zum Erfolg der Schulentwicklung beitrage (Hallinger et al., 2010, S. 106).

Muijs formuliert aufgrund von Studien:

„There is a evidence that leadership makes a difference to organizational effectiveness and even to pupil performance. There is some evidence that transformational and distributed leadership in particular can contribute to organizational effectiveness.“ (Muijs, 2011, S. 55)

Harris sieht die Distributed Leadership ebenfalls nicht in Konkurrenz zu hierarchisch geprägten Führungsstrukturen.

„Distributed leadership does not imply that the formal leadership structures within organisations are removed or redundant. Instead, it is assumed that there is a powerful relationship between vertical and lateral processes. It also means that those in formal leadership roles are the gatekeepers in distributed leadership practicing in their schools.“ (Harris, 2008, S. 174f.)

Diese mögliche Mischung bringt Gronn dazu, statt von Distributed Leadership von „Hybrid Leadership Practise“ zu sprechen, einer Definition, die vorher noch nicht benutzt worden sei. Der Einzelführer möge zeitweise klassisch charismatisch oder transformational führen, das sei gleich, wenn diese Führungsstrukturen grundsätzlich die Einflussmöglichkeiten der Mitglieder der Organisation respektierten und sie für die Entwicklung der Schule nutzten. Die Betonung auf „zeitweise“ darf dabei jedoch nicht übersehen werden. Gronn sieht darin die Praxis am besten abgebildet (vgl. Gronn, 2009, S. 209). Aus diesem Praxisbezug heraus thematisiert Gronn auch die Begriffe „Power“ und „Leadership“. Er konstatiert kritisch, dass die Kategorie „power“ aus der Diskussion der letzten Jahre verdrängt sei, und plädiert dafür, sie nicht grundsätzlich zu ignorieren oder zu marginalisieren. Zur Distributed Leadership gehörten sowohl „collective decision-making“ als auch „delegated authority“ (Gronn, 2009, S. 211).

Yukl spricht von „position power“ (2010, S. 216). Diese bedeute nicht, den eigenen Willen als Handlungsmaxime zu setzen, sondern engagiert zu handeln, wenn es die Situation erfordere.

„Position power is important, not only as a source of influence but also because it can be used to enhance a leader’s personal power. (...) The authority to make decisions and the upward influence to get them approved enables a leader to demonstrate expertise in problem solving, and it also facilitates development of stronger exchange relationships with subordinates.“ (Yukl, 2010, S. 216)

Yukl nennt als weitere Gründe für den Einsatz der *position power* „to influence compliance with rules and procedures that are unpopular but necessary to do the work“ (Yukl, 2010, S. 216) oder aber gegen die einzuschreiten, die Mitgliedern der Organisation oder der gesamten Organisation schaden (vgl. Yukl, 2010, S. 215ff.). Insgesamt bewertet Yukl wie Gronn die Position Power als notwendig, möchte ihren Einsatz aber begrenzt sehen: „In general, a leader should have only a moderate amount of position power, although the optimal amount will vary somewhat depending on the situation“ (Yukl, 2010, S. 216).

Eine wichtige Ergänzung der Position Power ist für Yukl die personale Autorität des Schulleiters, die *Personal Power*. Beide Formen der Einflussnahme stehen in einem Verhältnis der „interdependence among difference sources of power“ (Yukl, 2010, S. 216). Die Personale Führung ist als Wirkkraft mitentscheidend für den erfolgreichen Verlauf innovativer Prozesse. Der Schulleiter ermutige die Mitglieder einer Organisation, sich auf neue Wege einzulassen, „empower members of the organization to discover and implement new and better ways of doing things“ (Yukl, 2010, S. 217) auch durch die Überzeugungskraft seiner Persönlichkeit. Für die Personal Power gilt jedoch wie für die Position Power, dass sie die Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten der Mitglieder der Organisation respektieren müsse und sie für die Entwicklung der Schule zu nutzen habe. Sie könne als Antriebskraft für innovative Entwicklungsprozesse dienen oder als Motor, um die Entwicklung in Bewegung zu halten.

Unabdingbar sei in jedem Fall die Wahrnehmung einer Holistischen Führung, die durch Vernetzung aller Aktivitäten erst den Mehrwert der Einzelleistungen bewirke, „that they amount to more than the mere sum of their parts“ (Gronn, 2009, S. 207).

Festzuhalten bleibt die bewusste Erweiterung der Theorie der Distribution Leadership durch Gronn. Er erkennt die Gefahr, dass der Name dieses Konzepts allein auf die Verteilung von Aufgaben in der Schule reduziert werden könnte. Sein elaboriertes Konzept integriert „more traditional phenomena“ von Führung und belegt diese Erweiterung mit dem Begriff der „hybrid leadership practice“. Dabei sei *Hybridity* jedoch nicht mit Heterogenität gleichzusetzen. „The hybridity that I am calling for is a focused-distributed mix, in which varying degrees of each co-exist, and then a range of formations *within the idea of distribution*“ (Gronn, 2009, S. 213).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist daher auch, der von Gronn angesprochenen Gefahr der Vereinfachung in Form von Rezepten „one-size-fits-all“ (Gronn, 2009, S. 213) entgegenzuwirken.

Muijs kritisiert generell die Tendenz, zu schnell neue Ideen zu verabsolutieren und sie in Handlungsanweisungen für die Praxis umzusetzen, wobei auch kommerzielle Interessen eine gewichtige Rolle spielten.

„There is a tendency, not just in leadership, but in educational research more generally, to jump rapidly from a limited research base to prescriptions for the practice, as a result of pressures from governments and their agencies in search of ‚quick fixes‘ and from schools in search of solutions to the need for fast improvement as a

result of the accountability measures they are forced to work under. Commercial consultants and advocates of particular programs or movements are often quick to offer such solutions, though higher education hold its share of responsibility for this situation.“ (Muijs, 2011, S. 52)

1.4.4 Distributed Leadership als demokratische wertgebundene Führung

Die Betonung der Amtsautorität und der persönlichen Autorität der Schulleiterinnen und Schulleiter soll nicht die gesellschaftspolitische Tendenz zur Demokratisierung von Führung verdecken, die das Konzept der Distributed Leadership ebenfalls prägt. Demokratische Führung ist dabei im Sinne von wertgebundener Führung zu interpretieren, die auch in der Funktion des Führenden den anderen immer als gleichwertig anerkennt und dessen Würde respektiert.⁶

Gerade Positionale und Personale Führung müssen an Werte gebunden sein, um der Gefahr der Willkür durch diese beiden Führungsmerkmale entgegenzuwirken. Besonders anfällig für den Missbrauch ist die *position power*.

„However, too much position power may be as detrimental as too little. Leaders with a great deal of position power may be tempted to rely on it instead of developing personal power and using other approaches. (...) The notion that power corrupts is especially relevant for position power.“ (Yukl, 2010, S. 216)

Aber auch der Einsatz der *personal power* kann missbräuchlich genutzt werden, wenn diese Führungsform z.B. zu einer autoritär geprägten Charismatischen Führung wird, die einem Schulleiter aufgrund seiner persönlichen Wirkkraft eine Gefolgschaft sichert, die sein Handeln nicht mehr hinterfragt (vgl. Yukl, 2010, S. 216). Daraus leitet Yukl die Forderung ab, dass „the ethical use of power“ (Yukl, 2010, S. 216) diskutiert werden muss.

Der gesellschaftspolitische Aspekt resultiert für Gronn aus dem Begriff „Distribution“. Die deutsche Übersetzung *Verteilung* erinnert wie der englische Begriff *Distribution* an die Forderung nach *Verteilung* von Produktionsmitteln oder nach erweiterter Mitbestimmung in Unternehmen durch *Verteilung* der Einflussnahme auf alle Gruppen, die in einem Unternehmen beschäftigt sind. So verbindet sich für Gronn die Distributed Leadership bereits durch ihren Namen mit demokratischen Führungsformen, „away from the kinds of command and control, line and staff management systems associated with a Weberian bureaucratic paradigm“ (Gronn, 2009, S. 200).

Harris und Chapman geben die Ergebnisse einer Studie wieder, die an zehn englischen Secondary Schools durchgeführt wurde. Aufgrund der Ergebnisse definieren sie die Begriffe „Democratic leadership“ und „Distributed leadership“ als Synonyme. Führung werde weniger autoritär, wenn sie Lehrer und Lehrerinnen an der Entscheidungsfindung und deren Umsetzung beteilige. Diese demokratische Führung gehe vom Schulleiter bzw. von der Schulleiterin aus, umfasse einen län-

⁶ Dieser Ansatz findet sich auch in der letzten Veröffentlichung von Joas: „Die Sakralität der Person“ (2011).

geren Prozess und sei geprägt von einem demokratisch geprägten Wertesystem. Sie könne sich in herausfordernden Situationen bilden, wenn wertgebundene Ziele und der Wille zur kollegialen Zusammenarbeit aufeinandertreffen. Beide Faktoren, Wertesystem und demokratische Prägung, seien für die Qualitätsverbesserung unerlässlich. Priorität hat für die Autoren aber der kulturelle Wandel, der von dem strukturellen unterstützt werden müsse. Ergebnis ihrer Studie ist, dass Schulleiter ihre Schulen zum Besseren hin verändert hätten, „by placing a high premium upon personal values and focusing upon cultural rather than structural change“ (Harris & Chapman, 2002, S. 7). Die Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an Führung sei die Folge dieser Wertsetzung und nicht umgekehrt.

Sergiovanni sieht ebenfalls das klassische Führungsmodell, das die Autorität und Verantwortung auf eine charismatisch wirkende Person konzentriert, als überholt an, weil es den Anforderungen der heutigen Zeit nicht mehr entsprechen könne. „A more systematic model of collective leadership is emerging that locates authority and responsibility in roles and relationships throughout the school“ (Sergiovanni, 2009, S. 203). Gerade die lockere Bindung, die die Distributed Leadership kennzeichne, erfordere „moral implications“ (Sergiovanni, 2009, S. 134), um eine gemeinsame Basis für das kollektive Handeln zu schaffen. Sergiovanni spricht von der „prominence of the moral imperative in the work of school administration“ (Sergiovanni, 2009, S. 132). „When the two (the good and the effective; R.S.) are in conflict, the moral choice is to prize over the latter“ (Sergiovanni, 2009, S. 134). Grundsätzlich sieht Sergiovanni in der Wertgebundenheit von Schule den Unterschied zu anderen Organisationsformen.

„Perhaps the most critical difference between the school and most other organizations is the human intensity that characterizes its work. Schools are human organizations in the sense that their products are human and their processes require the socializing of humans. Further, unlike most organizations that rely on machinery and technology, schools are labor intensive. (...) This human intensity in educational organizations makes critically important the role of values in schooling, (...).“ (Sergiovanni, 2009, S. 129)

Die Wertgebundenheit bedeute für die Führung einer Schule ein weiteres Ansteigen der Komplexität dieser Funktion, die sich für den Schulleiter oder die Schulleiterin nur durch Selbstreflexion bewältigen lasse (vgl. Sergiovanni, 2009, S. 151).

Für Hargreaves und Fink ist bedeutsam, dass die Distributed Leadership nicht als Mittel eingesetzt wird, um die Umsetzung der von der Regierung vorgegebenen Ziele und Standards effizienter zu erreichen.

„The hardest questions about distributed leadership are moral and democratic ones. What kind of leadership do we want, and what educational and social purposes will it serve? Are such forms of leadership merely more subtle and clever ways to deliver standardized packages of government reforms and performance targets in easily measurable areas like literacy that have more to do with expedient politics than with sustainable educational change? Or, like Finland, can distributed leadership be a key principle in a coherent and inclusive democratic consensus that joins the entire community in the pursuit of a compelling social vision.“ (Hargreaves & Fink, 2009, S. 191)

Die sozialetischen Ziele seien wichtiger als das Erreichen irgendwelcher Standards. „At that moment, distributed leadership can then transcend from being a motivational tool of management to an inspirational and living principle of democratic citizenship“ (Hargreaves et al., 2009, S. 192).

Louis, Mayrowitz, Smily und Murphy betonen, wie stark die Distributed Leadership des gegenseitigen Vertrauens bedarf. Sie definieren Vertrauen als „an expectation that another part will not act opportunistically, will be honest, and will make a good faith effort in accordance with previous commitments“ (Louis et al., 2009, S. 161). Für die Distributed Leadership sei dieser moralische Wert unerlässlich, weil Lehrer und Lehrerinnen eine neue Rolle einnehmen müssten, die sie aus dem Schutz des Klassenraumes hinausführe „and trust may thus promote a willingness to try out a new (and public) role“ (Louis et al., 2009, S. 161).

Harris und Johnston fordern ebenfalls eine wertgebundene („values-based“) Führung, die für eine nachhaltige innovative Entwicklung unerlässlich sei. Gerade die Werthaltung sei es, die als konstantes Merkmal in Zeiten des Wandels erhalten bleibe.

„Sustainable reforms also require transformative leadership, which is values-based and focused on the future. To that end the leaders must identify their own values and beliefs that they need to articulate clearly throughout the organization (...).“ (Harris & Johnston, 2010, S. 148)

English konstatiert, dass die Werte-Diskussion viel zu lange aus der Führungsdiskussion verbannt gewesen sei. Er bewertet sie nicht als Appendix zu wissenschaftlichen Erhebungen, vielmehr habe sie einen grundlegenden Wert, „enshrine it and shape it profoundly“ (English, 2010, S. VIII).

Brooks und Miles sehen Schulen, die sich auf innovative Wege begeben, gerade gekennzeichnet durch den Nachdruck, mit dem sie Wertvorstellungen und Einstellungen diskutieren, die sie als Leitlinien für Entscheidungsprozesse benötigen. „Within these schools, stakeholders collaborate extensively and trust one another“ (Brooks & Miles, 2010, S. 16). „Leadership of this sort is another-oriented (or loving) approach that emphasizes service, humility, compassion, listening, and observing“ (Brooks & Miles, 2010, S. 24).

Der Begriff „service“ verweist darauf, dass auch die *Servant Leadership* im Bereich der Distributed Leadership ihren Platz gefunden hat. Der *servant leader*, der von Robert K. Greenleaf in seinem Essay „The servant as Leader“ (Greenleaf, 1977) geprägt wurde, führt die Menschen mit humanistischen, nicht materialistischen Zielen. „Servant leadership is not only about ‚doing‘ the acts of service but also ‚being‘ a steward entrusted with responsibility, and accountable to a larger community“ (McClellan, 2010, S. 97). McClellan erweitert den Begriff zu einem critical servant leader, der im Sinne der Distributed Leadership seine Aufgabe darin sehe, „to build a community of practice that enables others to grow professionally, personally, and spiritually“ (McClellan, 2010, S. 99).

1.4.5 Distributed Leadership in der Wirksamkeit für verbesserte Schulqualität

Die empirische Evidenz für eine Überlegenheit des Distributed-Leadership-Ansatzes in seiner Wirksamkeit für eine verbesserte Schulqualität erscheint derzeit noch uneindeutig. Allerdings weisen neuere Studien daraufhin, dass Führung allgemein besonders effektiv auf die Schule als Ganzes und auf die Schülerinnen und Schüler im Besonderen wirkt, wenn sie möglichst breit innerhalb der Schule verteilt und wahrgenommen wird (Pont et al. 2008, S. 83). „Dies spräche eindeutig für die Idee der verteilten Führung“ (Bonsen et al., 2010, S. 16).

„There is recognition that school leadership teams, rather than just one person, play a vital role in school development and that a clearer definition of the roles and their distribution can contribute to increased effectiveness and better provision for future leadership.“ (Pont et al., 2008, S. 73)

Hallinger und Heck veröffentlichen die Ergebnisse einer Studie, die von 2004 bis 2006 durchgeführt wurde. Diese zeigt, dass eine Führung, die sowohl bei der Schulleitung als auch bei den Lehrern und Lehrerinnen liegt, von großer Bedeutung für die Qualitätssteigerung der Schule ist. „Both have important, though perhaps different, roles in leading school improvement“ (Hallinger et al., 2009, S. 114). „The results support the view that distributed school leadership and a set of key educational processes are related to school improvement in several ways that are consistent with the proposed theoretical model“ (Hallinger et al., 2009, S. 112f.).

Timperley hat eine Langzeitstudie über vier Jahre in Neuseeland durchgeführt, um die Wirksamkeit der Distributed Leadership auf die Schulqualität zu überprüfen. Sie benennt als Ergebnis, dass Distributed Leadership in Verbindung mit „instructional aspects of leadership“ eine besondere Wirkung entfalte (Timperley, 2005, S. 2), wobei für sie die Betonung auf Instructional Leadership liegt: „It is the development of instructional leadership rather, than other organizational functions that has been shown to have the greatest leverage in effecting programmatic changes and instructional improvement“ (Timperley, 2005, S. 3).

Dieses Ergebnis deckt sich mit der Einschätzung Robinsons, die grundsätzlich die Konzeption der Distributed Leadership vertritt, aber dafür plädiert, sie nach ihrem Nutzen für ein verbessertes Lernen zu beurteilen. Sie bejaht die Distributed Leadership, vertritt jedoch nachdrücklich die Forderung, dass dieses Führungskonzept nicht vorrangig im Hinblick auf eine demokratischere Form der Führung gesehen werden dürfe. Es verliere an Berechtigung, wenn es nicht zu einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler führe. Es gehe nicht um „a more collegial and satisfying staff culture, then it cannot be assumed that such cultures bring improvement“ (Robinson, 2009, S. 237) und auch „interactions between leaders and followers“, wie Spillane sie als zentral setze, seien kein Wert an sich (vgl. Robinson, 2009, S. 234).

„It is important to know, for example, whether those who lead teachers do so in ways that directly or indirectly produce better educational outcomes for students. (...) It is important therefore, to study the content and effectiveness of leadership

influence and this is not precluded by an account of leadership that makes some type of influence a defining characteristic of leadership itself.“ (Robinson, 2009, S. 234)

Gefordert wird von ihr wie auch von Timperley (s.o.) und weiteren Forschern das Zusammengehen mit einem anderen Führungskonzept, der Instructional Leadership, um eine wirksame und nachhaltige Verbesserung der Unterrichtsqualität zu erreichen.

„In summary, we need a concept and indicators of distributed leadership that recognise that leadership is the exercise of task-relevant influence. If the task is the improvement of student achievement well-being, then the relevant leadership practices are those that create the conditions that enable and require teachers to improve those outcomes. The knowledge base for identifying those conditions is not found in the literature on leadership, or in organizational theories. Rather, it is found in recent research on effective teaching and teacher learning. Hence there is a need for a far closer alignment of research on leadership with outcomes-linked evidence about teaching and learning.“ (Robinson, 2009, S. 237)

1.5 Instructional Leadership

„On Becoming a Leader for Educational Equity and Excellence: It starts with Instruction.“ (McKenzie & Locke, 2010, S. 47)

Für die Forscherinnen McKenzie und Locke ist die Instructional Leadership Ende der 90er Jahre und zu Beginn des 21. Jahrhunderts durch internationale Vergleichsstudien zu Unterrichtsprozessen und deren Ergebnissen wieder in den Fokus der Schulforscher gerückt. Die teilweise unbefriedigenden Resultate hätten die Aufmerksamkeit auf die Fragestellung gelenkt, welches Führungsverhalten eine bessere Qualität von Unterricht bewirken könne. McKenzie und Locke betonen wie Robinson, „that instructional leadership has a stronger impact on student learning than transformational leadership. More specifically, when leaders promote and participate in teacher learning and development, there is a stronger effect on student learning“ (McKenzie et al., 2010, S. 51). Erst der Fokus auf Unterricht könne eine Transformation in der Entwicklung von Schule bewirken. „We contend that instructional leadership precedes and creates transformation, which then leads to positive impacts on student outcomes“ (McKenzie et al., 2010, S. 57). Die Autorinnen formulieren aus der Sicht von Schulleitern und Schulleiterinnen unterschiedliche Gründe, warum diese sich scheinbar nicht für Unterricht engagieren können. Nach Meinung der Forscherinnen lassen sich Schulleiterinnen und Schulleiter vom täglichen „Kleinkram“ abhalten, den sie als Vorwand benutzen, um sich ihrer eigentlichen Aufgabe, der Unterrichtsentwicklung, zu entziehen. Sie vermuten als Ursache Angst, im Unterricht eine vermeintliche Souveränität zu verlieren und Schwächen zu zeigen.

„For example we know one principal who spends little time in classrooms but frequently walks the halls of the school taking down outdated posters of upcoming events. Another goes around and pulls all the plastic bottles out of the trash cans for recycling. And, the most radical, one principal that makes sure, that all the blinds in the building are lowered to the exact same level on all the windows at the

end of the day. (...) Possibly these principals are under enormous stress, they focus on things they can control, like taking down outdated posters or manipulating blinds. Possibly, these principals are insecure about their instructional or pedagogical knowledge and avoid working directly with teachers.“ (McKenzie et al., 2010, S. 57)

Schulleiter und Schulleiterinnen sollten den Klassenraum als wichtiges Arbeitsfeld begreifen im Gegensatz zu der oben zitierten Beschreibung eines Schulleiters, „who spends little time in classrooms“ (McKenzie et al., S. 57).

Diese Haltung kann in einem Kollegium nur erreicht werden, wenn Schulleiter ihren eigenen Unterricht nicht als Pflichtveranstaltung sehen, die sie erledigen müssen. Schulleiter müssen auch in ihrer Rolle als Lehrer eine Vorbildfunktion einnehmen. „Leaders also serve as role models, teachers, and coaches to communicate values and assumptions to other organizational members“ (Brooks & Miles, 2010, S. 13).

Schulleiter, die sich in die Praxis des Unterrichts einbringen, werden von ihrem Kollegium als „role models“ (Brooks et al., 2010, S. 13), als „sources of instructional advice and expertise“ respektiert und gewinnen Einfluss auf die Lehrer und Lehrerinnen der Schule, auf das „how they teach“ (Robinson et al., 2008, S. 663f.).

Gerade diese Einflussnahme auf das „Wie“ des Unterrichts gestaltet sich oft schwierig. Denn Lehrer und Lehrerinnen sind in der Mehrheit immer noch überzeugt, dass der Unterricht hinter der geschlossenen Klassenzimmertür allein in ihrer Verantwortung liege, sie in ihrem Unterricht autonom seien: „(...) teaching has traditionally been practised as a solo art behind closed classroom doors“ (Pont et al., 2008, S. 49). Hattie betont, dass für die meisten Lehrer „teaching is a private matter; it occurs behind a closed classroom door, and it is rarely questioned or challenged“ (Hattie, 2009, S. 1).

Für dieses individualistische Handeln haben Lehrer und Lehrerinnen im Laufe ihrer Berufszeit eigene Theorien entwickelt, die sie für von außen kommende Veränderungen immun machen. Ein solcher Anstoß zur Veränderung kann sein, wenn Lehrer und Lehrerinnen ihren Schulleiter als engagierten, erfolgreichen und geschätzten Lehrer erleben, der Neuerungen im eigenen Unterricht aufnimmt, innovativ unterrichtet, zu den eigenen Problemen offen steht und sie nicht verschweigt: „(...) teachers in higher performing school report that their leaders are actively involved in collegial discussion of instructional matters, including how instruction impacts student achievement“ (Robinson et al., 2008, S. 662).

Unterricht ist für Robinson das Kerngeschäft der Schule, „the core business“ (Robinson, 2008, S. 664), und hat das Ziel, das einzelne Kind nach seinen Möglichkeiten zu bilden und zu erziehen. McKenzie et al. fordern von Schulleitern und Schulleiterinnen, Vertrauen in die Stärken ihrer Schüler und Schülerinnen zu entwickeln: „That *all* children (except only a very small percentage, e.g., those with profound disabilities) are capable of high levels of academic success“ (McKenzie et al., 2010, S. 52). Dazu gehört auch, dass der Fokus in der Unterrichtsentwicklung auf eine veränderte Praxis des Lehrens und Lernens gelegt wird: „That traditional school practices may work for some students but are not working

for all children. Therefore, if we are going to eliminate the achievement gap, it requires a change in our practices“ (Skrla, McKenzie & Scheurich, 2009, S. 82–83, zit. nach McKenzie et al., 2010, S. 52). Die Betonung liegt dabei vor allem auf dem Lernen. Für Hattie muss die Beobachtung des Lernens das oberste Ziel aller unterrichtlichen Prozesse sein: „Visible learning and teaching occurs when learning is the explicit goal, (...)“ (Hattie, 2009, S. 22). Als Konsequenz dieser Zielsetzung verändert Hattie den Begriff der „instructional leaders‘ (which places too much emphasis on the instruction)“ durch „learning leaders‘ (which places the emphasis on student and adult learning“ (Hattie, 2012, S. 175).

1.6 Instructional Leadership – Transformational Leadership – Distributed Leadership

McKenzie et al. sind überzeugt, dass die Transformational Leadership mit ihren Führungscharakteristika wie visionäre Ziele, Inspiration, Motivation, Überschreiten des Eigeninteresses für das Wohl der Organisation allein nicht die gewünschten Verbesserungen im Lehren und Lernen erbringe (McKenzie et al., 2010, S. 61). Zudem ließen sich Schulleiterinnen und Schulleiter, die transformational führen wollten, oft entmutigen, weil sie zu hochgesteckte und realitätsferne Ziele erreichen wollten und durch die Langsamkeit der Entwicklung schließlich in eine resignative Haltung fielen.

„Is it because these leaders hold on the transformation model, as it seems the more democratic way to go about leading? Is it because they want to avoid the conflict that might occur when they directly confront teachers about their attitudes and practices? Is it because they do not know enough about teaching and learning to help their teachers and do not want to delegate this work to others who have the skills to help teachers improve their practices?“ (McKenzie et al., 2010, S. 60)

Robinson hat zusammen mit Lloyd und Rowe die Instructional Leadership in ihrer Wirkung im Vergleich zur Transformationalen Führung untersucht. Diese Studie zeigt, dass eine unterrichtsbezogene Führung eine größere Auswirkung auf das Lernen und die Leistung der Schülerinnen und Schüler aufweist als die Transformational Leadership. „(...) the closer educational leaders get to the core business of teaching and learning, the more likely they are to have a positive impact on students‘ outcomes“ (Robinson et al., 2008, S. 664).

„The comparison between instructional and transformational leadership showed that the impact of the former is three to four times that of the latter. The reason is that transformational leadership is more focused on the relationship between leaders and followers than on the educational work of school leadership, and the quality of these relationships is not predictive of the quality of student outcomes. Educational leadership involves not only building collegial teams, a loyal and cohesive staff, and sharing an inspirational vision. It involves focusing such relationships on some very specific pedagogical work, and the leadership practices involved are better captured by measures of instructional leadership than of transformational leadership.“ (Robinson et al., 2008, S. 665)

Für die Distributed Leadership fordert Robinson noch weitere Untersuchungen, um die vorteilhaften Auswirkungen der Distributed Leadership auf die Leistungen der

Schülerinnen und Schüler belegen zu können. Positiv bewertet sie aufgrund der vorliegenden Untersuchungen, dass in der Distributed Leadership die Kompetenzen der einzelnen Lehrer und Lehrerinnen zielführend eingesetzt würden und deren Bewusstsein gesteigert werde, für die Verbesserung von Unterricht und dessen Ergebnisse verantwortlich zu sein, und zwar nicht nur in der eigenen Klasse, sondern in der gesamten Schule. Für Robinson muss diese Übernahme von Verantwortung für den Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler das vorrangige Ziel der Distributed Leadership sein und nicht „a more collegial and satisfying staff culture, then it can not be assumed that such cultures bring improvement“ (Robinson, 2009, S. 237). Robinson geht aufgrund empirischer Untersuchungen davon aus, dass die Wirksamkeit der Distributed Leadership nur gewährleistet ist, wenn sie auf der Basis der Instructional Leadership eingesetzt wird. Gleichzeitig sieht sie die Effekte der Instructional Leadership synergetisch gesteigert, wenn sie mit Merkmalen der Distributed Leadership zusammengeht.

Auch Sergiovanni spricht von „the primacy of the educational Leadership role“ (Sergiovanni, 2009, S. 67). Der Begriff der „Educational Leadership“ wird von ihm als Synonym für die Instructional Leadership benutzt. Er unterscheidet dabei zwischen der direkten und der indirekten Einflussnahme.

„*Indirect leadership* describes work the principal does to support teaching and learning by creating a healthy climate, creating learning communities, providing resources and other such activities. *Direct leadership* describes the principal's work with teachers and students to improve teaching and learning.“ (Sergiovanni, 2009, S. 72)

Für Sergiovanni sind bestimmte Leadershipqualitäten für alle Personen in Führungsfunktionen gleich, unabhängig von dem Bereich, in dem sie arbeiten. Für die Organisation Schule müssten aber alle Führungsqualitäten im Dienste der Educational Leadership stehen, weil Lehren und Lernen die zentralen Anliegen von Schule seien (vgl. Sergiovanni, 2009, S. 76). Schulleiterinnen und Schulleiter seien das Zentrum dieser Entwicklung. Die Expertise für Unterricht und dessen Entwicklung bestimme ihre Funktion und ihr Führungshandeln. In den Führungskreis müssten aber die Kompetenzen und das Wissen aller Mitglieder der Organisation Schule einbezogen werden, so wie es das Modell der Distributed Leadership fordert. Sergiovanni formuliert in Anlehnung an Elmore:

„The expertise required for learning and improvement determines the roles and activities of leadership. In this model, authority resides primarily in knowledge and expertise and not in an institutional position.“ (Sergiovanni, 2009, S. 202).

Die komplementäre Beziehung zwischen der Distributed und der Instructional Leadership betonen auch Louis et al. Durch den Bezug auf den eigenen Unterricht sähen Lehrer und Lehrerinnen direkte Auswirkungen ihrer Verantwortungsübernahme auf ihre eigentliche Profession und seien von daher offener, sich für das Ganze zu engagieren.

„If distributed leadership is framed, on the other hand, as an opportunity for teachers to change school and classroom conditions so that they can carry out their main job more effectively, they are more likely to see it as central to their work ra-

ther than an ‚add on‘, rather like lunch duty or hall monitoring.“ (Louis et al., 2009, S. 160)

Elmore betont, dass das Zusammenspiel von Distributed Leadership und Instructional Leadership allen Beteiligten verdeutliche, dass es nicht um die Professionalisierung und Qualitätssteigerung in einem Fach gehe, sondern um die Entwicklung der Unterrichtsqualität an der gesamten Schule.

„One teacher’s success working through a particular problem of practice has immediate value for her and her students, but it does not produce value for the school in which she teaches without intentional action on the part of her colleagues.“ (Elmore, 2008, S. 60)

Elmore sieht den Schulleiter für das Gelingen der Entwicklung in der Verantwortung, wobei dessen Einflussnahme im Sinne der Distributed Leadership im Laufe der positiven Entwicklung nach und nach reduziert werden müsse. „As improvement advances, leadership refracts; it ceases to follow the lines of positional authority and begins to follow the distribution of knowledge and skill in the organization“ (Elmore, 2008, S. 64).

1.7 Die Rezeption der Instructional Leadership und der Distributed Leadership in der deutschsprachigen Forschung

1.7.1 Instructional Leadership

Den Anstoß für die verstärkte Beschäftigung mit Unterricht und Unterrichtsentwicklung in Deutschland geben die TIMS-Studie von 1995 und die PISA-2000 Studie. Die TIMS-Studie verdeutlicht durch die Video-Aufzeichnungen von Unterricht, dass als „Inszenierungsmuster“ (Bonsen, 2010, S. 101) in deutschen Schulen der fragend-entwickelnde Unterricht vorherrscht. Die Ergebnisse der TIMS-Studie führen dazu, diese Unterrichtsform in Frage zu stellen, da sie nur eine mangelhafte Effektivität aufweist, wie durch die PISA-2000-Studie zusätzlich bestätigt wird. Baumert betrachtet dieses Ergebnis als Beweis dafür, dass die Schüler durch das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch häufig unterfordert sind, ihr problemlösendes Denken nicht angesprochen wird, „weil das anspruchsvolle Ausgangsproblem sukzessiv in Teilleistungen und elementare Fragen zerlegt wird, die zu beantworten Schülern manchmal geradezu peinlich sein kann (...)“ (Baumert, 2002, S. 144). Dabei zeige sich „eine generelle Schiefelage, deren Beseitigung keinesfalls mühelos und durch den Einsatz einzelner innovativer Lehrkräfte gelingen kann. Erforderlich werden Ansätze einer möglichst breitenwirksamen Unterrichtsreform und Antworten auf die Frage, wie sich Unterricht schulweit, besser noch systemweit verändern lässt“ (Bonsen, 2010, S. 101).

Schatz sieht ebenso wie die angloamerikanischen Befürworter der Instructional Leadership die Schulleitung für diese Aufgabe gefordert. „Die Rolle der Schulleitung ist vor allem für die Schaffung förderlicher Bedingungen für Unterricht und Lernen sowie das Setzen und Erreichen ambitionierter Ziele wichtig“ (Schatz, 2010, S. 9). Er nennt dieses Führungskonzept „Leadership for Learning“ (Schatz 2010, S. 9) und bezieht sich dabei auf einen von MacBeath und Cheng 2008 ge-

brauchten Begriff. Der Ausdruck „learning leaders“, den Hattie bevorzugt (Hattie, 2012, S. 175), entspricht ebenfalls diesem Begriffsfeld.

Ausgangspunkt der Forderung nach einer unterrichtsbezogenen Führung ist die Erkenntnis, dass das Führungshandeln des Schulleiters oder der Schulleiterin sowohl die Effektivität als auch die Qualität der Schule beeinflusst. Die Auswirkungen auf die Qualität der Schule haben Bonsen, Gathen und Pfeifer in einer 2002 durchgeführten Studie untersucht. Die drei Forscher haben 30 „gute“ und „verbesserungsbedürftige“ Schulen identifiziert und an ihnen die Wirksamkeit von Schulleitung auf die jeweilige Qualität der Schulen analysiert.

„Insgesamt zeigen die Analysen, dass sich Schulleitungen an ‚guten‘ Schulen deutlich von ihren Kolleginnen und Kollegen an ‚verbesserungsdürftigen‘ Schulen unterscheiden – zumindest legen die Urteile der in der Untersuchung befragten Lehrkräfte diesen Schluss nahe“ (Bonsen, 2009, S. 197).

In einer Ausweitung dieser Studie untersucht Bonsen, welche subjektiven Schwerpunkte Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrem Führungshandeln setzen. Es geht um eine Aufnahme des Ist-Zustandes in der Praxis von Führungshandeln. Die Kategorien für die Auswertung von 30 Interviews, die mit Schulleitern und Schulleiterinnen von guten und verbesserungswürdigen Schulen geführt wurden, und für die Aussagen der quantitativ befragten Lehrer und Lehrerinnen stellt die Rahmentheorie von Bolman und Deal (zit. nach Bonsen, 2003). Bonsen wählt als Auswertungskategorien den strukturellen, den personalen, den politischen und den symbolischen Rahmen. Der strukturelle und der personale Rahmen wirken als Begriffe selbsterklärend, während der politische und der symbolische Rahmen kurz erläutert werden sollen. Der politische Rahmen fokussiert „auf die Ausübung von Macht (...) als geradezu natürliches Merkmal eines laufenden Wettbewerbs (...), in dessen Verlauf sich diejenigen durchsetzen, die ihre Macht am effektivsten einsetzen“ (Bonsen, 2003, S. 165). Der symbolische Rahmen wirkt im Führungshandeln für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, aber auch für die Öffentlichkeit, sinnvermittelnd in Bezug auf die Ziele und die Anstrengungen der Schule und gibt Orientierung „in einer dynamischen Institution“ (Bonsen, 2003, S. 178) durch die überzeugende Interpretation der Ziele und der dafür notwendigen Aktivitäten. Dieser Rahmen korrespondiert in vielen Aspekten mit der *values-based Leadership*.

Das Ergebnis der Untersuchung zeigt deutliche Unterschiede in der Schwerpunktsetzung zwischen den Schulleitungen von „guten“ und „verbesserungswürdigen“ Schulen. Alle Schulleiter und Schulleiterinnen nutzen den personalen und strukturellen Rahmen für ihre Arbeit. Unterschiede zeigen sich in der Intensität: Die Schulleiterinnen und Schulleiter der „guten“ Schulen setzen den strukturellen Rahmen besonders stark ein. Zusätzlich ist für sie auch der symbolische Rahmen von großer Bedeutung. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der „verbesserungswürdigen“ Schulen benutzen nicht nur weniger den strukturellen Rahmen, sondern vernachlässigen auch den symbolischen Rahmen. Durch die Befragung der Lehrkräfte wird deutlich, dass sie allerdings im politischen Rahmen aktiv sind, d.h., sie versuchen Koalitionen zu schmieden, sie treffen Absprachen und informelle Verabredungen, um ihre Macht zu festigen. Gerade diese intransparente Haltung ver-

mindere deutlich die Wirksamkeit ihres Führungshandelns „für den Erfolg von Veränderungsprozessen“ (Bonsen, 2003, S. 172).

In seiner 2003 veröffentlichten Dissertation verneint Bonsen die Notwendigkeit eines fünften Rahmens, der für ihn der „pädagogische Rahmen“ wäre. Bonsens Intention ist, „Schulleitungen nicht von der *allgemeinen* theoretischen Führungsdiskussion abzulösen“, sondern auch die spezifischen Aufgaben des Schulleiters oder der Schulleiterin als Zielrichtung zu sehen, „auf die hin ein Schulleiter oder eine Schulleiterin unter Nutzung unterschiedlicher ‚Brillen‘ oder ‚Linsen‘ versucht, die Organisation Schule zu führen“ (Bonsen, 2003, S. 193).

Gegenargumente zu dieser Einschätzung formuliert Sergiovanni. Auch für ihn sind bestimmte Leadershipqualitäten für alle Personen in Führungsfunktionen gleich, unabhängig von dem Bereich, in dem sie arbeiten. Für die Organisation Schule müssten aber alle Führungsqualitäten im Dienste der Educational Leadership stehen, weil Lehren und Lernen die zentralen Anliegen von Schule seien. „A fundamental assumption underlying this book is that managerial and political roles, no matter how important, must be judged on the basis of how they serve educational leadership aspirations (...)“ (Sergiovanni, 2009, S. 76). Schulleiterinnen und Schulleiter müssten das Zentrum dieser Entwicklung bilden. Ihre Expertise für Unterricht und dessen Entwicklung bestimme ihre Rolle und ihr Führungshandeln. „New definitions emphasize the principal as an instructional leader working collaboratively with teachers to develop the culture and climate of the school in order to improve student learning“ (Sergiovanni, 2009, S. 187).

Bonsen selbst nimmt 2010 diesen Gedanken wieder auf, wenn er als Spezifikum des schulleiterlichen Handelns den Schulleiter oder die Schulleiterin als Unterrichtsentwickler sieht und damit auf einen fünften Rahmen verweist, der zumindest in der Praxis besteht.

Anders als Schratz übernimmt Bonsen nicht den Begriff der *Leadership for Learning*, sondern spricht von der Führungsaufgabe der „Schulleitung als Unterrichtsentwickler“ (Bonsen, 2010, S. 99). Damit schafft er einen Ansatz, der sich auch von der Begrifflichkeit her deutlich der deutschen Schulwirklichkeit und ihrer Unterrichtspraxis zuwendet. Das Modell der unterrichtsbezogenen Führung in Anlehnung an die Instructional Leadership ist für ihn ein spezifisches Konzept effektiver Leitung im schulischen Kontext. Bonsen verwirft auch den Begriff der pädagogischen Führung als Übersetzung des im angloamerikanischen Raum verwendeten Ausdrucks der Educational Leadership, der synonym für die Instructional Leadership benutzt wird. Seiner Meinung nach greift dieser Begriff im Deutschen zu kurz. Er verdeutliche nicht den engen Bezug zu den Unterrichtsprozessen und deren Entwicklung, die jedoch im Fokus des Interesses stünden (Bonsen, 2009, S. 212).

Um innovative Wege einleiten zu können, müsse der Schulleiter oder die Schulleiterin die Strategien der Unterrichtsentwicklung kennen. Neben diesem Expertenwissen müsse er auch als Lehrer innovative Wege erfolgreich gehen, denn nur so könne er die Lehrkräfte überzeugen, dass es „Möglichkeiten der Optimierung ihres Unterrichtshandelns“ gebe (Bonsen, 2009, S. 112). Diese Einschätzung formulieren auch Robinson et al. Ihre Forderung an die Schulleiter und Schulleite-

rinnen lautet: „Promoting and participating in teacher learning and development“ (Robinson et al., 2008, S. 663).

„(...) leaders who are perceived as sources of instructional advice and expertise gain greater respect from their staff and hence have greater influence over how they teach. In addition the principals' central position in school communication networks means that their advice is more likely to have a coordinating influence across the school“ (Friedkin & Slater, 1994, zit. nach Robinson et al., 2008, S. 664).

Darüber hinaus könne Unterrichtsentwicklung nur dann wirksam sein, wenn sie das gesamte Kollegium erfasse. Unterrichtsentwicklung dürfe nicht nur von einzelnen Lehrern und deren Professionalisierung getragen werden, sondern „muss als zielorientierter, komplexer und schulweiter Reformprozess verstanden werden, der initiiert und gesteuert werden muss“ (Bonsen, 2010, S. 118).

Unverzichtbarer Teil der Unterrichtsentwicklung ist die *Persönlichkeitsentwicklung* des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin. Baumert, Fried, Joas, Mittelstraß und Singer fordern in einem Manifest für den Bildungs- und Erziehungsprozess der Schülerinnen und Schüler die Vermittlung von Werten und Wertbindung, weil sie „zur Ausbildung des Individuums, zu dessen innerer Bildung gehören“ (Baumert et. al., 2002, S. 184). Diese Wertevermittlung dürfe nicht allein kognitiv erfolgen, sondern müsse erfahrbar gemacht werden im Schulleben ganz allgemein, aber auch in den einzelnen Fächern in „der ständigen Auseinandersetzung mit der heutigen Lebenswelt“ (Baumert et al., 2002, S. 191).

Die Vermittlung dieser Erfahrung sei eine unerlässliche Aufgabe der Schule, um den Schülern und Schülerinnen Orientierung „in dem urmenschlichen Balanceakt zwischen Freiheit und Sicherheit“ zu geben, vor allem, da in der heutigen Gesellschaft „Freiheit und Risiko zugenommen“ hätten (Baumert et al., 2002, S. 184). Dieses „Orientierungswissen ist ein Wissen von gerechtfertigten Zwecken und Zielen; gemeint sind Einsichten, die im Leben orientieren, aber auch solche, die das Leben orientieren“ (Baumert et al., 2002, S. 196). Nach Meinung Baumerts et al. existiert heute „eine häufig zitierte Orientierungsschwäche gerade junger Menschen“ (Baumerts et al. 2002, S. 196). Die geforderte Orientierung für einen verantwortungsbewussten Umgang mit der gewonnenen und erwünschten Freiheit sollte die Schule auf „unterschiedlichen Zugangswegen“ anbieten, die helfen, „die Welt, ihren Wandel zu verstehen, von ihr zu wissen, sich mit diesem Wissen auseinander zu setzen, es bewerten zu können und wieder – aus Erfahrungen Werte wachsen zu lassen“ (Baumert et al., 2002, S. 191).

Als weitere Erfahrungsquelle wird das Vorbild der Erziehenden genannt. Lehrer und Lehrerinnen müssten „ihre Rolle als Vorbilder bewusst leben“. Sie müssten sich klar darüber sein, dass sie „durch Beispiele und reales Handeln wertekonstituierende Erfahrungen initiieren – zum Beispiel im Verhältnis Schwächeren, Fremden, Tieren gegenüber. Erzieher müssen wissen, dass sie die Repräsentanz von Werten darstellen, dass sie Werteerfahrungen auslösen“ (Baumert et al., 2002, S. 187f.).

Bonsen sieht die Unterrichtsentwicklung „primär“ als Aufgabe des Schulleiters, der dafür verantwortlich sei, „Unterrichtsentwicklung anzuregen und zu unterstützen

(...)“ (Bonsen, 2010, S. 118). Um auf die vielfachen Anforderungen gerade in den Unterrichtsentwicklungsprozessen jedoch flexibel und kompetent reagieren zu können, sind andere als hierarchische Führungsstrukturen erforderlich, eine Sichtweise, die auch die deutschsprachige Forschung in immer stärkerem Maße teilt.

1.7.2 (Distributed) Leadership oder Führung

Im Bereich der strukturellen Führung müssten Beteiligungsmöglichkeiten für alle Mitglieder der Schule geschaffen werden, um so den „Lehrer-Individualismus“ (Bonsen, 2010, S. 112) zu durchbrechen und das Engagement für das Ganze der Schule zu generieren. „Unterrichtsentwicklung voranzutreiben bedeutet daher einen Balanceakt zwischen Freiwilligkeit und Verbindlichkeit“ (Bonsen, 2010, S. 130).

Deutlich wird in den Ausführungen, dass in der deutschsprachigen Forschung der letzten Jahre eine deutliche Annäherung an angloamerikanische Forschungen stattgefunden hat. Einer der möglichen Gründe liegt in den empirischen Studien angloamerikanischer Schulforscher zu den Führungstheorien der Instructional Leadership und der Distributed Leadership und deren Wirksamkeit für die Effektivität von Lernen in der Schule.⁷ Diese Untersuchungen fehlen in Deutschland.

Die Verteilung von Aufgabenbereichen in einem Kollegium bewertet Bonsen als wichtige Voraussetzung, um die Unterrichtsentwicklung an einer Schule voranzubringen. Die Anforderungen, die die Verteilungsstrategien der Distributed Leadership an schulleiterliches Handeln stellen, fasst Bonsen unter dem Oberbegriff „Führung oder Leadership“. „Der Schulleitung fällt in der systematischen Unterrichtsentwicklung zum einen eine organisatorisch-ermöglichende Funktion (Management), zum anderen eine strategisch-herausfordernde Funktion (Führung oder Leadership) zu“ (Bonsen, 2010, S. 119). Wie Rolff sieht er Fachkonferenzen und vor allem professionelle Lehrerarbeitsgemeinschaften als Mittel, um über verteilte Handlungsmöglichkeiten erfolgreiche und innovative Unterrichtsentwicklung in Gang zu setzen (vgl. Bonsen 2010, S. 121–130).

Rolff fordert die Aufteilung von Arbeitsbereichen auf unterschiedliche Funktionsträger und Kernteams. Als Kernteams wertet er die Fachkonferenzen und die Steuergruppen, als Funktionsträger vor allem die Mitglieder des mittleren Managements einer Schule. Ziel sei die Entlastung des Schulleiters durch die Delegation von Aufgaben an diese Gruppierungen. Die Steuerungsfunktion selbst bleibe bei der Schulleitung, sie beeinflusse und dirigiere die Entwicklungsprozesse der Schule und dürfe nicht der „Steuerungstillusion“ erliegen, dass sie diesen Bereich interventionsfrei abgeben könne (vgl. Rolff, 2010a, S. 30). Die Verteilungsmodelle sowohl von Bonsen als auch von Rolff entsprechen den „institutionalised arrangements“ (Gronn, 2002, S. 429) und dem *design* Spillanes, das in zwei Formen gestaltet werden kann: in der Aufnahme hierarchischer Strukturen, das sind hier die Fachkonferenzen bzw. deren Vorsitzende und das mittleren Manage-

⁷ Die Kapitel 1.4 und 1.5 der vorliegenden Arbeit beschreiben angloamerikanische Studien zu dieser Thematik.

ment, und in der Schaffung neuer Strukturen, die nicht am hierarchischen Aufbau orientiert sind (vgl. Spillane, 2006, S. 42), wie die professionellen Lehrerarbeitsgemeinschaften und partiell die Steuergruppen. Die so rezipierte Form der Distributed Leadership bleibt delegativ, sie ist top-down angelegt und nutzt vor allem den hierarchischen Aufbau der A 14-Stellen als Mittelbau und die bestehenden Gremien der Schule für Übertragung von Aufgaben.

Wie Dubs unterscheidet Rolff zwischen „Führungs- und Handlungsverantwortung“ (Dubs, 2005, S. 139). Rolff schließt sich der Meinung Dubs an, dass die Führungsverantwortung nicht delegiert werden könne, wohl aber die Handlungsverantwortung an die Lehrer und Lehrerinnen übergehen dürfe. Durch die Trennung in Handlungsverantwortung und Führungsverantwortung wird deutlich, dass auf die Autorität des Schulleiters, die er durch seine Position zugewiesen bekommen hat, nicht verzichtet werden soll.

Rolff prägt für sein Führungskonzept den Begriff „Konfluente Leitung“.

„Konfluente Leitung teilt Führung auf, praktiziert CO-Management und bringt alles wieder situationsbezogen zusammen. (...) Die Schulleitung muss einschätzen, wie weit man dabei gehen kann, was nicht zuletzt von den im Kollegium vorhandenen Potenzialen abhängt. Die Letztverantwortung bleibt ohnehin bei ihr.“ (Rolff, 2010a, S. 40)

Eine so verstandene Verteilung von Führung, die vorrangig die Verteilung von Aufgabenbereichen meint, berücksichtigt nicht den „reciprocal influence“ (Gronn, 2002, S. 431) als wichtigste Grundlage der Distributed Leadership, ebenso wenig wie die „conjoint agency“ (Gronn, 2002, S. 431), die Synergieeffekte des Handelns ermöglicht. Für Rolff wie auch für Dubs trägt der Vorgesetzte die Führungsverantwortung und bleibt für die Führung der Delegation verantwortlich. „Der Mitarbeiter hingegen übernimmt die Handlungsverantwortung“ (Huber & Rolff, 2010, S. 44). Die strukturelle Führung des Schulleiters oder der Schulleiterin schaffe die „Innenarchitektur“ einer Schule durch die Einrichtung von Teams, wobei vor allem innerhalb der hierarchischen Strukturen und Gremien beauftragt wird (vgl. Rolff, 2010a, S. 21f.).

Da die *Delegative Führung* Handlungsverantwortung und keine Führungsverantwortung überträgt, korrespondiert sie mit dem Führungsmodell der Transformationalen Führung, das in top-down initiierte Entwicklungsprozesse die Lehrer und Lehrerinnen auf der Handlungsebene einbezieht.

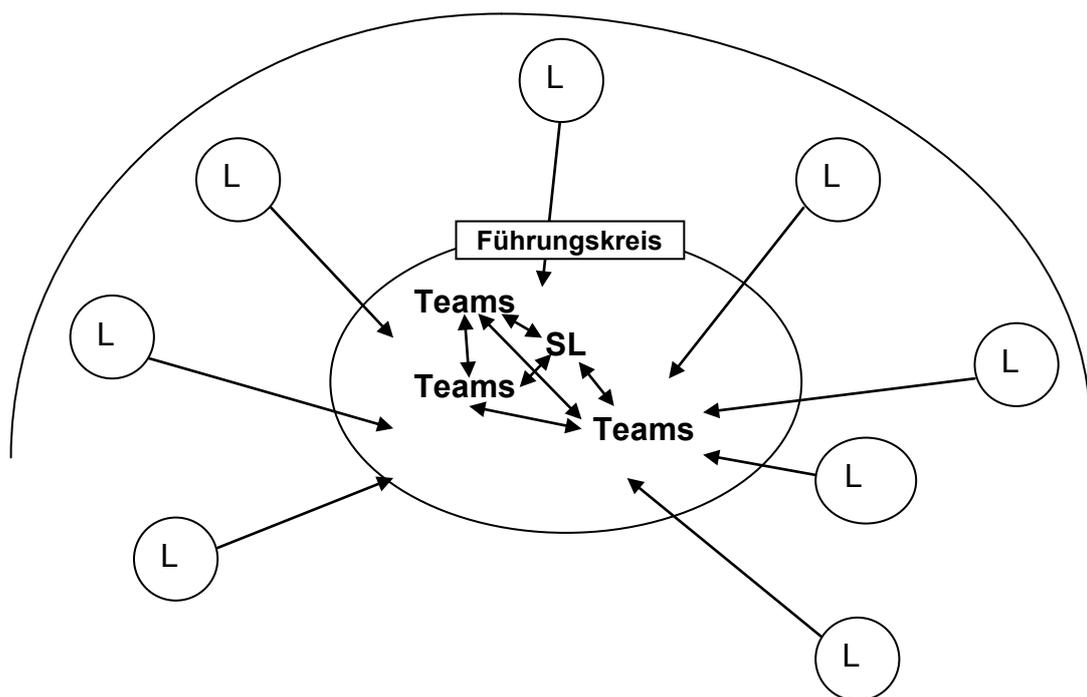
Bonsen et al. stellen für den internationalen Raum aber auch fest:

„Die Förderungen im internationalen Raum gehen sogar noch weiter. Hier sind es nicht nur Wege der Delegation von Führungsaufgaben, die zur Entlastung der Schulleitung in Person und zur Mitbestimmung entwickelt werden, sondern Führung in der Schule wird in einem breiteren Verständnis gedacht.“ (Bonsen et al., 2010, S. 16)

In diesem „breiteren Verständnis“ übergibt die Schulleitung nicht nur Handlungsverantwortung, sondern auch Führungsverantwortung und damit Einflussmöglichkeiten. Diese Führungsstrukturen werden in der vorliegenden Arbeit als *Teilgebende Führung* bezeichnet. Der Begriff ist von der Verfasserin für die vorliegende Untersuchung formuliert worden, da für eine Führungspraxis, die „in einem breite-

ren Verständnis gedacht“ wird, keine treffsichere eigenständige deutschsprachige Bezeichnung existiert. Der für diese Arbeit kreierte Terminus soll den Gegensatz zur Delegativen Führungspraxis mit hierarchischen Strukturen markieren und verdeutlichen, dass die Auftragnehmer in einer Teilgebenden Führungspraxis in das Führungsganze verantwortlich eingebunden werden. Die Grundlage dafür bilden heterarchische Führungsstrukturen, die die Entwicklungsprozesse, vor allem unterrichtliche Innovationsvorhaben, dominieren.

Abbildung 3: Der wachsende Führungskreis durch Teilgebende Führung



Der grundsätzliche Führungsanspruch der Schulleiter und Schulleiterinnen wird dabei nicht negiert. Bensen bezeichnet das Bild von Schulleiterinnen und Schulleitern an guten Schulen aufgrund einer Untersuchung von 2002 als „führungsbetont“ und sieht dieses Ergebnis „im Einklang zu Ergebnissen der internationalen Schulleitungsforschung“ (Bensen, 2010, S. 14). Diese Ausgangsvoraussetzung wird durch den Führungskreis symbolisiert, in dem, auch bei heterarchischen Führungsstrukturen, die Schulleitung als fester Bestandteil etabliert ist.

Teilgebende Führung bedeutet nicht, dass dieser Kreis in voneinander abgetrennte Segmente aufgeteilt wird, sondern dass viele in ihn hineingebracht werden, um so in die Verantwortung eingebunden zu sein und dem Ganzen zu dienen, statt Partikularinteressen wahrzunehmen. Im besten Fall erweitert dieser Kreis sich mit der wachsenden Zahl derjenigen, die interagierend Führung mittragen können und wollen, und verändert sich im Laufe der Innovationsvorhaben ständig im zirkulären Prozess der „reciprocal influence“ (Gronn, 2002, S. 431).

Der Kreis wird im gelingenden Fall immer offener und durchlässiger: „In a distributed leadership perspective, leadership practice is stretched over multiple leaders“ (Spillane, 2006, S. 15).

Die von deutschsprachigen Schulforschern und –forscherinnen benutzte Begrifflichkeit im Kontext von Führung divergiert. Rolff spricht in seinem Handlungsmodell von „Führung“ und führt zusätzlich den Terminus „Leitung“ ein, ohne ihn von „Führung“ abzugrenzen. Er benutzt zusammen mit Huber den Begriff „Leadership“, wenn er vom „System Leadership“ spricht. Damit gemeint sind Schulleiterinnen und Schulleiter, die sich über ihre Schulen hinaus engagieren, um in einem großen Verbund das System innovativ zu gestalten (vgl. Huber et al., 2010, S. 53–57).

Bonsen bleibt mit der Bezeichnung „Führung oder Leadership“ (Bonsen, 2010, S. 119) unentschieden und setzt beide Ausdrücke synonym.

Dubs hat sich für die Übernahme der angloamerikanischen Bezeichnung Leadership entschieden (vgl. Dubs, 2005, S. 160–181). Der Terminus „Leadership“ wird von deutschen Forschern übernommen, weil das dahinterstehende Konzept als sehr viel komplexer gilt, als es das deutsche Wort „Führung“ nach Meinung dieser Wissenschaftler wiedergeben könnte. Für Schratz, Hartmann und Schley ist „leadership: Eine vernachlässigte Dimension in der Führungsdebatte“ (Schratz, Hartmann & Schley, 2010, S. 12). Die Forscher verdeutlichen mit dem Begriff einen Sprung im schulleiterlichen Handeln, der das Bestehende nicht optimieren wolle, sondern von der „best practice“ zur „next practice“ führe im Sinne von Hartmut von Hentigs Prämisse „Schule neu denken“ (Schratz et al., 2010, S. 15). Sie sehen in dem Leadership-Konzept einen Neubeginn der Führungsdiskussion für Schulleiterinnen und Schulleiter.

„Die Leitung einer lernenden Schule schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Ressourcen der Schule von den Betroffenen selbst für innovative Lösungen genutzt werden können“ (Schratz et al., 2010, S. 16).

Damit wird der Bezug zur Distributed Leadership deutlich, wonach die Expertisen und Kompetenzen in einem Kollegium auf eine Weise einzusetzen sind, dass Lehrer und Lehrerinnen ihren Stärken entsprechend Aufgabenbereiche selbstverantwortlich wahrnehmen und so auf die Entwicklungsrichtung der Schule von unten her Einfluss nehmen können.

Leadership aktiviere die Wahrnehmung der Akteure, entwickle gemeinsame Szenarien, kommuniziere in mentalen Modellen, die von Veränderung als Regelsituation lebendiger sozialer Systeme ausgehe (vgl. Schratz et al., 2010, S. 19).

Der Wunsch nach Stabilität in einer Schule stehe daher konträr zum Modell der Leadership. Für den ständigen Wandel aber sei Strategie als Konstruktion von Orientierungen erforderlich. Die Strategieentwicklung sei Aufgabe aller, so wie Leadership nicht nur der Hierarchiespitze zukomme, sondern im Verständnis der *Shared Leadership* von jedem wahrgenommen werden müsse, der in gestaltender und umsetzender Position arbeite (vgl. Schratz et al., 2010, S. 20).

Schratz et al. bezeichnen ihr Führungsprinzip als ein „Mehrebenenkonzept“ (Schratz et al., 2010, S. 19). Dem entspricht das Konzept der konfluenten Leitung von Rolff (2010a, S. 40).

Diese Kurzdefinitionen zeigen, dass die Begriffe „Leadership“, „Führung“ und „Leitung“, bei Rolff „konfluente Leitung“, gleichberechtigt nebeneinander stehen.

1.7.3 Wertgebundene Führung

Für Schratz et al. gehören zu dem Leadership-Konzept Schulleiterinnen und Schulleiter, die ihre Persönlichkeitsbildung nicht als einen abgeschlossenen Prozess verstehen, weil Leadership-Kompetenz „sich entfaltet in personaler Emanzipation als Prozess des Auftauchens aus mannigfaltigen Eindrücken, aus denen sich erkennbar Sachverhalte, Probleme und Programme herauschälen“ (Schratz et al., 2010, S. 24).

Da Leadership immer für Menschen wirksam werde, müsse Leadership an ein Wertesystem gebunden sein, das von gegenseitigem Respekt getragen werde (vgl. Schratz, 2010, S. 62). Dieses Wertesystem schaffe Orientierung und sei unerlässlich, um die Instabilität durch den Wandel als konstituierendes Element der Leadership auszuhalten. Nur ein positives Menschenbild ermögliche Vertrauen in das Engagement und die Kompetenz der Mitglieder der Organisation und helfe, die Wechselfälle innovativer Prozesse für alle Beteiligten erfolgreich zu bewältigen (vgl. Schratz, 2010, S. 76).

Offenheit sei ein weiteres Merkmal der Leadership. Ein Schulleiter brauche „die Öffnung des Denkens, die Öffnung des Fühlens, die Öffnung des Willens“ (Schratz, 2010, S. 66). Nur wenn er mit seiner gesamten Persönlichkeit in der Gegenwart aufmerksam sei, könne er wirksam Projekte für die Zukunft entwickeln.

Rolff spricht von moralischer Führung (vgl. Rolff, 2010a, S. 37). Dazu gehöre die Wertbindung nicht nur des Schulleiters bzw. der Schulleiterin, sondern des gesamten Kollegiums. Diese im Konsens gefundene Wertbindung ist für Rolff unerlässlich, selbst bei Prozessen, die scheinbar objektiv zu bewerten seien. „Ob eine Schule ein Datum positiv sieht, negativ oder gar als belanglos einschätzt, hängt wesentlich vom Wertesystem der Beteiligten ab, das auf unterschiedlichen Vorstellungen und mentalen Modellen vom Lernen beruht“ (Rolff, 2010b, S. 135).

Die Existenz unterschiedlicher Wertesystemen resultiert auch aus dem Mehr an Freiheit, das die Menschen erworben haben. Für Joas bedeutet diese gewachsene Freiheit eine Steigerung der Handlungsoptionen als positive Auswirkung der größeren Autonomie im Handeln. Die Möglichkeit zur eigenen Entscheidung erfordere aber auch Bereitschaft zum Risiko, zur „Instabilität“. Mit diesen beiden Polen, Kontingenz und Zwang zur Entscheidung, lässt sich das Dilemma des schulleiterlichen Führungsverhaltens unserer Zeit beschreiben. Die dem Schulleiter oder der Schulleiterin verfügbare größere Handlungsfreiheit kann als „ein Gegenbeweis zu deterministischer Notwendigkeit“ (Joas, 2003, S. 100) gewertet werden, die in Form enger administrativer Vorgaben angeblich das Führungshandeln von Schulleitern und Schulleiterinnen bestimme. Der Rückzug auf Weisungen erscheint so als Fluchtmöglichkeit vor der eigenen Entscheidung. Mit der größeren Handlungs-

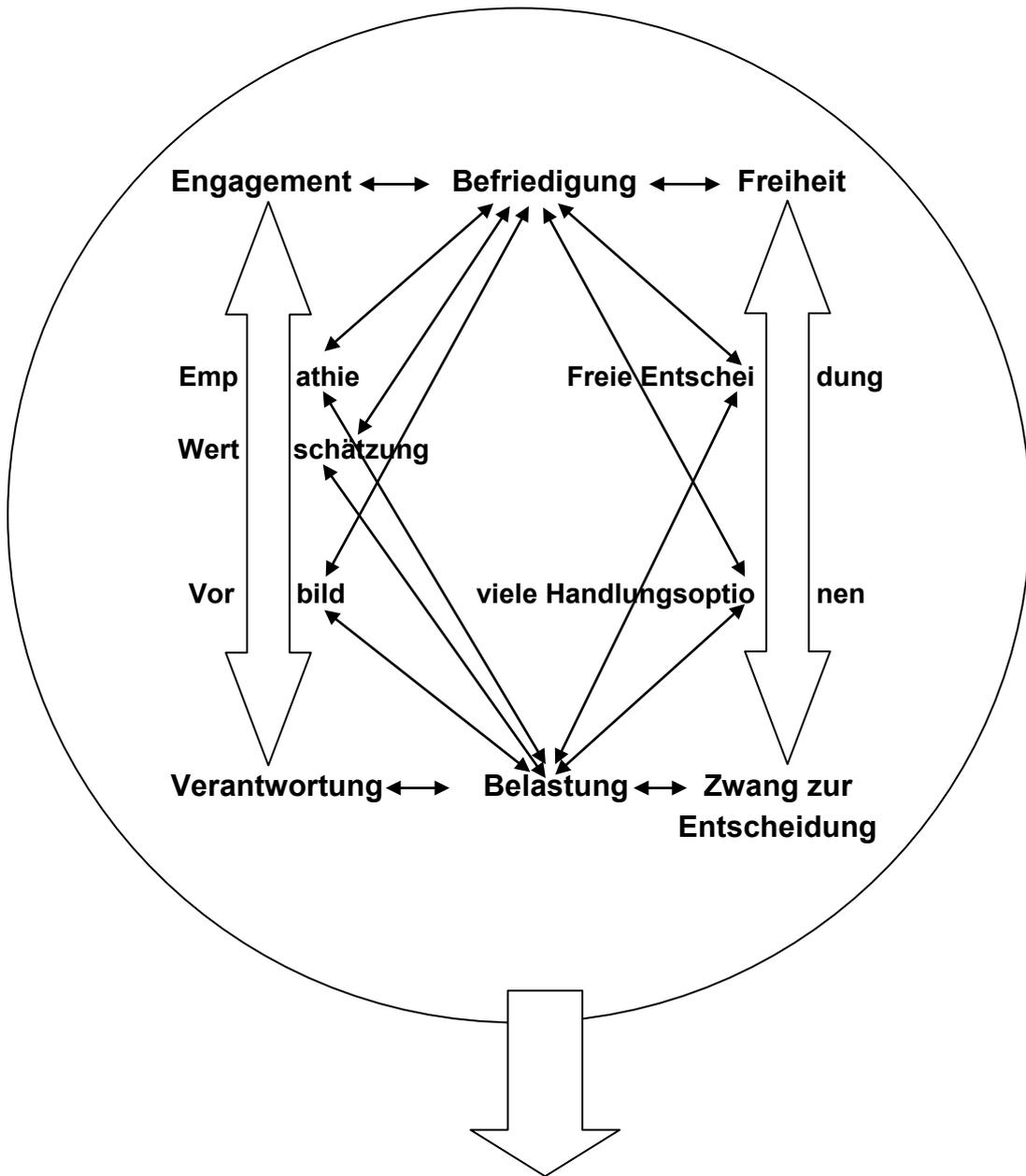
freiheit haben Schulleiterinnen und Schulleiter eigene Gestaltungsmöglichkeiten gewonnen, die sie ausfüllen können und müssen. Aus dieser Kontingenz folgen die Chance und der Zwang zur eigenen Entscheidung. Diesem Paradoxon ist nach Joas durch Wertbindung zu begegnen, die Orientierung in dem schwierigen Prozess biete. Dazu gehöre „ein *Einüben in Prozeduren*, die unterschiedliche Werthaltungen erlauben, aber die einvernehmliche Verständigung über die Einhaltung bestimmter Regeln einschließen“ (Joas, 2003 S. 100). Die *Werte-generalisierung* erfordere, die Werte zu bestimmen, die die Mitglieder einer Organisation gemeinsam haben. *Empathie* sei die grundlegende Fähigkeit, andere Menschen und auch andere Werthaltungen zu verstehen. Neben diesen drei Kategorien seien „*substantielle moralische Motive*, um sich in den anderen einzufühlen und ihn nicht zu dehumanisieren“ (Joas, 2003, S. 101) erforderlich. Diese substantiellen moralischen Motive seien in jedem Menschen existent.

Joas betont darüber hinaus „die große Bedeutung der personalen Dimension für Wertevermittlung, das meint das altmodische Wort *Vorbilder*“ (Joas, 2003, S. 101). Übertragen auf die Führung einer Schule impliziert diese Aussage, dass ein Schulleiter oder eine Schulleiterin durch eigene Wertbindung den Mitgliedern der Schule Orientierung im instabilen Prozess des innovativen Wandels zu geben hat. Er oder sie muss die Wertbindung selber leben und als *Vorbild* agieren. Das höhere Maß an Freiheit muss mit dem Bewusstsein einer freiwilligen Bindung an die Aufgabe, an die übernommene Verantwortung einhergehen, weil sonst egoistische Willkür die Folge der Kontingenz wäre. Werden dagegen nur die Bindung und die Verantwortung wahrgenommen, so kann daraus eine übervorsichtige oder passive Haltung resultieren, die in ein Gefühl der Überforderung einmündet und jede innovative Entwicklung erschwert oder unmöglich macht. „Ohne solche Freiheit in der Bindung, welche die Stärke der Bindung mit dem Bewusstsein ihrer Kontingenz balanciert und insofern immer erneute Einwilligung in schon bestehende Bindung erfordert, ist Handeln unter Bedingungen hoher Kontingenz unmöglich“ (Joas, 2002, S. 72).

Das gilt für Schulleiterinnen und Schulleiter, aber auch für alle Mitglieder der Organisation Schule, die Teilhabe an Führung übernehmen und damit andere beeinflussen. Sie alle sind „unter diesen Bedingungen laufend mit Situationen konfrontiert, in denen sie selbst herausfinden müssen, was zu tun ist“. Dazu gehört die „Fähigkeit zur reflexiven Distanzierung von sich selbst“ (Joas, 2002, S. 72), zur kritischen Selbstreflexion des eigenen Handelns.

Der Widerspruch zwischen der gewachsenen Autonomie der Schule und damit der größeren Freiheit des schulleiterlichen Handelns im Gestalten einerseits und der Eingrenzung dieser Freiheit durch die Bindung an die Funktion und die daraus resultierende Verantwortung andererseits lässt sich nicht auflösen. Um diese Dilemmata nicht als Lähmung, sondern als Antrieb zu begreifen, ist die „Fähigkeit zur reflexiven Distanzierung von sich selbst“ gefordert, die ein ethisch „höheres Maß an Freiheit in der Bindung“ (Joas, 2002, S. 72) gewinnen lässt. Abbildung 4 versucht, die Dilemmata der wertgebundenen Führung nachzuzeichnen.

Abbildung 4: Die Dilemmata der wertgebundenen Führung



**Reflexive Distanzierung von sich selbst
„Ein höheres Maß an Freiheit in der Bindung“**

Die in der angloamerikanischen Literatur formulierte Forderung nach *values-based Leadership* findet sich somit gleichermaßen in der deutschen Diskussion als unerlässliche Dimension eines wirkungsvollen Führungsverhaltens.

2 Eigene Untersuchung

2.1 Ziele der Arbeit und die eingesetzte Methode im Überblick

„We need to know much more about the barriers, unintended consequences and limitations of distributed leadership before offering any advice, giving prescriptions or advocating theories of action. We need to know the limitations and pitfalls of distributed leadership as well as the potential and possibilities of this form of leadership practice. (...) We also need to know more about the nature of trust in relationships that hold certain forms distributed leadership together. Is trust simple a by-product of distributed leadership or an essential pre-requisite?“ (Harris, 2009, S. 241)

Angloamerikanische Studien belegen die Wirksamkeit der Instructional Leadership für eine innovative Unterrichtsentwicklung und insbesondere für eine hohe Effektivität von Unterricht. Die positive Wirkung einer unterrichtsbezogenen Führung werde synergetisch verstärkt durch die Distributed Leadership.

Exemplarisch dafür soll die Untersuchung von Hallinger et al. stehen, die 198 Grundschulen untersucht haben, mit dem Ziel, „to seek insights how collaborative school leadership contributes to school improvement“ (Hallinger et al., 2010, S. 101).⁸

„(...), this research represents one of the most substantial efforts to examine the impact of collaborative school leadership on learning. The findings support the belief that collaborative leadership, as opposed to leadership from the principal alone, may offer a path towards more sustainable school improvement. We note that inclusion of a broader range of leaders in the school improvement process also provides expanded avenues for reshaping school improvement capacity, or conditions in the school that directly impact teaching and learning.“ (Hallinger et al., 2010, S. 107)

Die beiden Führungsmodelle ergänzen sich, weil für eine innovative und effektive Unterrichtsentwicklung der gesamten Schule die Expertise, die Kompetenz und das Engagement vieler Lehrer und Lehrerinnen auf der Schulebene genutzt werden. Um diesen Wandel initiieren zu können, müssen Schulleiterinnen und Schulleiter möglichst eng mit dem Unterrichtsgeschehen an ihrer Schule verbunden sein, „the closer educational leaders go to the core business of teaching and learning, the more likely they are to have a positive impact on students' outcomes“ (Robinson et al., 2008, S. 664).

„The leadership dimension that is most strongly associated with positive students' outcomes is that of promoting and participating in teacher learning and development. (...) Leaders' involvement in teacher learning provides them with a deep understanding of the conditions required to enable staff to make and to sustain the changes required for improved outcomes.“ (Robinson et al., 2008, S. 667)

Wenn Lehrer und Lehrerinnen in Teams oder individuell Entwicklungsbereiche verantwortlich bearbeiten, muss es auch ihre Aufgabe sein, die Ergebnisse der

⁸ Der Begriff „collaborative school leadership“ ist als Synonym für Distributed Leadership zu verstehen.

Arbeit nach außen zu tragen und andere von der Sinnhaftigkeit der Ergebnisse zu überzeugen. Nur so wird nach außen und innen deutlich, dass sie nicht in „minor, supporting roles“ (Spillane, 2006, S. 5) handeln, sondern als Verantwortliche in ihrem Bereich. Der Führungskreis der Schule wird erweitert, verbunden nicht nur mit einer Entlastung der Schulleitung, sondern einem Zugewinn an Führungskompetenz und Schulqualität insgesamt durch die Teilhabe vieler und „the experience of synergie“ (Gronn, 2002, S. 431).

Der Blick in die deutsche Forschung zeigt, dass es nur wenige Untersuchungen gibt, „wie Schulleiter/innen die Effektivität oder Qualität der von ihnen geleiteten Schulen sinnvoll beeinflussen können“ (Bonsen, 2009, S. 195). Wissinger fasst die bisher vorliegenden Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

„Die Führungsforschung spielt im Hinblick auf die Beschreibung und Analyse schulischen Leitungshandelns eine zentrale Rolle. Gleichwohl zeigt sich, dass Führung als Kategorie zur Beschreibung und Analyse sowohl von Beziehungsstrukturen als auch von Strukturen und Prozessen der Handlungskoordination und Steuerung in der Institution Schule im Vergleich zum angloamerikanischen Sprachraum in der deutschen Schulleitungsforschung unterentwickelt ist und sich nicht nur theoretisch, sondern auch methodisch uneigenständig darstellt.“ (Wissinger, 2011, S. 108)

In der Bewertung der vorliegenden Studien kommt Wissinger zu dem Schluss, dass „eine Denktradition in der Führungsforschung zum Tragen“ kommt, „die im Ansatz eigenschaftsorientiert ist, mit idealtypischen Verhaltensmustern und -konstellationen arbeitet und Erfolg bzw. Misserfolg auf die Persönlichkeit einer Führungsperson sowie ihre Flexibilität im Führungsverhalten angesichts divergierender personenbezogener und/oder situationsbezogener Merkmale zurückführt“ (Wissinger, 2011, S. 109).

Eine Ausnahme bildet unter den neueren Untersuchungen für ihn die Studie von Bonsen (2003), die bereits „organisationstheoretisch orientiert“ (Wissinger, 2011, S. 109) sei.⁹ Diese Studie könne als ein erster Beitrag zur „Schulqualitätsforschung“ gewertet werden.

Schatz et al. referieren die Ergebnisse einer aus quantitativen und qualitativen Untersuchungsteilen zusammengesetzten Studie, die sie in Österreich mit zehn Absolventinnen und Absolventen der österreichischen Leadership Academy durchgeführt haben (vgl. Schratz et al., 2010).

„Zur Erfassung pädagogischer Führung als Verantwortung für Bildungsprozesse baut das forschungsmethodische Design der in dieser Publikation vorgestellten Studie auf einem Leadership-Kompetenz-Modell mit vier Bereichen auf: ‚Richtung vorgeben‘, ‚Mobilisieren von individuellem Engagement‘, ‚Organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden‘ sowie ‚Charakterstärke‘ zeigen“ (Schatz et al., 2010, S. 176).

Als Ergebnis der Studie „konnte bei den befragten Schulleiter/innen ein bewusstes *Wahrnehmen von ‚Führung‘* durch Leadership festgestellt werden, das auch von

⁹ Die Studie wird in Kapitel 1.7.1 der vorliegenden Arbeit zusammen mit der Untersuchung von Bonsen, Gathen und Pfeiffer von 2002 ausführlich erörtert.

Lehrerinnen und Lehrern an der Schule wahrgenommen wurde.“ Als schwierig stellte es sich aber heraus, „den Einfluss des *Leadership for Learning* auf das Lernen der Schüler/innen im Einzelnen nachzuweisen“ (Schratz et al., 2010, S. 178). Der Einfluss auf die Schulqualität bleibt damit ungeklärt.¹⁰

Zu der Wirksamkeit, die das Führungskonzept der *Instructional Leadership* im Zusammengehen mit der *Distributed Leadership* nach angloamerikanischen Studien aufweist, sind aktuell im deutschsprachigen Raum keine weiteren Untersuchungen bekannt. Die vorliegende Arbeit will auf diesem Feld einen Beitrag leisten und vertiefende Studien anstoßen. Getragen wird die Untersuchung von der Überzeugung, dass jede weitere empirische Studie zum Führungshandeln von Schulleitern und Schulleiterinnen mehr Sicherheit für die Führungspraxis bedeutet.

Die Arbeit will auf der Grundlage der Theoriekonzepte der *Distributed Leadership* und der *Instructional Leadership* Merkmale von Führung empirisch nachzeichnen. Damit verbunden ist die Fragestellung, ob die Qualität der Schulen der interviewten Schulleiter mit einem Führungshandeln korrespondiert, das Kategorien der *Distributed Leadership* und der *Instructional Leadership* entspricht. Der Untersuchung liegt aufgrund der angloamerikanischen Studien und der dazu veröffentlichten Literatur die folgende Annahme zugrunde:

Wenn die Merkmale der *Distributed Leadership* und der *Instructional Leadership* für das Führungshandeln angloamerikanischer Schulleiter und Schulleiterinnen durch Studien als besonders wirksam für die Unterrichtsentwicklung belegt sind, lassen sich diese Merkmale auch im Führungshandeln der Schulleiter und Schulleiterinnen erfolgreich arbeitender deutscher Schulen nachweisen.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, diese Annahme empirisch zu überprüfen und auf der Grundlage der Ergebnisse eine Hypothese für erfolgreiches Führungshandeln in innovativen Schul- und vor allem Unterrichtsentwicklungsprozessen zu generieren.

Positive Ergebnisse würden die Annahme erhärten, dass Führungsmerkmale dieser Konzepte die innovative Entwicklung einer Schule fördern, wie angloamerikanische Untersuchungen zur *Instructional Leadership* und zur *Distributed Leadership* vermuten lassen. So könnte die Auseinandersetzung mit den Ideen dieser Führungskonzepte auf der empirischen Ebene angestoßen werden und die Weitergabe an die Praxis beflügeln. Der Nachweis der Komplexität im Führungshandeln der interviewten Schulleiter, wie sie der Begriff *Hybrid Leadership* (Gronn, 200), S. 197) konnotiert, würde zudem der Tendenz begegnen, das Modell der *Distributed Leadership* zu vereinfachen und rezeptartig zu verkürzen oder romantisierend („romanticizing“, Gronn, 2009, S. 233) zu überhöhen.

Empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit der *Instructional Leadership* und der *Distributed Leadership* wurden im anglo-amerikanischen Raum vor allem als Effektivitätsstudien durchgeführt. Für die Schulleitungsforschung wird die Effektivitätsanalyse jedoch als wenig ergiebig eingeschätzt.

¹⁰ Das Leadership-Konzept von Schratz und seinen Mitautoren ist in Kapitel 1.7.2 der Arbeit erläutert.

„Im Bereich der *Erfassung von Wirkungen und Ergebnissen von Schule* und Schulleitung hat sich die (im Unterschied zum deutschsprachigen Kontext entwickelte) international vorherrschende Praxis, schwerpunktmäßig standardisiert getestete Schülerleistungen zu betrachten, für die Schulleitungsforschung als wenig ertragreich erwiesen. Es erscheint daher notwendig, auch andere Wirkungsbereiche jenseits des Outputs von Schule zu betrachten und sich der Prozessebene zu widmen. Beispiele hierfür wären die pädagogische Leitvorstellung des Kollegiums, die Aktivitäten im Bereich der Unterrichtsentwicklung, institutionalisierte Prozesse der Professionalisierung der Lehrkräfte oder auch die öffentliche Wahrnehmung der Schule bzw. die Zufriedenheit der Eltern. Wichtig ist, dass entsprechende Effektivvariablen valide und reliabel gemessen werden und in ihrer Gesamtheit mögliche Wirkungen differenziert abbilden können.“ (Bonsen, 2009, S. 226)

Als Untersuchungsmethode der vorliegenden Arbeit wurde die Qualitative Inhaltsanalyse gewählt, weil die Forschungsmethode den Vorteil hat,

„dass Ergebnisse in Form von Zitaten in der Sprache der Praxis veranschaulicht werden können. Zudem wird die Komplexität sozialer Realität weit weniger reduziert und vereinfacht als in der quantitativen Forschung – mit der Folge, dass der Spezifität des konkreten Einzelfalls besser entsprochen werden kann als mit standardisierten Methoden.“ (Bonsen, 2009, S. 214)

Die in dieser Arbeit vorgestellte Untersuchung umfasst die Analyse von leitfadengestützten Interviews, die mit zehn Schulleitern und Schulleiterinnen von Gymnasien geführt wurden, die im Wettbewerb des Deutschen Schulpreises erfolgreich waren. Die Interviews wurden mit Hilfe der Kategorien „Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler“ und „Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln“ kodiert und nach Subkategorien und Indikatoren, die ebenfalls aus den theoretischen Vorüberlegungen deduziert wurden, weiter differenziert.

Da die der Arbeit zugrundeliegende Fallzahl nur zehn Gespräche umfasst, die zudem ausschließlich mit Schulleitern und Schulleiterinnen geführt wurden, sind die zur Verfügung stehenden Daten in ihrer Aussagekraft begrenzt. Die Ergebnisse der Arbeit werden als Hypothesen gewertet, die den Anstoß für weitere Untersuchungen geben können. Der Anspruch dieser qualitativen Forschungsarbeit ist somit hypothesengenerierend.

Interviewt wurden ausschließlich Schulleiterinnen und Schulleiter, weil deren Führungsschwerpunkte als einer der maßgeblichen „Wirkungsbereiche jenseits des Outputs von Schule“ (Bonsen, 2009, S. 226) exploriert werden sollten, die eine innovative Unterrichtsentwicklung fördern und wirksam beeinflussen. Im Vordergrund steht die erfolgreiche innovative Entwicklung der Schulen, insbesondere des Unterrichts, die der Wettbewerb des Deutschen Schulpreises sorgfältig nachzuweisen versucht.

Da der Schulleiter oder die Schulleiterin die Entwicklung einer Schule direkt und indirekt maßgeblich beeinflusst, wird vorausgesetzt, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter durch Merkmale ihres Führungsverhaltens diese Entwicklung ermöglicht haben.

„The most commonly used measure of leader effectiveness is the extent to which the performance of the team or the organizational unit is enhanced and the attainment of goals is facilitated“ (Yukl, 2010, S. 28).

Als Schulform wurden Gymnasien ausgewählt, deren hohes Niveau in der Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung durch das Auswahlverfahren des Deutschen Schulpreises bestätigt wurde.¹¹

Die Ergebnisse der Arbeit könnten einen ersten Aufschluss geben, mit welchem Führungsdenken und Führungshandeln innovative Unterrichtsentwicklung an Gymnasien in Gang gesetzt werden kann.

2.2 Qualitative Forschungsmethoden

In der vorliegenden Untersuchung werden qualitative Forschungsmethoden genutzt. Sie ermöglichen ergebnisoffen auch kleine Fallzahlen anhand von theoretischen Vorannahmen zu untersuchen (vgl. Flick, v. Kardorff & Steinke, 2008, S. 23).

Quantitative Untersuchungen dagegen definieren Phänomene bereits im Vorhinein und operationalisieren sie im Vorfeld. Sie untersuchen in der Regel auf der Makroebene große Fallzahlen und wenige Aspekte anhand von vorher festgelegten unveränderlichen Hypothesen im Medium mathematisch-statistischer Verfahren bei Ausschluss der Forschsubjektivität (vgl. Flick et al., 2008, S. 17–26).

Zur Analyse der Interviews stehen unterschiedliche qualitative Forschungsmethoden bereit. Es sollte eine Forschungsmethode gewählt werden, die dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung und der Größendimension der Fallzahlen gerecht werden.

Zur Auswahl stehen vier Methoden, die sich zur Texterschließung von Leitfadeninterviews anbieten: die objektive Hermeneutik, die Tiefenhermeneutik, die Grounded Theory und die Qualitative Inhaltsanalyse.

Die *Objektive Hermeneutik* ist geeignet, um eine Fragestellung mit einer niedrigen Datenmenge bearbeiten zu können, weil sie aufgrund der intensiven Analyse viel Material bereitstellt. Insofern entspräche sie als Interpretationsmethode dem Material dieser Arbeit. Die Objektive Hermeneutik geht dabei streng sequenz-analytisch vor, d.h. interpretiert wird Sequenz für Sequenz, ohne dass spätere Aussagen herangezogen werden. Für den Interpretationsvorgang ist es daher vorteilhaft, wenn Interpret und Interviewer nicht identisch sind, um die Naivität in Bezug auf den Gesamtkontext zu erhalten (vgl. Garz, 2010, S. 256). Da die Verfasserin der Arbeit sowohl Interviewerin als auch Interpretin ist, wird die Interpretationsmethode der Objektiven Hermeneutik für diese Untersuchung nicht gewählt.

Die Besonderheit der *Tiefenhermeneutik* „ist der Einbezug des Unbewussten als bedeutungsvolle Kategorie“ (Klein, 2010, S. 263). Der Interpret geht von einer Sinnebene aus, die unterhalb der sprachlich gefassten Sachebene liegt und die es aufzudecken gilt (vgl. Klein, 2010, S. 265). Die Interpretation zielt vor allem darauf, die Widersprüche zwischen den beiden Ebenen zu entdecken und herauszustellen. Das Erkenntnisinteresse ist darauf ausgerichtet, „heimliche“ Konzepte

¹¹ Kapitel 2.3 der Arbeit begründet die Auswahl der Interviewpartner.

offenzulegen, die sich hinter der sprachlichen Folie bewusst oder unbewusst verbergen. Die Interpretation des vorliegenden Materials hat jedoch als Ziel, die Sichtweisen von Führungshandeln bei den befragten Schulleitern und Schulleiterinnen auf der Sachebene zu analysieren, sodass die tiefenhermeneutische Analyse nicht geeignet ist.

Die *Grounded Theory* stellt eine besonders offene Form der Analyse von Material dar. Sie entwickelt die Kategorien während des Kodierungsvorganges, bis am Ende ein Modell gefunden wird, nach dem gearbeitet werden kann (vgl. Böhm, 2008, S. 477). Die vorliegende Untersuchung geht jedoch von der Fragestellung aus, inwieweit sich die Aussagen in den Interviews der Schulleiter und Schulleiterinnen einem entwickelten theoretischen Konzept zuordnen lassen. Dieses Konzept stellt die Haupt- und Subkategorien für den Kodierungsvorgang. Die Kreativität und völlige Offenheit, die die *Grounded Theory* bietet, kann so nicht genutzt werden. Ein Einsatz dieser Methode ist daher nicht gerechtfertigt.

Die vorliegenden Interviews werden mit dem Instrumentarium der *Qualitativen Inhaltsanalyse* bearbeitet. Mayring nennt sechs Punkte zur Definition der Inhaltsanalyse. Punkt 5 der Definition gibt die Begründung, warum diese systematisch arbeitende, regelgeleitete Methode für das Material der Arbeit ausgewählt wurde:

„Das systematische Vorgehen zeigt sich aber auch darin, dass eine gute Inhaltsanalyse theoriegeleitet vorgeht. Sie will nicht einfach einen Text referieren, sondern analysiert ihr Material unter einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung; Ergebnisse werden vom jeweiligen Theoriehintergrund her interpretiert, und auch die einzelnen Analyseschritte sind von theoretischen Überlegungen geleitet. Theoriegeleitetheit bedeutet dabei nicht das Abheben von konkretem Material in Sphären der Unverständlichkeit, sondern heißt Anknüpfen an den Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand.“ (Mayring, 2010, S. 13)

Methodisches Ziel der Arbeit ist die theoriegeleitete Analyse der Interviews. Im Zentrum steht das konkrete Material als Referenzpunkt für alle sich anschließenden Überlegungen.

2.3 Die Auswahl der Interviewpartner

2.3.1 Schulleiter und Schulleiterinnen an Gymnasien

In die Untersuchung wurden ausschließlich Schulleiterinnen und Schulleiter von Gymnasien einbezogen, weil den Gymnasien der Ruf vorausgeht, sich besonders schwer zu tun, innovative Wege in der Unterrichtsentwicklung zu beschreiten. Einer der Gründe für diese defizitäre innovative Unterrichtsentwicklung mag in der Annahme begründet sein, das Gymnasium habe noch eine weitgehend homogene Schülerschaft, sodass Konzepte des individualisierten Lernens erst schrittweise Eingang finden. Wenn Schüler und Schülerinnen den gesetzten Standards nicht entsprechen, werden sie herabgestuft. Der Bildungsforscher Nils Berkemeyer sieht als Grund für „die häufigen Herabstufungen (...), dass viele Gymnasien überhaupt keine Vorstellungen davon haben, was es bedeutet, einen Jugendlichen in seiner Lernbiographie zu begleiten“ (Berkemeyer, 2013, S. 57).

Gleichzeitig zeigt die bildungspolitische Diskussion der letzten Jahre, dass das Gymnasium einen festen Bestandteil der deutschen Bildungslandschaft im Bewusstsein der Bürger und Bürgerinnen darstellt. Damit der Bestand der Schulform nicht allein durch das traditionelle bürgerliche Bildungsverständnis gesichert ist, sondern sich durch seine besondere Unterrichtsqualität legitimiert, müssen an dieser Schulform Möglichkeiten der Erneuerung gerade in der Unterrichtsentwicklung angestrebt werden.

Nur so lässt sich der Vorwurf einer sozial selektiv arbeitenden Schulform entkräften.

Ein weiteres hemmendes Merkmal für einen Paradigmenwechsel in der Unterrichtsentwicklung des Gymnasiums könnte die Priorität des Fachunterrichts darstellen. Der Gymnasiallehrer ist als Fachlehrer ausgebildet und versteht sich vorrangig als Vermittler dieses Fachwissens, das in seiner Bedeutung unbestritten bleiben soll: „Teacher quality is perhaps the most important school-level determinant of student performance“ (Pont et al., 2008, S. 44). Wenn aber nur die Qualität des eigenen Fachunterrichts zählt, fehlt der Blick auf die Unterrichtsqualität der Schule insgesamt und damit der „impetus for further change“ (Pont et al., 2008, S. 82) der ganzen Schule.

Insofern kommt den Schulleitern und Schulleiterinnen am Gymnasium eine besondere Verantwortung für den Wandel dieser Schulform zu.¹² Die Schulleiterinnen und Schulleiter benötigen für diese Aufgabe Führungskonzepte, die nachweislich die Unterrichtsentwicklung wirksam fördern und die eine Schnittmenge zu ihren eigenen Praxiserfahrungen aufweisen. Sowohl die innovative Unterrichtsentwicklung als auch das dazu adäquate Führungsverhalten ist abhängig von Einstellungsveränderungen bei Lehrern und Lehrerinnen, aber gerade auch bei Schulleitern und Schulleiterinnen. Diese Einstellungsveränderungen brauchen Anker im bisherigen Führungshandeln und müssen eigene Praxiserfahrungen mit aufnehmen, um die Akzeptanz zu erhöhen.

Die Konzentration in der vorliegenden Untersuchung auf die Schulform Gymnasium erwächst auch aus der vergleichbaren Größe und Struktur dieser Schulen, die das Führungshandeln mitprägen. Ein Gymnasium umfasst in der Regel mindestens 500 Schülerinnen und Schüler und ein Kollegium von mindestens 50 Lehrerinnen und Lehrern. Es verfügt bis auf wenige Bundesländer über Beförderungssämter. Das sind wichtige Faktoren, die die Interaktionen einer Schule bestimmen und von einem Schulleiter bzw. einer Schulleiterin in seinem bzw. ihrem Führungshandeln bei innovativen Veränderungen mit bedacht werden müssen. Bonsen bezeichnet „die Schulgröße, das mikropolitische Aktivitätsniveau des Kollegiums bzw. strukturelle Gegebenheiten der Schule als Organisation“

¹⁰ Erinnert sei in dem Zusammenhang an den Hamburger Schulstreit, in dem eine Bürgerinitiative 2010 erfolgreich gegen die Einführung einer sechsjährigen Grundschulzeit kämpfte. Die beteiligten Eltern wünschten den Übergang ihrer Kinder zu einer weiterführenden Schule, besonders zum Gymnasium, weiterhin nach der vierten Klasse. Ein Volksentscheid erbrachte schließlich eine große Mehrheit für das Volksbegehren und gegen eine sechsjährige Grundschulzeit und damit gegen eine tiefgreifende Strukturveränderung im Bildungssystem.

(Bonsen, 2009, S. 223) als Variablen, die für Vergleiche in Betracht zu ziehen seien.

2.3.2 Schulleiter und Schulleiterinnen preiswürdiger Schulen im Wettbewerb des Deutschen Schulpreises

„Ich wollte nur noch die Hypothese aufstellen, (...) dass ich hier im deutschen Schulpreis vornehmlich 17 tolle engagierte Schulleiter kennengelernt habe, (...), durchgehend gilt, dass die Leute lange an der Schule waren und äußerst engagiert sind. Das ist evident. Sonst wären sie da nicht hingekommen.“ (3, Z. 2–7)¹³

Ausgewählt wurden Gymnasien, die von der Jury des Deutschen Schulpreises nach Dokumentenanalyse, Schulbegehungen, Unterrichtshospitationen und Interviews mit allen am Schulleben Beteiligten als Exzellenzschulen für den Preis nominiert wurden. Sie zeigen beispielhaft, was Schulen dank ihrer Innovationskraft für ihre Entwicklung tun und tun können. Die für den Schulpreis nominierten Schulen werden als „hervorragende Schulen, die mit ihren pädagogischen Leistungen richtungsweisend sind“ (Fauser et al., 2010b, S. 18), bezeichnet. Alle an der Untersuchung teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleiter führen Gymnasien, die unter die zehn besten und damit für den Preis nominierten Schulen gelangten. Fauser et al. sprechen von „Leuchtturmschulen“ (Fauser et al., 2010b, S. 14).

Verliehen wurde der Deutsche Schulpreis zum ersten Mal im Jahr 2006. Der Wettbewerb wird getragen von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung und begleitet von ARD und *stern* als Medienpartner. In den Jahren seiner Existenz hat sich die öffentliche und fachliche Aufmerksamkeit für den Wettbewerb und die Preisträger-Schulen gesteigert. Die Debatten dazu werden in der Öffentlichkeit durchaus kontrovers geführt. Trotz oder gerade wegen dieser Diskussionen kommt dem Wettbewerb das Verdienst zu, die notwendige Erneuerung von Schule ins öffentliche Bewusstsein gerückt zu haben, und das nicht nur als Mangelsituation, sondern anhand erfolgreicher Beispiele guter Schulen.

2.3.2.1 Die Ziele des Deutschen Schulpreises

„Er zeichnet hervorragende Schulen in Deutschland für ihre Leistungen aus und fördert die Verbreitung guter Praxis“ (Fauser et al., 2010b, S. 14). In der Ausschreibung für den Deutschen Schulpreis 2007 heißt es in dem dazu erschienenen Faltblatt der Robert Bosch Stiftung unter der Überschrift „Was will der Deutsche Schulpreis?“:

„Entgegen anders lautender Meinungen gibt es in Deutschland hervorragende Schulen, die mit ihren pädagogischen Leistungen richtungsweisend für andere sind. Diese schaffen es, Kinder und Jugendliche mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen für Leistung und Kreativität zu begeistern, ihre Lernfreude und ihren Lebensmut zu stärken und sie zu Fairness und Verantwortung zu erziehen. In gemeinsamer Anstrengung gelingt es Lehrern, Schülern und Eltern, sich immer

¹³ Zitate aus den Schulleiterinterviews werden durch die Interviewnummer und die Zeilenangabe gekennzeichnet. Alle Interviews befinden sich im Materialband (5.4.2).

wieder neue Ziele zu setzen und diese Ziele auch zu erreichen. Der Deutsche Schulpreis will diese Schulen öffentlich herausheben. Ihre beispielhafte Innovation soll allen Schulen in Deutschland zugutekommen.“ (Faltblatt vom 1. März 2007 zur Vorstellung des Deutschen Schulpreises 2007)

An dem Wettbewerb können alle allgemeinbildenden Schulen teilnehmen. Vor allem aber sollen alle Schulen von der Entwicklung der „so genannten Leuchtturmschulen“ (Fauser et al., 2010b, S. 14) lernen und realisieren, welche Entwicklungsmöglichkeiten für die Einzelschule existieren.

Ein wichtiges Unterstützungsinstrument ist die mit dem Schulpreis verbundene Akademie, die 2007 gegründet wurde. Sie soll bei der Entwicklung vorbildlicher Standards Hilfestellung geben und die Preisträgerschulen in ihrer Weiterentwicklung fachlich begleiten. Die Preisträgerschulen sind für fünf Jahre Mitglied der Akademie. Für die Nicht-Preisträger-Schulen organisiert die Akademie mehrere Fortbildungsprogramme (www.schulpreis.akademie.de).

„Diese Akademie bildet ein Netzwerk ausgezeichneter Schulen, das in sogenannten Exzellenzforen dem Austausch, der gegenseitigen Anregung und kritischen Diskussion sowie der Klärung und Verbreitung von innovativen Ansätzen dient“ (Prenzel, Schratz & Schultebraucks-Burgkart, 2011, S. 13). Im Rahmen dieser Foren werden exzellente Praxisbeispiele durch die ausgezeichneten Schulen vorgestellt, sie werden auf der Theorieebene weiterentwickelt und sollen von den Teilnehmern im Transfer auf die eigene Schule übertragen werden. Eingeladen sind die Schulen, die in die Vorauswahl gekommen sind (www.schulpreis.akademie.de).

Darüber hinaus bietet „ein Hospitationsprogramm (...) Lehrkräften die Möglichkeit, Preisträgerschulen kennenzulernen“ (Prenzel et al., 2013, S. 13).

Pädagogische Werkstätten vermitteln Fortbildungen in unterschiedlichen Themenbereichen, die mit den Qualitätsbereichen des Schulpreises in Verbindung stehen und einen längeren Zeitraum umfassen. Gefordert ist, dass die erlernten Werkzeuge begleitend in der Schule umgesetzt werden. Das Programm von 2010 bietet z.B. eine Fortbildung zum Umgang mit Heterogenität/Individualisierung in mehreren Bausteinen an und umfasst ein Zusatzelement für Schulleiterinnen und Schulleiter (www.schulpreis.akademie.de).

Schullabors dienen der Förderung innovativer Lerngemeinschaften von Schulen und der Weiterentwicklung individueller innovativer Praxis einzelner Schulen (www.schulpreis.akademie.de).

Alle teilnehmenden Schulen dürfen ein Feedback auf ihre Bewerbungsunterlagen erwarten.

„Das Feedback von Experten, das alle bewerbenden Schulen anfordern können, mag oft als weiterer, nicht zu unterschätzender Grund für eine Teilnahme sprechen. (...) ‚Regionalteams‘ machen deutschlandweit auf den Preis aufmerksam und beraten nicht nur zum Wettbewerb, sondern auch generell zu Fragen der Schulentwicklung“ (Prenzel et al., 2013, S. 13).

2.3.2.2 Die Kriterien des Deutschen Schulpreises

Die Schule muss für ihre Bewerbung die Schulentwicklung in sechs Bereichen darstellen.

„Was exzellente/gute Schulen auszeichnet.

Die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises

Leistung

Schulen, die – gemessen an ihrer Ausgangslage – besondere Schülerleistungen im gesamten Fächerspektrum erzielen von den Kernfächern (Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften) über den künstlerischen Bereich (z.B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz) bis hin zum Sport oder andere wichtige Bereiche (z.B. Projektarbeit, Wettbewerbe).

Umgang mit Vielfalt

Schulen, die produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Leistungsmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler – kulturelle und nationale Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht – umgehen, Schulen, die wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen; Schulen, die das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern.

Verantwortung

Schulen, in denen die Prinzipien und Formen eines achtungsvollen Umgangs miteinander, Möglichkeiten gewaltfreier Konfliktlösung und der sorgsame Umgang mit Sachen gemeinsam vertreten und praktisch geltend gemacht werden; Schulen, die Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Schul- und Unterrichtsalltag und über die Schule hinaus tatsächlich fordern und umsetzen.

Unterrichtsqualität

Schulen, die etwas dafür tun, dass die Schülerinnen und Schüler selbst die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen können und flexibel anwendbare Kompetenzen entwickeln; Schulen, die ein erfahrungs- und praxisorientiertes Lernen auch unter Einbezug außerschulischer Lernorte ermöglichen; Schulen, die den Unterricht und die Arbeit von Lehrern mit Hilfe neuer Erkenntnisse kontinuierlich verbessern.

Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

Schulen, die durch ein gutes Klima und reges Schulleben dafür sorgen, dass Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen, Lehrer und Eltern gern in die Schule gehen; Schulen, die pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit pflegen.

Schule als lernende Institution

Schulen, die neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Führung und des Managements etabliert haben und die Motivation und Professionalität ihrer Lehrer planvoll fördern; Schulen, die die Bewältigung der Stofffülle, die Verbesserung des Lehrplans, die Organisation und Evaluation des Schulgeschehens als eigene Aufgabe der Schule ansehen und daran selbständig und nachhaltig arbeiten.

Mit Blick auf die Qualität der Schule als Institution beschreiben die sechs Bereiche sowohl Zielqualitäten als auch Prozessqualitäten; sie machen den Entwicklungsstand ebenso zum Thema wie die Entwicklungsaufgaben von Schule.“ (Fausser et al., 2010b, S. 15)

Der rote Faden, der diese sechs Bereiche miteinander verbindet, ist die Unterrichtsentwicklung als Kern aller innovativen Prozesse an einer Schule. Als zentrale Aufgabe der Schule gilt die erfolgreiche Gestaltung des Lernens und der Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler.

Der Umfang der Bewerbung ist vorgeschrieben. Angefügt werden sollen Dokumente und Daten, die die Ausführungen zu den Qualitätsbereichen stützen.

Während in der Anfangsphase des Deutschen Schulpreises die einzelnen Qualitätsbereiche nebeneinander standen, rückte nach und nach an die Stelle der additiven Zusammenschau die Frage nach der übergreifenden Systematik. Die Qualitätsbereiche „Leistung“, „Umgang mit Vielfalt“ und „Verantwortung“ wurden als Bildungsqualitäten eingestuft, während die Bereiche „Unterrichtsqualität“, „Schulklima“ und „Schule als lernende Institution“ unter der Kategorie der Organisationsqualitäten gefasst wurden (Fauser et al., 2010b, S. 15).

In jedem Jahr erscheint eine Publikation, in der die Preisträgerschulen vorgestellt werden. Die Einleitungen, bis 2010 verfasst von Fauser, Prenzel und Schratz, behandeln jeweils ein übergreifendes Thema zu dem Wettbewerb des jeweiligen Jahres. In den Veröffentlichungen zu den Preisverleihungen lassen sich perspektivische Verschiebungen erkennen:

- 2006 werden die Einzelschulen additiv in ausführlichen Portraits der ausgezeichneten Schulen als Beispiele von Exzellenz nebeneinander gestellt unter dem Titel „Gute Schulen in Deutschland“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2007).
- Die Dokumentation zu dem Wettbewerb von 2007 beschreibt unter dem Oberbegriff „Konzepte, Profile und Dynamik guter Schulen“ die Unterschiedlichkeit der Konzepte und deren individuelle Ausprägung an den einzelnen Preisträgerschulen. Auch in dem Jahr legen die Autoren den Fokus noch auf eine aneinanderreihende Darstellung (vgl. Fauser, Prenzel & Schratz, 2008a).
- In den Folgejahren geht der Blick immer stärker zu einer systemischen Betrachtung der innovativen Veränderungen. Die Publikation von 2008 „Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis“ betont, „dass die Einzelschule die wichtigste Einheit exzellenter Praxis ist“, der man „einen mehr oder weniger beliebigen Spielraum gewähren“ könne, „wenn alle Veränderungen von unabhängigen Fachleuten begutachtet und an transparente und verlässliche Verfahren der Evaluation gebunden würden“ (Fauser, Prenzel & Schratz, 2008b, S. 26).
- 2010 wird in dem Band „Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität“ die Kategorie der Adaptivität eingeführt. Sie definiert die „Lern- und Anpassungsleistungen“, die gefordert sind, um die Verbesserung der Bildungsqualität zu sichern (vgl. Fauser, Prenzel & Schratz, 2010a, S. 13).

„Man könnte sich ja damit begnügen, die Verbesserungen der Bildungsqualität, die gute Schulen aufweisen, konkret zu benennen. Demgegenüber möchten wir durch den spezifischen Begriff der Adaptivität hervorheben, dass es für die Beurteilung

der Veränderungen einen übergreifenden normativen Rahmen gibt – die Verbesserung der Bildungsqualität.“ (Fauser et al., 2010a, S. 13)

- 2011 ist das Thema der Publikation „Die Schule der Zukunft in gesellschaftlicher Verantwortung“. Die Einleitung von Prenzel, Schratz und Schulte-Braucks-Burgkart gibt einen Rückblick auf die Zielsetzung der vergangenen Jahre und kommt zu dem Schluss: „Ein relativ großes Gewicht wurde dabei der kognitiven Förderung zugemessen“ (Prenzel et al., 2011, S. 16). Die Herausforderung für die Zukunft sowohl für den Deutschen Schulpreis als auch für die Schulen insgesamt sehen die Verfasser und die Verfasserin darin, „die Ergebnisorientierung auf das weite Spektrum von Bildungszielen konsequent auszuweiten und damit auf das Erreichen mehrdimensionaler (zum Beispiel kognitiver, motivationaler, sozialer und wertbezogener) Ziele“ (Prenzel et al., 2011, S. 16). Eine Verschiebung in der Wertigkeit der Kriterien deutet sich an: Die wertgebundene Erziehung rückt stärker in den Vordergrund.

Insgesamt wendet sich die Aufmerksamkeit der den Schulpreis begleitenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verstärkt der Frage zu, welches „Steuerungs- und Entwicklungswissen“ aus den Konzepten der Preisträgerschulen zu generieren sei, um zu lernen, „wie man aus schlechten Schulen gute macht“ (Fauser et al., 2010b, S. 16), denn „unser Wissen darüber, was gute Schulen auszeichnet, ist erheblich größer als unser Wissen darüber, wie man eine Schule zu einer guten Schule entwickeln kann“ (Fauser et al., 2010b, S. 14).

2.3.2.3 Das Auswahlverfahren

„Schulen, die sich bewerben, treten normalerweise in einen aufregenden und durchaus aufwändigen Prozess. Sie vergewissern sich ihrer Qualitäten bezogen auf die verschiedenen Kriterien, sie suchen Belege für ihre Stärken und sie stellen vielleicht fest, dass ihnen Anwendungsbeispiele fehlen oder manche Qualitätsbereiche mager besetzt sind. Die Antragstellung fordert an vielen Punkten heraus, denn es gilt, sich knapp und prägnant zu fassen. Aber was ist wirklich wichtig, was entscheidend für das Auswahlverfahren? Wie kann das, was die Schule in einem Qualitätsbereich vorzuweisen hat, kohärent und glaubwürdig beschrieben werden? Es besteht schließlich die Möglichkeit, dass die Jury bei einem Besuch kritisch nachfasst“ (Prenzel et al., 2011, S. 16).

Für die Jurymitglieder gelte, dass ihre Kompetenz „im Blick auf die aktuelle schulpädagogische und bildungspolitische Entwicklung sehr ausgewiesen sein muss, sonst führt das zwangsläufig zur Fehleinschätzung“ (Beutel, Z. 43–45).

Die Schulen, die von der Hauptjury schließlich besucht werden, stellen während der zweitägigen Hospitation in einem Rundgang ihre Räume und die gestalteten Lernumgebungen vor. Gespräche mit der Schulleitung finden statt, um die Führungsmodelle an der Schule zu analysieren. „Also ist es der charismatische Schulleiter, der auch qua Amt und Macht möglicherweise diese Art von Entwicklung mit begünstigt hat, oder ist es das Team? Wer denkt denn dann im Team?“ (Beutel, Z. 110–112). Die Unterrichtsbesuche umfassen in der Regel nur eine kurze Zeitspanne und sind nicht angekündigt, weil die Jurymitglieder von

offenen Klassenzimmertüren ausgehen. Dokumente der Schule werden gesichtet, wobei vor allem Aufzeichnungen der Lernbiografien der Schüler von Interesse sind. Zudem haben gute Schulen ihre Konzepte auch dokumentiert. Interviews mit Schülern und Eltern schließen sich an, um Einblicke in den Grad der Partizipation von Schülerinnen, Schülern und Eltern an der Schulentwicklung zu bekommen. Die Jurymitglieder bezeichnen sich als „Fragende“ (Beutel, Z. 304), die die Expertise dieser Schule erfahren möchten. Auch der Leistungsbereich der Schule wird miteinbezogen. Dokumentiert sein sollten Sitzenbleiberquoten, Übergangsquoten, die Ergebnisse der Qualitätsanalyse, das Abschneiden bei zentralen Prüfungen u.ä. Diese Daten werden mitgenommen und später interpretiert. Sie finden sich in dem Besuchsbericht, der anschließend von einem Jurymitglied verfasst werden muss. Dieser Bericht fasst die Eindrücke aus den Gesprächen, den Rundgängen und Unterrichtsbesuchen sowie die Dokumentation und Auswertung empirischer Daten zusammen. Dazu gehört auch die dokumentierte Teilnahme an Wettbewerben, die für die Persönlichkeitsbildung und das Lernen von Schülerinnen und Schülern als besonders wichtig eingestuft werden. Aus den besuchten Schulen werden zehn für die Preisverleihung ausgewählt.

2.3.2.4 Die Validität der Auswahlkriterien

Das geschilderte Auswahlverfahren ist in vielen Punkten identisch mit der Schulinspektion in Nordrhein-Westfalen. Auch die Schulinspektion untersucht Schulen systemisch. Grundlage für die Analyse der Schulen ist dabei ein Qualitätstableau, das in NRW wie in den meisten Bundesländern in sechs Qualitätsbereiche unterteilt ist und das weitgehend mit denen des Deutschen Schulpreises zusammenfällt. Die Bewertung stützt sich ebenfalls auf Quellen wie die Datensammlung der Schule und das Schulprogramm, die Schulbegehung, Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Schulleitung, Kollegium, Schülerschaft, Eltern und nichtlehrendem Personal.

Im Unterschied zur Qualitätsanalyse wollen die Jurorinnen und Juroren des Schulpreises jedoch die exzellente individuelle Qualität der Einzelschule erfassen und nicht flächendeckend erheben, inwieweit Schulen normativen Qualitätsansprüchen genügen.

Der Vergleich mit den PISA-Studien zeigt nach Auffassung von Fauser et al., dass auch diese beide Verfahren entscheidende Kriterien teilen und die Qualität von Schulen ähnlich beurteilen. Grenzen bei PISA liegen u.a. in der Nicht-Erhebung sozialer Kompetenzen, die der Schulpreis im Gegensatz zu PISA explizit erfasst und entscheidend mitbewertet (vgl. Fauser et al., 2007, S. 22–26).

Die Qualitätsbereiche und die dazu erhobenen Daten „sind das Ergebnis einer vielstimmigen Expertendiskussion, die den Erkenntnisstand aus Unterrichts- und Schulforschung, aber auch aus der Schulpraxis und deren unterschiedlichen Perspektiven (z.B. Lehrkraft, Schulleitung, Schulinspektion) einbezogen hat“ (Fauser et al., 2010b, S. 15). Auch in der Besetzung der Jury achtet die Stiftung darauf, dass eine möglichst breite Expertise gesichert ist. Nur das Miteinander sehr unterschiedlicher Sichtweisen auf eine Schule, wozu neben Bildungsfor-

scherinnen und -forschern aller Richtungen auch Vertreterinnen und Vertreter der Praxis gehören, ermöglicht die gewünschte große Außenwirkung und die Akzeptanz der herausgestellten Beispiele guter Schulen.

2.3.2.5 Die Rolle der Schulleitung im Auswahlverfahren zum Deutschen Schulpreis

So, wie die Konzepte der Schulen in den ersten Jahren additiv und beschreibend in den Publikationen zum Deutschen Schulpreis dargestellt wurden, blieb auch die Beschäftigung mit der Rolle der Schulleitung auf der deskriptiven Ebene. Fauser et al. listen folgende Fähigkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter der für den Deutschen Schulpreis vorgeschlagenen Schulen auf:

„(...) die Fähigkeit, Ziele überzeugend zu vertreten, andere mitzunehmen und zu begeistern, Platzhalter für Ideale, aber auch für die hartnäckige Bearbeitung wiederkehrender Probleme zu sein. Freilich: nicht weniger eindrucksvoll ist das professionelle Niveau beruflichen Wissens, Könnens und Handelns, die pro-aktive Kollegialität, Kooperationsfähigkeit und Kontaktfreude – Qualitäten, die bei der Suche nach charismatischen Dimensionen allzu leicht unterschätzt oder übersehen werden könnten.“ (Fauser et al., 2010b, S. 19f.)

Im weiteren Textverlauf werden Merkmale genannt wie „demokratisches und zugleich zielorientiertes Führungs-Management“, „visionäre Zukunftsorientierung“ und „die Verbindung aus der Delegation von Verantwortung und Entscheidungsfunktionen einerseits, Integration von Personen und Ressourcen andererseits“ (Fauser et al., 2010b, S. 19f.).

Während des Schulbesuchs werden Gespräche mit der Schulleitung geführt. Dabei wird erforscht, wer der Ideengeber an der Schule ist, wer sich mit seinen Ideen durchsetzt. Nach dem Eindruck von Beutel gibt es dabei deutliche Grenzen für die Einflussnahme durch den Schulleiter. Allerdings sei auch der „sehr charismatische Schulleiter“ (Beutel, Z. 437) zu erkennen. Beutel versteht darunter Schulleiterinnen und Schulleiter,

„die das natürlich auch qua Person anders vermitteln können, anders ihre Kollegen ansprechen können, und ich würde schon sagen, die Schulleiterinnen und Schulleiter unserer Schulen sind starke Persönlichkeiten, die sehr genau wissen, wo ist ihr pädagogisches Fundament, wo sind ihre Haltungen“ (Beutel, Z. 438–440).

Beutel hebt die Schulleiterinnen und Schulleiter der besuchten Schulen lobend hervor als „kommunikative Schulleiter“. Die Frage, die sich die Jurorinnen und Juroren immer wieder stellen, betrifft die Einbindung der Mitglieder der Schule in deren Entwicklungsprozess. Es fehlen jedoch empirische Untersuchungen, die über Einzelmerkmale hinaus zeigen, welche Führungskonzepte von Schulleitern diese Qualität sozialer Integration mit bewirkt haben. Nur so ließen sich für die Schulleiterinnen und Schulleiter anderer Schulen aufzeigen, wie sie durch ihr Führungsverhalten die innovative Arbeit ihrer Schule initiieren und wirksam begleiten können. Fauser et al. schreiben vielen der Schulleiterinnen und Schulleiter der Preisträgerschulen „Leadership“ als Führungskonzept zu (vgl. Fauser et al., 2010b,

S. 19), ohne jedoch Leadership in Bezug auf die Schulleiter der Preisträger-Schulen zu definieren und empirisch zu belegen.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, das Führungshandeln der Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreicher Schulen (Gymnasien) zu untersuchen, um für die Qualität der Schule im Führungshandeln der Schulleitung Erklärungsmuster auszumachen, die über das Auflisten von Verhaltensmerkmalen hinausgehen und Handlungsweisen, „leadership practices“ (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008, S. 637), aufzeigen.

2.4 Beschreibung des Ausgangsmaterials

2.4.1 Die Interviewten

Bei dem Ausgangsmaterial handelt es sich um zehn Interviews, die mit den Schulleitern¹⁴ bzw. in zwei Fällen mit den Stellvertretenden Schulleitern der Gymnasien geführt wurden, die im Wettbewerb des Deutschen Schulpreis in den Jahren 2006, 2007, 2008 und 2010 als die zehn besten Schulen ihres Durchgangs nominiert wurden.

Die Daten sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst.

¹⁴ In der Auswertung des Materials wird ausschließlich die männliche Form benutzt, da die Daten anonymisiert und nur durch Zifferangaben gekennzeichnet sind.

Tabelle 1: Die Daten der Schulleiter

Interviews	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Position	SL	SL	St. SL	St. SL						
Unterrichts- Fächer	L RL	G RL	D E	D R	E F	D Pä	Sp SW If	M Ph	M Ph	M Ek Pä
Schultyp	Gy	Gy	Gy	Berufs- bildend mit Oberstu- feGym						
Träger	Kom mune	Kom mune	Ev. Kir- che	Kath. Orden						
Bundes- länder	BW	BW	BW	NRW	NRW	Hes- sen	Bay- ern	Thü- rin- gen	Thü- rin- gen	Bran- denburg
Geschlecht	M	M	M	M	M	M	M	W	W	W
Alter	60+	60+	60+	60+	60+	50+	50+	50+	45+	45+
Dienstalter als SL	15+	15+	15+	15+	15+	6-8	6-8	6-8	6-8	6-8

2.4.2 Die Daten der Interviewten in der Auswertung

Geführt wurden zwölf Interviews, davon wurden zwei Interviews nicht berücksichtigt: Ein Interview diente als Probegespräch, um den Leitfaden des Interviews zu testen. Ein weiteres Interview wurde nicht einbezogen, weil der Schulleiter zum Zeitpunkt des Gespräches erst seit anderthalb Jahren im Amt war und die Schule nicht zu ihrem Entwicklungsstand geführt hatte.

Ausgewertet wurden zehn Interviews. Die Interviews mit den beiden Stellvertretenden Schulleitern wurden gleichberechtigt mit den Interviews der Schulleiter analysiert, da beide die Unterrichtsentwicklung der Schule verantworten. In einem Fall besteht eine enge und gleichberechtigte Zusammenarbeit mit dem Schulleiter, während im zweiten Fall der Stellvertretende Schulleiter die Aufgaben des Schulleiters übernommen hat, da dieser wegen einer anderen Aufgabe an das Ministerium abgeordnet wurde. In der Analyse werden beide als Schulleiter benannt.

Alle Gesprächspartner sind Gymnasiallehrer. Die Zuordnung der Unterrichtsfächer zeigt, dass eine bestimmte Fächerkombination oder ein einzelnes Fach in den Fakultäten der Schulleiter nicht dominiert. Bis auf die künstlerischen Fächer sind alle Fachbereiche vertreten.

Die Schulleiter werden in der Untersuchung mit Ziffern von 1 bis 10 benannt. Die Ziffern decken sich mit den Kennziffern der Gespräche. Die weiteren Daten zu

den Schulleitern in der Tabelle werden allgemein wiedergegeben, da in der Untersuchung weder Geschlecht noch Fächer der Schulleiter, deren Tätigkeitsdauer, das dazugehörige Bundesland oder der Schulträger berücksichtigt werden, um das Forschungsvorhaben eingegrenzt zu halten.

„Zu den Erhebungen qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung, zur komplexen Beschaffenheit von Einzelfällen und zu Strukturen mit begrenzter Reichweite auf der Mikroebene gehört es also, erziehungswissenschaftlich oder pädagogisch relevante Kategorien und Themen für die Untersuchung auszubilden und so zu den jeweils „ausgeschnittenen“ Sichtweisen auf ihre Forschungsgegenstände zu kommen. Wegen der Fülle möglicher Standpunkte, Blickrichtungen und Ansichten müssen in Forschungsvorhaben die Themen und Kategorien jeweils begründet eingegrenzt werden.“ (Prenzel, Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 28).

Eine Ausweitung der Untersuchung auf weitere Fragestellungen wie z.B. die Genderproblematik in Führungspositionen würde das Erkenntnisinteresse der Arbeit verschieben und an Klarheit verlieren lassen.

Festzuhalten bleiben das insgesamt hohe Dienstalter der Schulleiter und die Unterschiedlichkeit der Gymnasien. Das hohe Dienstalter entspricht den Beobachtungen von Cheng. Er sieht die Entwicklung von Führungskompetenz spiralförmig. Sie durchlaufe mehrere Stadien und brauche Zeit zur Entfaltung.

„The cyclic nature of leadership learning reflects that a school leader may go through many action cycles in developing a higher level leadership thinking or mastering a new set of skills of school leaders who sustain their own effectiveness as well as school development in a changing environment.“ (Cheng, 2010, S. 184)

Die Unterschiedlichkeit der Gymnasien zeigt sich in mehreren Punkten: Sie liegen in verschiedenen Bundesländern und sind sowohl in Städten als auch in ländlichen Bereichen angesiedelt. Der bauliche Zustand der Schulen reicht von fast baufälligen Gebäuden bis hin zu modern eingerichteten Neubauten. Die Ausrichtung der Schulen umfasst traditionell geprägte Gymnasien, zwei davon in kirchlicher Trägerschaft, wie reformpädagogisch orientierte Schulen. Die Verschiedenartigkeit führt zu der Annahme, dass innovative Unterrichtsentwicklung nicht von besonderen äußeren Bedingungen abhängig ist.

2.4.3 Die Interviewsituation

Die Schulen und ihre Schulleiter wurden von der Robert Bosch Stiftung benannt, die auch den ersten Kontakt zu den Schulleitern herstellte. Die Interviews selbst sind persönlich verabredet worden, wobei eine große Bereitschaft zu diesen Gesprächen bestand und sich kein Schulleiter davon ausschließen wollte.

Die Interviews wurden im Jahr 2010 durchgeführt. Sie fanden in den Amtszimmern der Schulleiter statt. Anwesend waren nur der Interviewte und die Interviewerin. Die Gespräche hatten eine durchschnittliche Dauer von zwei Stunden. Mit Erlaubnis der Interviewten wurden die Gespräche aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Transkription gibt die Aussagen der Schulleiter in deren Sprachcode wieder. Auf die Reproduktion nonverbaler Äußerungen wurde verzichtet.

2.4.4 Das Leitfadeninterview¹⁵

Die Untersuchung will die Führungsarbeit aus der Perspektive des Schulleiters erforschen. Die Interviews haben das Ziel, die Führungsmerkmale herauszustellen, die es dem Schulleiter nach seiner eigenen Wahrnehmung ermöglichen, die Qualität seiner Schule zu erzielen und zu bewahren.

Um das komplizierte Beziehungsgeflecht in einer Schule zu reduzieren, wurde das Interview nur mit dem Schulleiter geführt.¹⁶

Als Interviewmethode wurde das Leitfadeninterview gewählt, und zwar in einer teilstandardisierten Form. Die Interviewerin orientiert „sich an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen ermöglicht“ (Hopf, 2008, S. 351). So kann der Perspektive des Interviewten genügend Raum gegeben werden, die Fragen begrenzen aber „den Horizont und strukturieren die Befragung“ im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der Interviewerin (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010, S. 439).

Das konzipierte Interview wurde in einem Probeinterview mit einem Schulleiter getestet und danach noch einmal überarbeitet. Es zielt auf das Expertenwissen von Schulleitern über Führung und die bewusste Wahrnehmung und Reflexion ihres eigenen Führungshandelns.

Bei den durchzuführenden Interviews sind beide Interviewpartner Experten auf dem Untersuchungsfeld. Zu dieser Doppelung macht die Forschung zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum Aussagen. Zwar werden vom Interviewer fundierte theoretische und empirische Kenntnisse erwartet, um die Fragen vorzuformulieren und um im Verlauf des Interviews fundiert nachfragen zu können (vgl. Friebertshäuser et al., 2010, S. 439). Die Rolle des Experten-Interviewers, die die Interviewerin aufgrund ihrer langjährigen Tätigkeit als Schulleiterin und Fortbildnerin für Schulleiter und Schulleiterinnen innehat, wird jedoch kaum thematisiert. Hermanns schreibt zu dem Fall, in dem Interviewer und Interviewter Angehörige einer Gruppe sind, dass es Schwierigkeiten für den Interviewer geben könne, „sich in die Rolle des Fremden zu versetzen“ (Hermanns, 2008, S. 366). Meuser und Nagel sehen eine zusätzliche Schwierigkeit im Interview, wenn der interviewte Experte den Interviewer „als Ko-Experten instrumentalisiert und sich der Interviewsituation zur Erörterung ihrer eigenen Fragen und Dilemmata bedient“ (Meuser & Nagel, 2010, S. 465). Dieses letztgenannte Problem ergab sich in den Interviews, die Besprechung eigener Fragen konnte jedoch auf die Zeit nach den Interviews verschoben werden, sodass die sachliche Interviewkommunikation nicht zerstört wurde.

Für die Interviewdurchführung wurde auf der Basis theoretischer Erkenntnisse und eigener Praxiserfahrung ein Gerüst von Leitfragen mit jeweils untergeordneten Nachfragen erstellt. Die Reihenfolge der Leit- und Nachfragen blieb dem Gesprächsverlauf überlassen. Der Interviewte erhielt die Möglichkeit, seine subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von Erlebnisschilderungen oder

¹⁵ Das Leitfadeninterview findet sich im Materialband der Arbeit (siehe Kapitel 6.4.1).

¹⁶ Die Ausnahmen werden in Kapitel 2.4.2 der vorliegenden Arbeit erklärt.

Beispielen einzubringen. Der ausformulierte Leitfaden gewährleistet die Standardisierung und damit die Vergleichbarkeit der Texte.

Die gestellten Fragen sind theoriegeleitet. Die Antworten werden als empirische Daten betrachtet, durch deren Analyse erforscht werden soll, inwieweit das Führungshandeln der befragten Schulleiter den Kategorien der Instructional Leadership und der Distributed Leadership entspricht.

Der Leitfaden beginnt mit einer Phase der persönlichen Zuwendung, in der sich die Interviewerin vorstellt und ihr Projekt erläutert. Darauf folgt die Hinwendung zum Interviewten mit Fragen zu dem bisherigen Tagesablauf und seinen Belastungen („Aus welcher Arbeit habe ich Sie herausgerissen?“), um eine Wertschätzung der starken Arbeitsbelastung zu signalisieren. Die Überleitung bilden Fragen zu dem Amt des Schulleiters, dessen Motivation, dieses Amt zu wählen, und zu den Zielen, die er mit diesem Amt umsetzen will.

Der zweite Teil umfasst Fragen zur Unterrichtsentwicklung, die vom Allgemeinen („Was ist für Sie Unterrichtsentwicklung?“) zur besonderen Unterrichtsentwicklung an dieser Schule führen. Eine wichtige Rolle spielen dabei auch die Lehrererfahrungen des Schulleiters, die gezielt angesprochen werden. Vervollständigt wird dieser Fragenkomplex durch Nachfragen zu den Strategien, mit deren Hilfe er an seiner Schule die besonderen Projekte der Unterrichtsentwicklung geplant und umgesetzt hat.

Der dritte Teil des Interviews zielt auf die Reflexion der abgelaufenen Prozesse mit Hilfe der Fragen, welche Entwicklungsprozesse erfolgreich verliefen, wo Probleme entstanden und vielleicht noch immer bestehen und welche Projekte sich besser entwickelt haben als erwartet wurde.

Der vorletzte Teil beschäftigt sich mit dem holistischen Führungskonzept des Schulleiters („Was tun Sie, damit die Dinge so laufen, wie sie intendiert sind? Halten Sie die Fäden in der Hand? Wie tun Sie das?“)

Den Abschluss bilden eine zukunftsgerichtete Frage nach den weiteren Plänen in der Unterrichtsentwicklung und die offene Frage „Was muss aus Ihrer Sicht noch zur Sprache kommen, wenn es um Unterrichtsentwicklung und um Ihre Führungsrolle dabei geht?“ Bei fast allen Gesprächen zeigte sich, dass an dieser Stelle nicht mehr viel hinzugefügt wurde, was als Zeichen gewertet wird, dass die Gesprächsangebote ausreichend waren, um die eigenen Vorstellungen angemessen entwickeln zu können.

Die Mehrzahl der Schulleiter bewerteten das Gespräch positiv, weil es ihnen ermöglicht habe, das Führungshandeln der vergangenen Jahre zu reflektieren. Durch diese Reaktion der Schulleiter wird deutlich, dass im Interview eine individuelle Auseinandersetzung mit den Themen stattfindet und kein standardisiertes oder einseitig theoriegeleitetes und -gesteuertes Frage-Antwort-Spiel.

2.5 Die Methode der Auswertung

Die transkribierten Interviews wurden elektronisch gespeichert. Jedes Interview ist ein Textdokument, das eine Ziffer von 1 bis 10 trägt.

In einem ersten Arbeitsschritt wurde jedes Interview nach seinen Aussagen zu den Kategorien „Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler“ und „Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln“ kodiert. Vor der Kodierung wurde die Analyseeinheit festgelegt. Analyseeinheit ist die Sinneinheit, die Anzahl der sie bildenden syntaktischen Elemente ist unerheblich. Die Kodiereinheit kann aus einem einzelnen Wort bestehen oder aber als größerer Textbestandteil mehrere Sätze umfassen, deren gemeinsamer Bezug die jeweils untersuchte Kategorie bildet. Gründe für diese offene Festlegung sind der teilweise wenig strukturierte Gesprächsduktus der Schulleiter und der in einigen Gesprächen dialektgeprägte Code, die es schwierig machen, syntaktische Einheiten festzulegen. Durch den offenen Zuschnitt der Interviews ist zudem eine Aussage zu einer der Kategorien häufig über mehrere Sätze hinweg formuliert. Die Qualitative Inhaltsanalyse orientiert sich in ihrem Vorgehen an dem konkreten Fall, es muss „an das jeweilige Material und die jeweilige Fragestellung angepasst werden“ (Mayring, 2010, S. 59). Für die vorliegende Arbeit wird durch die Wahl der Sinneinheit als Analysegröße sichergestellt, keinen Gedanken durch syntaktische Begrenzungen zu verlieren.

Zu jeder der beiden Hauptkodierungseinheiten wurden theoriegeleitet Subkategorien gebildet, auf die hin die Analyseeinheiten in einem zweiten Schritt betrachtet und kodiert wurden.

Den Subkategorien wurden wiederum deduktiv Indikatoren zugeordnet, die in einem dritten Arbeitsschritt ebenfalls durch Analyseeinheiten belegt wurden. Die Ergebnisse wurden in Tabellen zusammengefasst.

In einem vierten Arbeitsschritt wurden die Kodierungsergebnisse mit Hilfe inhaltsanalytischer Gütekriterien (vgl. Mayring, 2010, S. 118–122) überprüft. Der erste der „Checks“ (Mayring in Anlehnung an Krippendorff, 2010, S. 119) konzentrierte sich auf die „*semantische Gültigkeit*“ (Mayring, 2010, S. 119) und die Homogenität der Kodierungsergebnisse im Hinblick auf die definierten und angewandten Kategorien.

Anschließend wurden die „Stabilität“ (Mayring, 2010, S. 120) der Kodierung durch eine nochmalige Anwendung des Analyseinstrumentes auf das Material hin verifiziert und die Ergebnisse wiederum in tabellarischer Form zusammengefasst. Der Vergleich mit den ersten Tabellen erbrachte in der Intracoderreliabilität einen Konkordanzkoeffizienten von $p=0,81$ ¹⁷. Aufgrund der konstatierten Unstimmigkeiten wurde die Zahl der Subkategorien für die Hauptkategorie „der Schulleiter als Unterrichtsentwickler“ auf drei Subkategorien verringert, um durch die gröbere Fassung der Kategorien – Lehrer, Planer, Change Manager – zu einem genauer anwendbaren Kategoriensystem zu gelangen. Dasselbe ist bei der zweiten Hauptkategorie geschehen, auch hier ist nach der Überprüfung der Intrakoderreliabilität das Sub-Kategoriensystem auf zwei Subkategorien verkürzt worden, um zu einer in sich schlüssigen Anwendung zu kommen.

¹⁷ Die Berechnung erfolgt nach dem Reliabilitätsmaß von Holsti (zit. nach Mayring, 2010, S.150).

Ein Fremd-Kodierer kontrollierte in einem weiteren Arbeitsschritt die „Reproduzierbarkeit“ (Mayring, 2010, S. 120) der Kodierung in der Hauptkategorie „Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler“. In der Intercoderreliabilität ergab sich ein Konkordanzkoeffizient von $p=0,75$. Die Abweichungen erklärten sich vor allem durch unterschiedliche Zuordnungen im Bereich der Indikatoren, die daraufhin ebenfalls zusammengefasst wurden.

Im Anschluss daran wurde der Kodierleitfaden überarbeitet. Die tabellarische Übersicht am Ende dieses Kapitels zeigt einen Ausschnitt der Endfassung, die die Grundlage für die Bearbeitung der Analyseeinheiten bildet. Der Ausschnitt bezieht sich auf die Hauptkategorie „Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler“, die Subkategorie „Der Schulleiter als engagierter Lehrer“ und führt die Belege zu dem Indikator „Er zeigt Freude am Unterricht“ auf.

Die Kategorien und ihre Indikatoren werden im Kapitel 2.6 dieser Arbeit vorgestellt und ihre Herleitung nachvollziehbar erläutert.

Die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Steinke, 2008, S. 324) der Ergebnisse ist auch dadurch gewährleistet, dass die Interviews einem Materialteil der Arbeit beigelegt sind, sodass alle Belege vom Leser auf ihre schlüssige Zuordnung zu den Kategorien hin überprüft werden können.

Der Leitfaden für die Interviews findet sich ebenfalls im Materialteil und wird in seiner Konzeption in Kapitel 2.4.4 erklärt.

Die Kodierungsergebnisse der Gesamtauswertung sind auf der Grundlage der Tabellen deskriptiv in Kapitel 3 dieser Arbeit dargestellt, analysiert und interpretiert. Gliederungspunkte der Darstellung bilden die Hauptkategorien mit ihren Subkategorien und den zugehörigen Indikatoren. Die zitierten Belege aus den Interviews tragen die Ziffer des Textdokumentes und sind durch Zeilenangaben gekennzeichnet, sodass die Aussage im Textdokument überprüfbar ist, die Eigenbeurteilung durch den Leser unterstützt und ihm eine Bewertung der Interpretation ermöglicht wird. Der Schulleiter wird in der deskriptiven Darstellung zu einer Auswertungskategorie zitiert, wenn sich eine Analyseeinheit zu dieser Kategorie in seinem Interview kodieren lässt (vgl. Steinke, 2008, S. 324–326).

Jeweils am Ende der Darstellung einer der beiden großen Auswertungs-einheiten findet sich zusätzlich eine quantifizierende Zusammenstellung, damit ersichtlich wird, wie viele Schulleiter sich zu einer Auswertungs-kategorie geäußert haben und „von wie vielen Fällen die Analyse jeweils ausgeht. Diese Häufigkeitsangaben sind allein nicht das Ergebnis, sondern Informationen zur ‚Datenbasis‘ der qualitativen Auswertung“ (Schmidt, 2010, S.481).

Die quantifizierende Materialübersicht hat deutliche Grenzen durch die kleine Fallzahl, sie kann allenfalls Schwerpunktsetzungen markieren und einer subjektiven Schwerpunktsetzung durch die Verfasserin der Arbeit entgegenwirken. „Denn die Hypothesen bestehen aus Erwartungen, die sich auf Einzelfälle beziehen“ (Schmidt, 2010, S. 482). Bestätigen die quantifizierenden Verfahren diese Erwartungen nicht, so müssen die Annahmen neu überdacht werden. Diese Wirkung haben die quantifizierenden Verfahren in dieser Arbeit in Bezug auf die ursprünglichen Schwerpunktsetzungen der Verfasserin geleistet.

Durch die Darstellung der theoretischen Fundamente, die den Kategorien zugrunde liegen, durch die mehrfachen Überarbeitungsschritte der Kodierung, durch die sorgfältige Dokumentation des Materials und des Forschungsprozesses und durch die quantifizierenden Zusammenstellungen ist der Nachvollziehbarkeit der qualitativen Untersuchung in der vorliegenden Arbeit soweit wie möglich Rechnung getragen worden. Die Grenzen der Nachprüfbarkeit qualitativer Forschungsmethoden charakterisiert Ines Steinke:

„Für qualitative Sozialforschung kann im Unterschied zu quantitativer nicht der Anspruch auf intersubjektive *Überprüfbarkeit* erhoben werden. Eine identische Replikation einer Untersuchung ist schon allein aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit des Vorgehens in der qualitativen Forschung unmöglich. Angemessen für qualitatives Vorgehen ist der Anspruch auf *Nachvollziehbarkeit* des Forschungsprozesses, auf deren Basis eine Bewertung der Ergebnisse erfolgen kann.“ (Steinke, 2008, S. 324)

Tabelle 2: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden

Haupt-Kategorie	Sub-kategorien	Indikatoren	Belege
Der Schul-Leiter als Unterrichts-entwickler	Der Schul-leiter als engagierter Lehrer	Er zeigt Freude am Unterricht	<p>„Ich unterrichte selbst noch. Jetzt in diesem Schuljahr in der Oberstufe vier Stunden Religion, im letzten Jahr habe ich nur Geschichte unterrichtet. Mache ich sehr gern.“ (1, Z. 283–284)</p> <p>„In allen Bereichen, wo ich bisher verwalterisch oder in der Aufsicht war, habe ich immer darauf geachtet, dass ich zumindest noch 6, 8 oder 10 Stunden Unterricht habe.“ (1, Z. 293–295)</p> <p>„Ich unterrichte unheimlich gerne, und manchmal hat man in so einem stressigen Alltag das Gefühl, wenn ich unterrichte, habe ich meine Gruppe, das ist mein Reich, da kommen nicht tausend Leute und fragen, ganz viele Fragen, sondern man konzentriert sich nur auf das eigentliche Geschäft, den Unterricht, und ich liebe das total.“ (2, Z. 253–257)</p> <p>„Inzwischen sehen sie, dass mich das (eine Ferienfahrt mit den Schülern; R.S.) nicht belastet, das ist mein Hobby, es ist ein arbeitsames Hobby, aber es macht mir Spaß. Ich habe ein ganz anderes Standing in der Schule.“ (3, Z. 124–126)</p> <p>„Das habe ich immer ganz ganz wichtig empfunden, zu unterrichten. Gut ich war auch immer sehr gerne Lehrer und begeisterter Lehrer. Und ich finde es auch eigentlich was ganz Wichtiges, obwohl, man kann es nicht so voraussetzen, (...).“ (5, Z. 223–225)</p> <p>„(...) ich glaube, das ist jeden Tag das, was ich sehe, wie die Kinder hier im Unterricht, ja, wie die hier sind, wie die hier leben und auch trotz der immensen Leistung, die sie erbringen müssen, das ist ja bei uns mehr, was sie leisten müssen als am klassischen Gymnasium, diese ganzen Personal- und sozialen Dinge, die ihnen auch noch abverlangt werden, und trotzdem hier sind und, also gerne hier sind und Spaß haben an der Schule. Also auch die Neugierde nicht verlieren, dann denke ich, das ist doch das, wofür sich das alles gelohnt hat. Und sie sagen es ja auch.“ (6, Z. 785–792)</p> <p>„Ich wollte weg vom Regierungspräsidium, weil mir die Schüler wichtig waren und weil ich auch wieder unterrichten wollte.“ (7, Z. 62–63)</p> <p>„Also ich sage Ihnen ganz offen, ich müsste von unserer Größe her (...) noch 2 Stunden unterrichten. Das ist ja gut, dass man es bei den 2 Stunden gelassen hat. Ich unterrichte aber 10 Stunden. Das ist für mich die Freude daran. Und daraus hole ich auch manchmal die Kraft.“ (9, Z. 222–225)</p> <p>„(...) Für mich ist das Unterrichten Erholung, so einfach die Luft des Klassenzimmers wirklich zu spüren.“ (9, Z. 241–242)</p>

2.6 Auswertungskategorien

Die Definition der Kategorien bildet einen „zentralen Schritt der Inhaltsanalyse“ (Mayring, 2010, S. 83). Die vorliegende Untersuchung basiert auf einer deduktiven Kategoriendefinition. Aus aktuellen Theorien, den Konzepten der Instructional Leadership und der Distributed Leadership, die im ersten Kapitel dieser Arbeit vorgestellt werden, sind die Kategorien in einem Operationalisierungsprozess für die Kodierung des Materials entwickelt worden.

2.6.1 Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler

„On Becoming a Leader for Educational Equity and Excellence: It starts with Instruction.“ (McKenzie et al., 2010, S. 47)

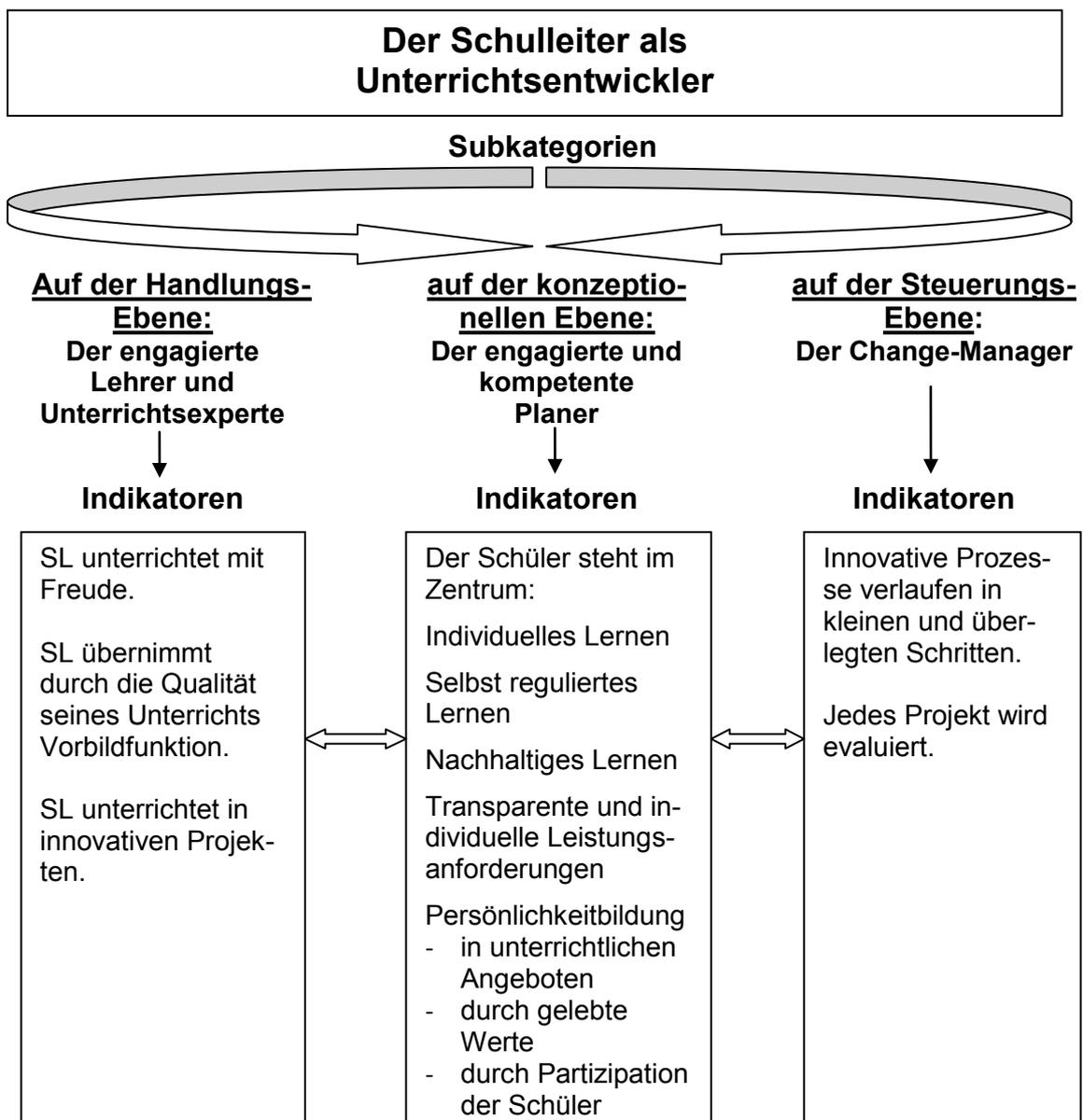
Die Notwendigkeit, Unterricht und deren Entwicklung zum Kerngeschäft des Schulleiters zu machen, ist in den letzten Jahren durch Studien in anglo-amerikanischen Ländern belegt und deutlich herausgestellt worden: „(...) the closer educational leaders get to the core business of teaching and learning, the more likely they are to have a positive impact on students' outcome“ (Robinson, 2008, S. 664).

Für die Funktion des Schulleiters als Unterrichtsentwickler sind aus der Theorie zur Instructional Leadership drei Subkategorien deduktiv gebildet worden:

- Der engagierte Lehrer und Unterrichtsexperte
- Der engagierte und kompetente Planer
- Der Change-Manager

Diesen Subkategorien sind Indikatoren zugeordnet. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick zu dem methodischen Vorgehen in diesem Untersuchungsbe-
reich. Im Anschluss daran wird die Auswahl der Kategorien begründet.

Abbildung 5: Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler



2.6.1.1 Der Schulleiter als engagierter Lehrer und Unterrichtsexperte

Es liegt nahe, dass Schulleiter, wenn sie als Unterrichtsentwickler erfolgreich sein wollen, ihrer Aufgabe als Lehrer selbst engagiert und als Experte nachkommen müssen. Unter der Subkategorie „Der Schulleiter als engagierter Lehrer und Unterrichtsexperte“ werden Aussagen gefasst, in denen der Schulleiter sein eigenes Handlungsrepertoire zur Inszenierung von Lernprozessen und seine Bereitschaft, Innovationen nicht nur zu planen, sondern sie im Unterricht auch selbst umzusetzen, erkennen lässt.

Die Aufgabe der Schulleiter sollte sein, die Freude am Lehrerberuf zu vermitteln, die Motor der Unterrichtsentwicklung ist und „die ein ernsthaftes Engagement für Bildung fördert“ (Baumert et al., 2002, S. 198).

„Wenn Lehrer die Energie von Kindern einfangen, kanalisieren und produktiv machen wollen, dann müssen sie selbst Vergnügen an ihrem Beruf haben, sich nicht zu den Getretenen dieser Gesellschaft zählen, aufhören, larmoyant zu sein, (...)“ (Baumert et al., 2002, S. 198)

Der erste Indikator überprüft die Haltung, mit der die Schulleiter ihren Unterrichtsverpflichtungen nachkommen.

Schulleiter müssen auch in ihrer Rolle als Lehrer eine Vorbildfunktion einnehmen. „Leaders also serve as role models, teachers, and coaches to communicate values and assumptions to other organizational members“ (Brooks & Miles, 2010, S. 13). Daraus folgt als weiterer Indikator, dass der von Schulleitern erteilte Unterricht diesen Ansprüchen genügen und von ihrem ausgezeichneten Professionswissen als Lehrer zeugen muss.

Helmke versteht unter Unterrichtsentwicklung alle Aktivitäten und Initiativen, „die sich auf Verbesserung des eigenen Unterrichts und des dafür notwendigen professionellen Wissens und Könnens beziehen“ (Helmke, 2009, S. 305). Als Unterrichtende erfahren Schulleiter die Notwendigkeit von Veränderungen. Sie initiieren den Wandel nicht vom Schreibtisch aus, sondern aufgrund eigener unterrichtlicher Erfahrungen. Die initiierten Veränderungen setzt der Schulleiter in seinem eigenen Unterricht um und intensiviert so seine Überzeugungskraft gegenüber den Lehrern und Lehrerinnen, um deren Akzeptanz für eine innovative Unterrichtsentwicklung zu erhöhen.

Lehrer und Lehrerinnen sind in der Mehrheit immer noch überzeugt, dass der Unterricht hinter der geschlossenen Klassenzimmertür allein in ihrer Verantwortung liege, sie in ihrem Unterricht autonom seien. Für dieses individualistische Handeln haben Lehrer und Lehrerinnen im Laufe ihrer Berufszeit eigene Theorien entwickelt, die sie für von außen kommende Veränderungen immun machen. „Sofern nicht etwas sehr Ungewöhnliches und Erschütterndes passiert, werden sie (die eigenen Theorien; R.S.) kontinuierlich eingesetzt“ (Helmke, 2009, S. 313). Ein solcher Anstoß zur Veränderung kann sein, wenn Lehrer und Lehrerinnen ihren Schulleiter als engagierten, erfolgreichen und geschätzten Lehrer erleben, der Neuerungen im eigenen Unterricht aufnimmt, innovativ unterrichtet, zu den eigenen Problemen offen steht und sie nicht verschweigt. Durch das praktische unterrichtliche Handeln und die kollegiale Zusammenarbeit der Schulleiter könnte eher die Möglichkeit bestehen, die Lehrer und Lehrerinnen der Schule in ihren existierenden mentalen Modellen zu beeinflussen, als es Reden oder gar Anweisungen zu leisten vermögen.

Daraus folgt als weiterer Analyseschritt die Untersuchung der Frage, ob der Schulleiter in dem hochsensiblen Bereich der innovativ entwickelten Projekte selbst unterrichtet und sich an Erprobungsphasen als Lehrer beteiligt.

2.6.1.2 Der Schulleiter als engagierter und kompetenter Planer der Unterrichtsentwicklung

In der zweiten Subkategorie werden die Aussagen der Schulleiter gesammelt, die diese als konzeptionelle Unterrichtsentwickler ausweisen, und zwar mit dem Blick auf die Förderung des einzelnen Kindes, damit möglichst kein Kind verloren geht,

weil das Vertrauen in die Stärken der Kinder den Unterricht und dessen Planung dominiert: „That *all* children (except only a very small percentage, e.g., those with profound disabilities) are capable of high levels of academic success“ (McKenzie et al., 2010, S. 52). Der erste Indikator dieses Untersuchungsteils ist daher, welchen Stellenwert die befragten Schulleiter der Förderung des einzelnen Kindes in ihren unterrichtlichen Konzepten zumessen.

Ein weiterer Indikator betrifft die Praxis des Lehrens und Lernens. Dazu gehört auch, dass der Fokus auf die Praxis des Lehrens und vor allem des Lernens gelegt wird: „That traditional school practices may work for some students but are not working for all children. Therefore, if we are going to eliminate the achievement gap, it requires a change in our practices“ (Skrla, McKenzie & Scheurich, 2009, S. 82–83, zit. nach McKenzie et al., 2010, S. 52). Untersucht werden die unterrichtlichen Voraussetzungen, die geeignet sind, die Bildungs- und Erziehungsarbeit für jeden Schüler und jede Schülerin zu optimieren: vor allem der Stellenwert des individuellen Lernens und des projektorientierten Lernens, aber auch des lehrgangsförmigen Unterrichts und dessen Nachhaltigkeit (vgl. Meyer, 2009, S. 79). In dem Untersuchungsbereich wird auch die Frage nach transparenten und ganzheitlich gefassten Leistungsanforderungen gestellt, die in der Konsequenz für selbst reguliertes Lernen und individuelle Förderung unerlässlich sind, damit die Schüler und Schülerinnen Richtpunkte für ihre Selbstdiagnose bekommen.

Die Indikatoren sollen nicht vorrangig unverzichtbare Elemente guten Unterrichts an der jeweiligen Schule belegen. Sie werden vielmehr als Zeichen für einen grundsätzlichen Veränderungswillen in unterrichtlichen Prozessen gewertet, die einem ständigen Wandel unterliegen und die von daher eine grundsätzliche Offenheit für stetigen innovativen Wandel erfordern.

Die Vermittlung von Bildung und Wissen muss als *ein* Teil der *Persönlichkeitsentwicklung* des Einzelnen verstanden werden, der die Orientierung für einen verantwortungsbewussten Umgang mit der gewonnenen und erwünschten Freiheit lernen soll. Dafür muss die Schule auf „unterschiedlichen Zugangswegen“ helfen, „die Welt, ihren Wandel zu verstehen, von ihr zu wissen, sich mit diesem Wissen auseinander zu setzen, es bewerten zu können und wieder – aus Erfahrungen Werte wachsen zu lassen“ (Baumert et al., 2002, S. 191).

Als Konsequenz werden in der vorliegenden Arbeit als Indikator die Aussagen zusammengestellt, die die Einstellung der Schulleiter zum Bereich der Persönlichkeitsbildung im Sinne von Wertevermittlung und Orientierungswissen abbilden. Zudem wird erfasst, wie die Wertschätzung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin im Unterricht und außerhalb des Unterrichts gelebt und ritualisiert wird.

Ein Ausdruck dieser Wertschätzung ist die wirkliche und ernst genommene Beteiligung der Schüler und Schülerinnen an der Gestaltung von Unterricht und des schulischen Lebens insgesamt.

„Formen der Mitbestimmung (...) können der Einübung in »Prozedualisierung« (von Werten; R.S.) dienen, aber auch – wenn sie folgenlos bleiben oder die Zurechnung von Verantwortung unterbleibt – die Botschaft organisierter Verantwortungslosigkeit übermitteln.“ (Joas, 2002a, S. 76)

Deutlich wird an der Aussage von Joas, dass die Übertragung von Aufgaben als kunstvoll arrangiertes Spiel den Schülern und Schülerinnen den Eindruck vermittelt, sie könnten beschließen, was sie wollten, da sie ohne jede Verantwortung für ihr Handeln seien. Durch ein solches organisiertes Spiel erfahren die Schüler und Schülerinnen keine Erziehung zur Verantwortung, sondern blieben bindungslos ihren (Schein-)Aufgaben gegenüber.

Als weiterer Indikator für eine praktizierte Persönlichkeitsbildung wird daher untersucht, in welchem Maße und in welcher Form die Partizipation der Schüler und Schülerinnen am Schulleben und an der Unterrichtsentwicklung umgesetzt wird.

2.6.1.3 Der Schulleiter als Change-Manager

Um die Qualität von Unterricht an einer Schule zu steigern, kann es nicht genügen, den Unterricht einzelner Lehrer zu verbessern. Es gilt, „die Aufmerksamkeit auf die Ebene der Institution und auf die Merkmale der Schule als Organisation“ zu lenken (Bonsen, 2010, S. 11). Unterrichtsentwicklung muss als „zielorientierter, komplexer und schulweiter Reformprozess verstanden werden, der initiiert und gesteuert werden muss“ (Bonsen, 2010a, S. 16). Diese Initiierung und Steuerung sind die wesentlichen Aufgaben des Schulleiters als Unterrichtsentwickler. Unter der dritten Subkategorie werden die *Change-Management-Fähigkeiten* analysiert, die die befragten Schulleiter einsetzen, um die Prozesse erfolgreich zu steuern. Als Indikatoren für die Change-Management-Fähigkeiten werden die Strukturen und die Organisation der Abläufe innovativer Prozesse und die Evaluation der umgesetzten Projekte analysiert.

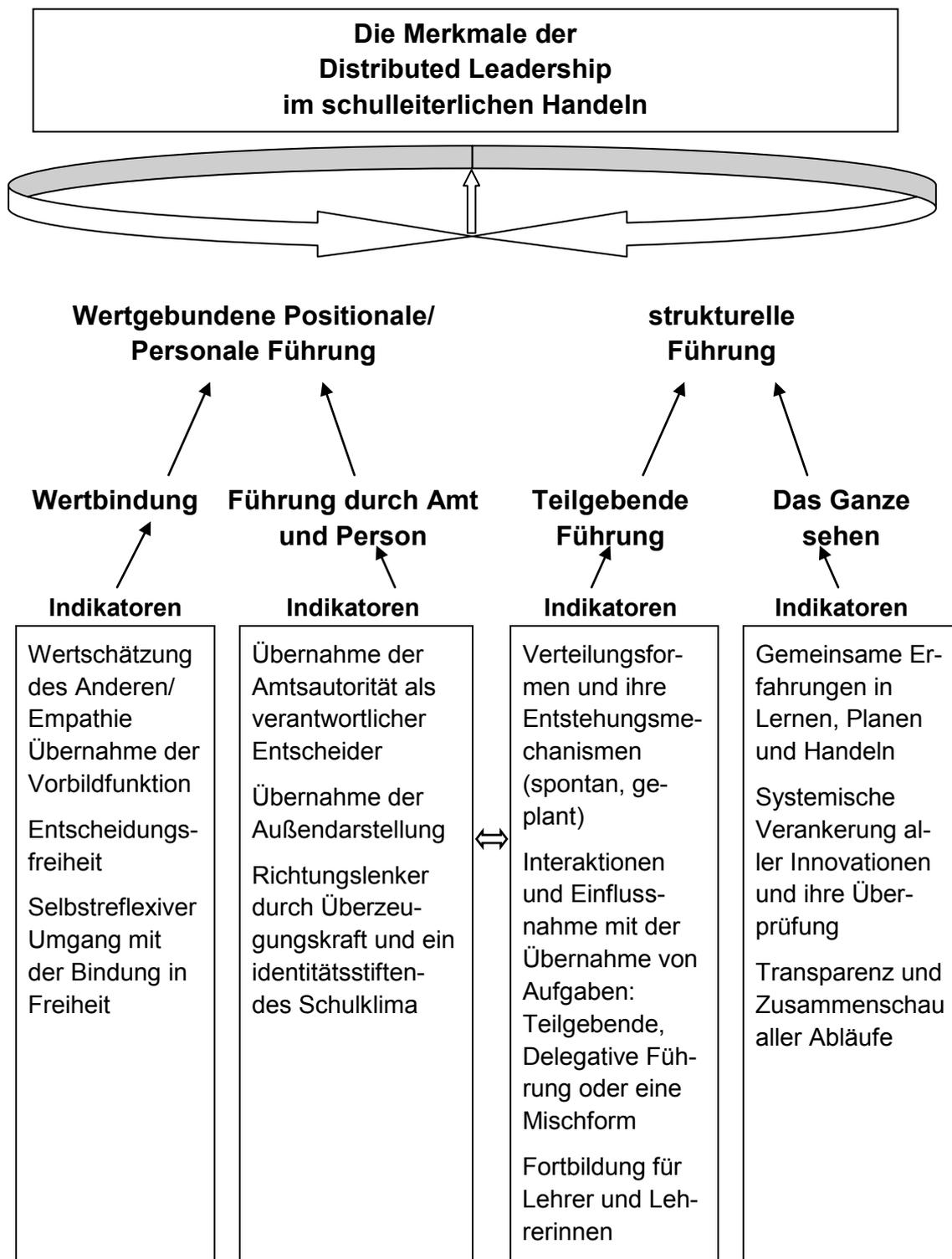
2.6.2 Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln

Die distributive Führung wird in der vorliegenden Arbeit nicht allein auf die Strukturelle Führung und die Verteilung von Aufgabenbereichen im Kollegium reduziert, sondern umfasst die Dimensionen der Hybrid Leadership, wie Gronn sie skizziert und wie sie in Kapitel 1.4.3 der vorliegenden Arbeit erläutert werden.

Untersucht werden die Subkategorien für die „indirekt wirkende“ (Rolff, 2010, S. 20) strukturelle Führung, das sind die Verteilungsmodi der Aufgabenbereiche und der Führungsverantwortung, und deren Koordinierung als Holistische Führung, und die Subkategorien der „direkten“ (Rolff, 2010, S. 20) Einflussnahme durch die Schulleiter in Form der positionalen und personalen wertgebundenen Führung.

Die folgende Abbildung zeigt die Subkategorien und die jeweils dazu gehörenden Indikatoren, die aus den Theorien zur Distributed und Hybrid Leadership abgeleitet wurden und deren Auswahl nachfolgend begründet wird.

Abbildung 6: Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln



2.6.2.1 Die strukturelle Führung auf der Grundlage der Distributed Leadership

Die Vorstellung der Kategorien beginnt mit der strukturellen Führung und folgt dem Schaubild von links nach rechts, um als Schlusspunkt die wertbewusste Führung zu erläutern und so den grundlegenden Stellenwert dieser Dimension im Führungshandeln zu betonen.

2.6.2.1.1 Die Delegative und die Teilgebende Führung

Für Helmke gilt „*Klassenführung als Inbegriff erfolgreichen Unterrichtens und Führens*“ (Helmke, 2009, S. 173). So wichtig diese Führungskompetenz für die eigene Klasse auch ist, so bleibt sie doch individuell und vereinzelt und ist nicht auf das Ganze hin ausgerichtet.

Die Bereitschaft des Schulleiters, die Mitarbeit an konzeptionellen Aufgaben bei Lehrern und Lehrerinnen zu fördern, ist das Hauptmerkmal der Distributed Leadership. Dabei lassen sich *zwei Führungsvarianten* unterscheiden, die in Kapitel 1.7.2 als Delegative und Teilgebende Führung beschrieben und definiert sind.

Die Verteilung von Aufgaben kann in beiden Formen variabel gestaltet werden: Aufgaben werden an Beförderungsstelleninhaber und an fest installierte Gremien wie die Fachkonferenzen übertragen, alternativ oder parallel dazu wird die Bildung projektorientierter Teams initiiert, womit einzelne Lehrer beauftragt werden. Die Aufgabenverteilung ist als Design nach einem festen Geschäftsverteilungsplan möglich oder sie wird durch die vereinbarten Ziele der Unterrichtsentwicklung bestimmt. Auch hier ist eine Kombination beider Varianten realisierbar. Für Gronn erwachsen aus dieser Führungsstruktur viele potentielle Formen als „solo, dyad and team leadership formations“ (Gronn, 2010, S. 209).

Das Erkenntnisinteresse gilt also der Frage, ob und wie Aufgaben an Lehrer und Lehrerinnen der Schule weitergegeben werden, und zum anderen, welche Interaktionen damit verbunden sind: „Distributed leadership means more than shared leadership. (...) From a distributed perspective, it is the collective interactions among leaders, followers, and their situation that are paramount“ (Spillane, 2006, S. 3–4).

Die *Teilgebende Führung* hat als Vorteil, dass sie Lehrern und Lehrerinnen Verantwortung überträgt und diese aus der Rolle des Geführten in die Rolle des Führenden wechseln lässt und umgekehrt, „leaders not only influence followers but are also influenced by them (...)“ (Spillane, 2006, S. 1). Bei der *Teilgebenden Führung* sind auch von unten entstehende Arbeitsgruppen denkbar, die sich selbst ein Arbeitsziel setzen und daran eigenverantwortlich arbeiten, „spontaneously“ (Gronn, 2002, S. 429).

Das impliziert die Untersuchung der Fragestellung, mit welcher Handlungs- und Führungsverantwortung Lehrer und Lehrerinnen die übernommenen Aufgabenbereiche vertreten können. Verbunden damit ist die Analyse der Führungspraxis im Hinblick auf hierarchische und heterarchische Führungsstrukturen.

„Schools principals are very important to school leadership, but their importance is not that school principals and school leadership are one and the same. (...) A distributed perspective urges us to take leadership practice as the unit of interest and attend to both teachers as leaders and administrators as leaders simultaneously.“
(Spillane, 2006, S. 21)

Heterarchische Führungsstrukturen erfordern vom Schulleiter die Bereitschaft, die Einflussnahme Anderer nicht nur zuzulassen, sondern sie zu fordern und zu fördern.

Diese Rollenveränderung muss nicht nur von Schulleitern erlernt werden, sie erfordert auch von Lehrern und Lehrerinnen einen langwierigen und oft mühsamen Lernprozess. Pont et al. postulieren daher die Einrichtung von Unterstützungssystemen für das Kollegium: „By allowing teaching and other school staff to participate in leadership, it is helping to develop leadership skills (...). The implications of leadership distribution are the need to adequately prepare and support building leadership capacity“ (Pont et al., 2008, S. 94). Ein Indikator für die verantwortliche Beteiligung von Lehrern und Lehrerinnen ist daher die Frage nach Unterstützungssystemen, die an den jeweiligen Schulen für die Führungsarbeit der Lehrer und Lehrerinnen installiert sind.

Pont et al. fordern darüber hinaus auch die Teilhabe von Eltern und Schülern an der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

„Evidence also shows that effective school boards may contribute greatly to the success of their schools. But this can only happen if they are well prepared and have a clear definition of roles and responsibilities as well as appropriate support to develop their tasks and when they are considered an integral part of school governance“ (Pont et al., 2008, S. 94f.).

Schüler und Schülerinnen sollten ihre Vorstellungen von gelingendem Unterricht als Experten mit einbringen können und über die Ziele und Wege von innovativen Veränderungen informiert werden, damit sie wie die Lehrer und Lehrerinnen Subjekt dieser Entwicklungen bleiben. Dasselbe gilt auch für die Eltern, die in der Unterrichtsentwicklung als wertvolle Partner angenommen werden sollten, und das nicht nur in Fragen der Erziehung, sondern auch in der Teilhabe an der Gesamtverantwortung im Bildungsbereich. Der Indikator ist also die Form, in der beide Gremien beteiligt werden, wobei sich die Analyse in erster Linie auf die Teilhabe der Lehrer und Lehrerinnen an Führung bezieht, aber auch die Form der Teilhabe von Schülern und Eltern berücksichtigt.

2.6.2.1.2 Die Holistische Führung

Auch wenn Unterrichtsentwicklung ihre Konkretisierung im Unterricht einer Lerngruppe findet, so darf sie nicht hierauf begrenzt bleiben. Eine wirkliche Qualitätssteigerung für eine Schule kann nur dann realisiert werden, wenn möglichst viele Schüler und möglichst viele Lehrer an der Qualitätssteigerung partizipieren. Die Einzelaktivitäten, ob individuell oder kollektiv unternommen, müssen zu einem Ganzen zusammengeführt werden: „then they amount to more than the mere sum

of their parts“ (Gronn, 2010, S. 207). Gerade die relative Autonomie von Arbeitsgruppen erfordert ein hohes Maß an Koordination, an Holistischer Führung.

Als Indikatoren werden untersucht, welcher Rahmen geschaffen wird, um gemeinsam lernen, planen und handeln zu können, und wie eine systemische Verankerung der Ergebnisse die institutionalisierte Kooperation aus dem Bereich des fakultativen auf die Ebene des obligatorischen Handelns hebt.

Ein weiterer Indikator ist die Transparenz, mit der Entscheidungsprozesse offengelegt, Sachinformationen weitergegeben und die Inhalte getroffener Entscheidungen veröffentlicht werden. Diese Transparenz ist notwendig, damit sich nicht der Mythos von Absprachen hinter verschlossenen Türen entwickeln kann, Führungsstrukturen unklar bleiben und koordiniertem Handeln entgegenstehen.

„Wenn die Führung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer Schule nicht unkontrollierbar sein soll, muss transparent gemacht werden, *wer* führen darf. (...) Wann immer eine Schulleitungsperson die eigene Führung ablehnt und nicht ausfüllt, ist zu erwarten, dass ein anderes Gruppenmitglied eben diese Führungsfunktion übernimmt, um eine erkannte „Führungslücke“ auszufüllen. Dadurch wird die Funktion der Führung keinesfalls demokratischer, da nicht klar legitimierte Führung häufig strategisch und verdeckt funktioniert und sich der öffentlichen Kontrolle entzieht.“ (Bonsen, 2003, S. 6)

2.6.2.2 Die Positionale – Personale – Wertgebundene Führung

Neben die besondere strukturelle Führung treten als Merkmale der Distributed Leadership die Positionale – Personale – Wertgebundene Führung als weitere Subkategorien, die den direkten Einfluss des Schulleiters auf die Mitglieder der Schule kennzeichnen.

„Another conceptualization of power sources that is widely accepted is the dichotomy between “position power” and personal power. According to this two-factors conceptualization power is derived in part from the opportunities inherent in a person’s position in the organization, and in part from attributes of the agent and agent-target relationship. Research by Yukl and Falbe (1991) showed that these two types of power are relatively independent, and each includes several distinct, but partially overlapping components. Position power includes potential influence derived from legitimate authority, control over resources and rewards, control over punishment, control over information, and control over the physical work environment. Personal power includes potential influence derived from task experience, and potential influence based on friendship and loyalty.“ (Yukl, 2010, S. 202)

Gronn gibt in seinem Aufsatz „From Distributed to Hybrid leadership Practice“ (2010, S. 197–217) die Ergebnisse einer Reihe von Studien wieder, die ebenfalls zeigen, dass erfolgreiche Führung immer beides ist, „hierarchical“ and „heterarchical“. Sein Modell der daraus entwickelten Hybrid Leadership Practice fordert, dass der Schulleiter seine durch die Position erworbene Autorität nutzt, wenn es die Situation erfordert, um Entscheidungen zu treffen und gestalterisch zu wirken.

2.6.2.2.1 Die Positionale Führung

Auch ein Schulleiter, der eine *Teilgebende Führung* praktiziert, darf seinen Führungsanspruch nicht aufgeben. Er bleibt durch sein Amt in der Verantwortung und

muss die Autorität, die ihm durch sein Amt übertragen wurde, wahrnehmen und einsetzen.

Unter der Subkategorie zur Positionalen Führung wird untersucht, mit welcher Intensität die Schulleiter ihre Positionsautorität einsetzen, ob sie sich im Sinne der Transformationalen Führung per Amt als alleinverantwortliche Entscheider und Gestalter verstehen oder ob sie ihre Interventionsmacht situationsabhängig einsetzen. Analysiert wird auch, wie sie die Schule als dafür legitimierte Führungskraft nach innen und nach außen vertreten.

2.6.2.2.2 Die Personale Führung

Eine wichtige Ergänzung der Amtsautorität ist die personale Autorität des Schulleiters, *die Personal Power*. Untersucht wird, ob sich der Schulleiter wie in der transformationalen Führung als *Single Leader* versteht, der aufgrund seiner persönlichen Kompetenz, seiner Expertise und seines Amtes Innovationsvorhaben initiiert und steuert, oder ob er seine Überzeugungskraft situationsangemessen als Motor benutzt, um innovative Entwicklungsprozesse in heterarchischen Strukturen anzuschieben und in Bewegung zu halten.

Ein Indikator für die sach- und situationsgebundene Überzeugungskraft ist der Einsatz von Argumenten. Yukl spricht von „rational persuasion“. „Rational persuasion involves the use of explanations, logical arguments and factual evidence to show a request or proposal is feasible and relevant for attaining task objectives“ (Yukl, 2010, S. 220).

Neben der rational eingesetzten Überzeugungskraft steht der emotionale, von Empathie getragene Appell, den Yukl als „Inspirational Appeal“ (Yukl, 2010, S. 221) bezeichnet: „To formulate an effective appeal, the agent must have insight into the values, hopes, and fears of the person or group to be influenced“ (Yukl, 2010, S. 221). Eine wichtige Funktion kommt dabei der manipulativen Fähigkeit des Führenden zu. „Effectiveness also depends on communication skills, such as the agent’s ability to use vivid imagery and metaphors, manipulate symbols, (...)“ (Yukl, 2010, S. 221). In der Untersuchung wird in diesem Zusammenhang als Indikator für die Richtung der Führungsstrukturen (vertikal oder lateral) untersucht, wie stark der „inspirational appeal“ im Sinne eines *Heroic Leaders* zur Anwendung kommt und wie die Grenzziehung zum charismatischen Führer verläuft.

Der dritte Indikator in diesem Bereich ist die Fähigkeit des Schulleiters, das eigenverantwortliche Engagement der Lehrer und Lehrerinnen zu wecken, mit dem Ziel, „ein Gefühl der Loyalität, des Eingebunden-Seins und des Selbst-Vertrauens zu fördern“ (Bonsen, 2003, S. 174) durch Zusammenarbeit und gemeinsame Beratungen im Sinne heterarchischen Führungshandelns. Yukl spricht von „consultation“ und „collaboration“ (Yukl, 2010, S. 220f.).

2.6.2.2.3 Die Wertgebundene Führung

Die Verantwortungsübernahme der Schulleitungsfunktion muss von der grundsätzlichen Bereitschaft begleitet sein, „sich in den anderen einzufühlen und ihn nicht zu dehumanisieren“ (Joas, 2003, S. 101). Das Vertrauen in die Stärken des ande-

ren, in dessen Kompetenz, Expertise und grundsätzlichen Leistungswillen sind Indikatoren für einen Entwicklungsprozess, an dem alle beteiligt werden, unabhängig von heterarchischen oder hierarchischen Strukturen. Der erste Indikator untersucht die Interviews auf das positive Menschenbild der Schulleiter hin.

Die Wertbindung ist zudem unerlässlich, um in Zeiten der zunehmenden Autonomie der Einzelschule und der wachsenden Handlungsoptionen der Schulleiter diese Kontingenz „als erlösende Freisetzung“ zu erfahren und nicht „als belastenden Zwang zur Entscheidung“ (Joas, 2002, S. 68). Der Schulleiter braucht eine Bindung an Werte, die ihn Verantwortung engagiert und freiwillig übernehmen lässt. Joas setzt dafür den Begriff der Wertbindung, die die Übernahme von Verantwortung in Freiheit bejaht. Indikatoren für diese Haltung sind Risikofreude und Verantwortungsbewusstsein.

Sie sind auch die Basis für die Transformation des Führungshandelns in eine *Teilgebende Führung* und müssen von dem Schulleiter vorgelebt werden.

Unter der Kategorie der wertgebundenen Führung wird auch als Indikator untersucht, welche Möglichkeiten die Schulleiter gefunden haben, um ihre Arbeit selbstreflexiv zu begleiten. Joas formuliert, Individuen seien „unter diesen Bedingungen laufend mit Situationen konfrontiert, in denen sie selbst herausfinden müssen, was zu tun ist“ (Joas, 2002, S. 72). Das bedeutet, dass Schulleiter, um erfolgreich mit Freiheit und Verantwortung umgehen zu können, selbstreflexiv ihre Arbeit analysieren müssen. Die Nähe zu Menschen muss durch reflexive Distanz begleitet werden, um die Freiheit der Entscheidung zu wahren und der Angst vor falschen Entscheidungen wirksam zu begegnen.

3 Darstellung der Auswertungsergebnisse

In diesem Kapitel werden aussagekräftige Kodierungsergebnisse der eigenen Untersuchung dargestellt und interpretiert. Die Darstellung ist gegliedert nach den Hauptkategorien mit ihren Subkategorien und den zugehörigen Indikatoren. Die zitierten Belege aus den Interviews tragen die Ziffer des Textdokumentes und sind durch Zeilenangaben gekennzeichnet, sodass die Aussage im Textdokument überprüfbar ist. Der Schulleiter wird in der deskriptiven Darstellung zu einer Auswertungskategorie zitiert, wenn sich eine Analyseeinheit zu dieser Kategorie in seinem Interview kodieren lässt. Jeweils am Ende der Darstellung einer der beiden großen Auswertungseinheiten findet sich die quantifizierende Zusammenstellung, damit ersichtlich wird, wie viele Schulleiter sich zu einer Auswertungskategorie geäußert haben. Zuerst werden also die Einzelergebnisse dargestellt und anschließend die Gesamtergebnisse skizziert (vgl. König et al., 2010, S. 180).

3.1 Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler

„It is the development of instructional leadership, rather than other organizational functions that has been shown to have the greatest leverage in effecting programmatic changes and instructional improvement.“ (Timperley, 2005, S. 1f.)

Die Darstellung der Kodierungsergebnisse folgt dem Forschungsstand, der die Instructional Leadership als unabdingbare Voraussetzung für die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität bewertet. Von daher beginnt dieses Kapitel mit der Zusammenstellung der Aussagen zum Schulleiter als Unterrichtsentwickler.

3.1.1 Der Schulleiter als engagierter Lehrer

In Deutschland sind alle Schulleiter in den Unterricht mit einbezogen, weil sie ein bestimmtes Stundenkontingent unterrichten müssen. Die Verpflichtung selbst generiert jedoch keine positive Haltung dem Unterricht gegenüber, weil Schulleiter ihn häufig als lästige Pflicht empfinden, der sie von den scheinbar wichtigeren Verwaltungsaufgaben abhält. Bensen referiert als Ergebnisse einer größeren Studie des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung:

„Die Rolle des Pädagogen und Gestalters verliert zu Gunsten der Verwalterrolle für viele an Bedeutung. Nur wenige sehen sich als Gestalter und Planer. (...) Nur wenige der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter können sich als Gestalter verstehen, sondern beschreiben sich aufgrund der neuen administrativen Aufgaben und Anforderungen eher als Verwalter.“ (Bensen, 2010a, S.12)

Damit werden die Schulleiter ihrer Aufgabe als „role models“ (Brooks et al., 2010, S. 13) nicht gerecht, denn sie verdeutlichen nicht, dass Unterricht das Kerngeschäft der Schule ist und der ständigen Beobachtung und Entwicklung wie auch des eigenen Engagements bedarf. „Educational program, curriculum and instruction, teaching and learning, and supervision and evaluation are the central concerns of schools (...)“ (Sergiovanni, 2009, S. 75).

Die für diese Untersuchung befragten Schulleiter bejahen ihren eigenen Unterricht. Schulleiter 1 unterrichtet „sehr gern“ (1, Z. 277). Für Schulleiter 2 ist der Unterricht „das eigentliche Geschäft“, das er „total liebt“ (2, Z. 256f.). Schulleiter 3 berichtet, dass er jedes Jahr zu Beginn der Sommerferien eine Fahrt mit Unterstufenschülern mache und von Oberstufenschülern begleitet werde. Er sieht diese Fahrt als „ein arbeitsames Hobby“. Die zusätzliche Arbeit wird für ihn durch den „Spaß“ aufgehoben, den er durch diese Begegnung mit den Schülern erfährt (3, Z. 125). Schulleiter 4 betont, dass ihm der eigene Unterricht Kraft für die Arbeit als Schulleiter gibt, statt sie zu nehmen, wie man aufgrund der zusätzlichen Belastung vermuten könnte (4, Z. 20–23). Schulleiter 5 hat es nach seiner Aussage „immer ganz ganz wichtig empfunden zu unterrichten.“ Er sei „auch immer sehr gerne Lehrer und begeisterter Lehrer“ (5, Z. 223–225) gewesen. Die Doppelung des Begriffs „Lehrer“ in dem Zitat zeigt, wie wichtig ihm dieser Teil seiner Tätigkeit auch als Schulleiter ist. Die Freude am Unterricht und am Lernerfolg der Kinder beflügelt auch Schulleiter 6, wie sein emotional geprägter Sprachgestus belegt:

„(...) ich glaube, das ist jeden Tag das, was ich sehe, wie die Kinder hier im Unterricht, ja, wie die hier sind, wie die hier leben und auch trotz der immensen Leistung, die sie erbringen müssen, das ist ja bei uns mehr, was sie leisten müssen als am klassischen Gymnasium, diese ganzen Personal- und sozialen Dinge, die ihnen auch noch abverlangt werden, und trotzdem hier sind und, also gerne hier sind und Spaß haben an der Schule. Also auch die Neugierde nicht verlieren, dann

denke ich, das ist doch das, wofür sich das alles gelohnt hat. Und sie sagen es ja auch.“ (6, Z. 755–761)

Schulleiter 7 hat sich aus einer Verwaltungsposition zurück an die Schule beworben, „weil mir die Schüler wichtig waren und weil ich auch wieder unterrichten wollte“ (7, Z. 63). „(...) die Luft des Klassenzimmers wirklich zu spüren“, bedeutet für Schulleiter 9 „Erholung“ (9, Z. 241f.). Er betont, dass so „ein großes Vertrauen da ist, dass auch mal eine Elflässlerin weinend herkommt (...)“ (9, Z. 907–909).

Die Schulleiter betonen die Notwendigkeit, gut vorbereitet zu unterrichten und die eigene unterrichtliche Verpflichtung nicht als Alibifunktion wahrzunehmen. Schulleiter 1 betont die kritische Distanz, die er sich zu seinem Unterricht bewahrt habe. Er sei nicht zufrieden „mit dem, was ich da abliedere, wenn ich die Zeit nicht habe, mich genügend vorzubereiten“ (1, Z. 281f.). Schulleiter 2 sieht sich in seiner Lehrerrolle als Vorbild für das Kollegium:

„Also ich möchte meinen Unterricht immer so machen, dass ich für die Kollegen auch Vorbild sein kann, dass sie sich orientieren können. Weil ich glaube, ich kann nicht Kollegen einschätzen oder beraten, wenn ich selber Termine nicht halte, wenn ich selber in der Schule nicht den Ruf habe, dass es da tollen Unterricht gibt und man viel lernt.“ (2, Z. 258–262)

Der Unterricht des Schulleiters 3 wird wie der aller Lehrer seiner Schule von den Schülern bewertet, von daher muss er „ja auch gut sein“ (3, Z. 297f.). Die Vorbildfunktion betont auch Schulleiter 5, der fordert, dass der Schulleiter einer „der besten Lehrer an der Schule“ ist. „Wenn er das nämlich ist, dann kann er auch den Anspruch erheben, von den anderen einen guten Unterricht zu verlangen“ (5, Z. 226–228). Schulleiter 9 benutzt den Ausdruck „Schwellenstunden“ (9, Z. 253) für unvorbereiteten Unterricht, den der Schulleiter unbedingt vermeiden müsse.

Ganz deutlich wird, dass alle Schulleiter den eigenen Unterricht benutzen, um innovative Konzepte der Unterrichtsentwicklung als Lehrer zu erproben. Sie wollen Vorbild für innovativen Unterricht sein, aber nicht blind nach vorn stürmen, sondern auch für die Schwächen innovativer Projekte offen bleiben. Diese Haltung illustriert Schulleiter 1:

„Man bleibt selber auch pädagogisch, oder man bleibt in der Pädagogik fit, wenn man sich ja auch überlegt, wie sieht mein Unterricht aus, wo sind die Phasen, wo ich... Ich stehe nach wie vor noch dazu, dass ein guter Frontalunterricht auch ein guter Unterricht sein kann, aber auch natürlich Phasen der Selbstorientierung, des Teamarbeitens usw. usf. Und das, was wir auf unseren pädagogischen Klausuren dann besprechen, das möchte ich dann auch anwenden und ausprobieren, ob es geht oder ob es nicht geht oder wo die Schwierigkeiten sind. Sonst kann ich eben nur sekundär mitreden und nicht aus der primären Erfahrung heraus.“ (1, Z. 292–299)

Schulleiter 2 unterrichtet nach seiner Aussage im Ganztage, dem Innovationsbereich dieses Gymnasiums (2, Z. 174–176). Er gehe bewusst in die Unterrichtsgebiete, die sich gerade in der Entwicklung befinden (2, Z. 191). Die kritisch-konstruktive Haltung innovativen Konzepten gegenüber, die sich durch den eigenen Unterricht ergibt, verdeutlicht Schulleiter 3. Der eigene Unterricht führe zu einer pragmatischen Haltung, „dann wird man manches nicht so ideal sehen, wie es

irgendwo in Büchern steht“ (3, Z. 300f.). Schulleiter 4 sieht seine Stärke für die Unterrichtsentwicklung gerade darin, dass er sich nicht als unterrichtsfern arbeitender „Manager“ versteht (4, Z. 6). „Ich hätte diese Schule so nicht mit den Kollegen entwickeln können, wenn ich nicht von Anfang an mittendrin im Unterricht gewesen wäre“ (4, Z. 7–9). Schulleiter 5 bewertet den eigenen Unterricht als Voraussetzung, um die Unterrichtsentwicklung in Gang zu bringen und in Bewegung zu halten.

„Wenn man nur der gute Organisator ist, aber bekannt ist, dass der Unterricht beim Schulleiter, na ja, er macht den halt auch noch, ja wie soll er dann die anderen davon überzeugen, dass man den Unterricht weiter entwickeln muss, dass Unterricht, der stehen bleibt, eigentlich toter Unterricht ist. Dass der Unterricht nicht statisch sein darf, dass die Unterrichtskultur sich immer weiter entwickeln muss. Wer sagt, jetzt habe ich die optimale Form gefunden, das mache ich jetzt bis an mein Karriereende, der macht schon keinen guten Unterricht, meine ich.“ (5, Z. 230–236)

Auch Schulleiter 6 betont, dass er mit seinem Unterricht innovative Konzepte erprobt (6, Z. 351–365). Gute Ideen für die Unterrichtsentwicklung müssten „in der Schule als gut bestätigt werden. „Gut bestätigt werden“ bedeute hier, dass sich die Innovation im Unterricht bewährt. „Und dann muss man sie umsetzen“, formuliert Schulleiter 7 (Z. 336–338). Der Schulleiter müsse Innovationen ebenso wie alle anderen Lehrer umsetzen. Seine Maxime müsse sein, „wir machen das jetzt gemeinsam, dann lebe ich vor, dann lebe ich das mit, und dann kann mir auch keiner vorwerfen, ja, Moment mal, du sagst hier, wir sollen, und selbst machst du es nicht“, fordert Schulleiter 8 (Z. 68–70). Diese Einstellung bekräftigt auch Schulleiter 9, der durch sein Mittun „das Jammern, da ist jetzt so viel mehr zu tun“ in Frage stellen möchte (9, Z. 56f.). Schulleiter 10 bestätigt diese Haltung. Er sieht seinen eigenen Unterricht als Möglichkeit, „bestimmte Dinge auch selber auszuprobieren und dann da auch konkret zu wissen, wovon ich vor den Kollegen rede“ (10, Z. 209f.).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Die Schulleiter betonen, dass sie den eigenen Unterricht als Möglichkeit nutzen, modellhaft in innovativen Projekten zu unterrichten. Sie können so Vorteile und Nachteile von Innovationen selbst erfahren und realistisch einschätzen.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)
- Die Schulleiter bejahen den eigenen Unterricht, der als Kraftquelle gesehen wird, weil die Schulleiter überzeugte Lehrer sind und die Basis ihres Berufes nicht verlieren wollen.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9)
- Sie betonen, dass ihr eigener Unterricht gut sein müsse, um Vorbild für das Kollegium zu sein.
(Schulleiter 1, 2, 3, 5, 9)

- Sie unterstreichen, dass Schüler und Schülerinnen besonderes Vertrauen zum Schulleiter entwickeln, wenn sie ihn als überzeugenden Lehrer erleben.
(Schulleiter 1, 3, 8, 9)

3.1.2 Der Schulleiter als engagierter und kompetenter Planer der Unterrichtsentwicklung

In einem zweiten Schritt werden die Aussagen ausgewertet, die auf das Engagement, die Expertise und die Kompetenz der Schulleiter im konzeptionellen Bereich der Unterrichtsentwicklung verweisen.

Alle Schulleiter bestätigen in den Interviews, dass Unterrichtsentwicklung Kern der Schulentwicklung sei und damit auch Mittelpunkt ihrer Arbeit. Der Schulleiter müsse „im Zentrum von Unterricht“ (3, Z. 17f.) und dessen Entwicklung stehen.

3.1.2.1 Der Schüler im Zentrum der Entwicklungsbemühungen

Der Ausgangspunkt für die Überlegungen aller Schulleiter ist der Lern- und Reifungsprozess des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin. Jedem Schüler und jeder Schülerin soll in dem individuellen Bildungsprozess der optimale Erfolg ermöglicht werden.

Schulleiter 1 hat dafür die Gründung einer dem Gymnasium vorgelagerten Grundschule unterstützt, die nach dem Jena-Plan konzipiert ist. Die Grundschule solle den Übergang zum Gymnasium vorbereiten und erleichtern. „Und dann haben wir gesagt, okay, wenn uns die Pädagogik wichtig ist, wenn uns die individuelle Förderung wichtig ist, wenn uns das ganze Kind wichtig ist, warum fangen wir dann nicht in der Grundschule schon an“ (1, Z. 367–369).

Schulleiter 2 betont den Bezug aller Planungen auf den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin, „unsere Spezialisierung besteht darin, dass wir uns auf das einzelne Kind konzentrieren wollen“ (2, Z. 309f.). Schulleiter 3 stellt besonders die Identifikation mit dem Kind und dessen Erfolg heraus, „das Optimum“ müsse angestrebt werden. „Das Erreichen ist eine andere Frage, aber wir müssen anstreben, das kann uns nicht egal sein“ (3, Z. 280–282). „(...), um den Schülern gerecht werden zu können“, (4, Z. 172) hat Schulleiter 4 mit seinem Kollegium die innovative Unterrichtsentwicklung in Gang gebracht. Schulleiter 5 schildert ausführlich, dass für ihn die Unterrichtsentwicklung von dem Bestreben gesteuert wurde, das Wohlergehen der Schüler und Schülerinnen und deren Identifikation mit der eigenen Schule zu sichern.

„Für mich war das Entscheidende, das ist ein abgedroschener Satz, der Lebensraum Schule, ich halte ihn trotzdem für wichtig, Schule, in der sich Schüler wohlfühlen können und wo die Schüler sagen, das ist unsere Schule. Und das war eigentlich das Ziel, das ich immer vor Augen hatte, dass sowohl im Unterricht als auch im ganzen Schulleben sich widerspiegelt, dass die Schüler sagen, das ist unser Ding. Und das ist vielleicht ein bisschen breit gefächert, gar nicht so ganz

konkret, aber das war der Rahmen, der hinter dem ganzen stand.“ (5, Z. 435 - 442)

Schulleiter 6 fordert, dass Schulleiter und Lehrer „von der richtigen Seite ins Fernrohr gucken, nämlich aus der Seite des Kindes (...)“ (6, Z. 247f.). Deren Perspektive einzunehmen, sei die Grundvoraussetzung für eine im Sinne des Kindes erfolgreiche Unterrichtsentwicklung. Bestätigt wird dieses Denken in der Beschreibung einer Konferenz am Gymnasium des Schulleiters 7. Die Lehrerkonferenz berät über das Projekt, neben der zweiten Fremdsprache die Wahl des Fachs Naturwissenschaften/Technik als Pilotprojekt zu ermöglichen. Grund für diese erweiterte Wahlmöglichkeit ist das Scheitern vieler Kinder durch die frühe Wahl der zweiten Fremdsprache innerhalb von G8. Diese neue Wahlmöglichkeit kann bedeuten, dass die Stundenanteile von Französisch und Latein und damit auch die Bedeutung der Fächer zurückgehen, in der Folge könnte eine Reihe von Lehrern das Profil des Gymnasiums bedroht sehen. Zu Beginn der Diskussion bittet eine „altgediente“ Lehrerin der Schule darum, dass Fachinteressen und politische Interessen zurückgestellt werden sollen.

„Und eine meiner alt gedienten Lehrerinnen hat diese dreistündige Diskussion, die hochinteressant war, aber unglaublich gut, wirklich, die privaten Interessen wurden zurückgestellt, die Verbandsinteressen wurden zurückgestellt. Und das war natürlich toll, dass die Kollegin zu Beginn sagte, Politiklehrerin und Fachlehrerin, sie bittet darum, dass bei allen Diskussionsbeiträgen immer vom Schüler aus gedacht wird. Punkt. Ich habe Kunstpause gemacht. Das war traumhaft, also das war wirklich brilliant. Wie 180 Leute alle vom Schüler aus gedacht haben. Vom Schüler aus gedacht, ist doch klar.“ (7, Z. 418–425)

Das Kollegium berät entsprechend dem Leitgedanken dieses Gymnasiums „vom Schüler aus“ und genehmigt den Antrag für ein solches Pilotprojekt. In der sprachlichen Schilderung dieser Konferenz wird die Bindung des Schulleiters an die Leitidee deutlich. Er wiederholt den Begriff „vom Schüler aus“ und zeigt so dessen Bedeutung für sein Handeln. Wie konsequent dieses Gymnasium den Anspruch umsetzt, vom Schüler aus zu denken, verdeutlicht auch die Forderung des Schulleiters, „alle kommen ans Ziel, (...)“ (7, Z. 114f.). Auch für Schulleiter 8 stehen „Schüler, Unterricht (...) natürlich im Mittelpunkt einer Schule, und dann, davon ausgehend, haben wir also geguckt, welche Unterrichtsprojekte haben wir, wie lassen sie sich zusammenfassen“ (8, Z. 150–152). Schulleiter 9 sieht Unterrichtsentwicklung ebenfalls mit dem „Schüler im Mittelpunkt“ (9, Z. 281). Schulleiter 10 formuliert die Ziele für die Unterrichtsentwicklung vom Schüler aus, „was wollen wir für Schüler hier entlassen, über welche Kompetenzen sollen die verfügen, und dann, wie erreichen wir sie? Und dann, wie machen wir was?“ (10, Z. 619–622).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Alle Schulleiter stellen den einzelnen Schüler in den Mittelpunkt ihrer Entwicklungsbemühungen.

3.1.2.2 Das Lernen

Die Indikatoren dieses Abschnittes folgen dem „Drei-Säulen-Modell des Unterrichts“: *individualisierender Unterricht, lehrgangsförmiger Unterricht, kooperativer projektorientierter Unterricht* (vgl. Meyer, 2009, S. 78f.)

Dabei sollen die für diesen Untersuchungsbereich gewählten Indikatoren den Veränderungswillen der Schulleiter durch konkrete Beispiele belegen und deren Expertise in aktuellen Theorien und Konzepten des Lehren und Lernens verdeutlichen.

3.1.2.2.1 Individuelles Lernen

„Es ist normal verschieden zu sein. Diese Einsicht setzt sich im deutschen Schulsystem allerdings nur zögerlich durch. Individuelles Fördern von Schülern und Schülerinnen erfordert unkonventionelle Formen, viel Zeit, Geduld und sicherlich auch viel Erfahrung.“ (Meyer, 2009, S. 86)

Alle befragten Schulleiter zeigen „diese Einsicht“: Sie führen Schulen mit detaillierten Förderprogrammen, die individualisiertes Lernen ermöglichen. Damit das gelingt, bietet die Schule Hilfestellungen durch die Unterrichtsform oder aber durch zusätzliche Angebote. Lehrer und Lehrerinnen und weitere Unterstützungssysteme sind Helfer in einem von den Kindern gesteuerten Lernprozess.

Die Schule von Schulleiter 1 hat eine zweistündige Mittagspause installiert, die jeder Schüler und jede Schülerin nach seinem eigenen Arbeitstempo individuell nutzen könne (1, Z. 230–251). Ziel sei, die „Wiederholerquote ganz gering“ zu halten, „die liegt bei einem Prozent vielleicht, weil wir eben unsere Schüler kennen und weil wir sie relativ früh fördern oder aber sehr viele pädagogische Konferenzen abhalten“ (1, Z. 450–452).

Individuelles Lernen heißt für Schulleiter 2, dass jedes Kind lernt, die Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess zu übernehmen.

„Individualisierung verstehen wir nicht so, dass jetzt 50 Lehrkräfte für 650 Schüler individuelle Förderpläne schreiben, alle Vierteljahre durchsehen, neue schreiben, weil ich glaube, wenn man das behaupten würde, das ist viel, das geht so ein bisschen an unserer Realität vorbei, sondern wir gehen einen anderen Weg. (...) schon bei der Aufnahme der Schüler an die Schule werden die Eltern informiert, dass Individualisierung bei uns heißt, dass jeder für sich, für sein Lernen Verantwortung übernehmen muss von der 5. Klasse an bis zur 13. Dass Lehrer und Eltern Helfer sind im Lernprozess, wir strecken die Hand aus, aber die Kinder müssen selbst lernen. D.h., wir zwingen sie durch Maßnahmen in der Schule jedes Jahr am Anfang z.B. in der Lernwerkstatt, über Lernen zu reflektieren. Da gibt es bei uns eine Dokumentation in der individuellen Entwicklung, die die Schüler führen gemeinsam mit Lehrkräften und mit Eltern, in welchen Fächern sie gut klar kommen, wo sie Schwierigkeiten haben.“ (2, Z. 311–322)

Schulleiter 2 schildert ausführlich, wie diese Dokumentation erstellt wird. Die Daten seien die Grundlage für das Konzept der Schule „Stärken stärken und Schwächen schwächen“, das durch ein detailliert ausgearbeitetes Programm umgesetzt werde.

„Vom Ablauf ist es so, zunächst wird das (Formular; R.S.) am Anfang des Schuljahres ausgefüllt vom Schüler, von den Eltern unterschrieben. Dann kommt es zurück. Jede Klasse hat einen eigenen Ordner, wo alle Unterlagen reinkommen. Der Klassenleiter sichtet seine Schüler, stellt eine Übersicht zusammen, sodass die Fachlehrer auch bei einer Draufschau sehen, wo haben die Schüler denn ihre Kreuze gesetzt. Also jedes Fach ist aufgelistet, und dann gibt es so eine Art Ampelmethode, grün ist im grünen Bereich, alles ist schön, ich habe das Gefühl, da komme ich gut klar, rot wäre, ich mache mir Sorgen, und gelb, ich möchte gerne mehr. (...), dieses Konzept, das wir an der Schule haben, Stärken stärken und Schwächen schwächen, ist darin abgebildet und auch Fördern fördern genauso, also so, dass man das auch ablesen kann. Und dann sieht ein Fachlehrer bei einer Draufsicht schon, wie schätzt die Klasse sich ein. Also sind da viele im grünen Bereich, oder gibt es eine Gruppe, die ich besonders fördern muss, der Fachlehrer sieht das, geht auf die Schüler zu. Gleichzeitig müssen die Schüler aber auch auf den Lehrer zugehen. Es gibt Angebote an der Schule im Ganztage, es gibt aber auch Fördermaßnahmen, da laufen ganz viele Dinge, die wir angehen.“ (2, Z. 349–362)

An der Datenerhebung würden auch die Schüler und Schülerinnen beteiligt. Der Schulleiter beschreibt ausführlich diese Phase, die „Wogenzeit“ (2, Z. 324) heißt: Sie findet zu jedem Quartal statt. Dafür existieren eigens erstellte Bögen, und es gibt Regeln für die Lehrer und Lehrerinnen, aber auch für die Schülerschaft, wie man mit den Bögen umgehen muss. Die Schüler und Schülerinnen führen diese Dokumentation selbst, allerdings beraten durch ihre Lehrer und Lehrerinnen.

Das Verfahren erleichtere das Problem der Datenerhebung (vgl. 2, Z. 324–362). Der originelle Name „Wogenzeit“, der die Bewegung nachzeichnet, in der sich Schüler und Schülerinnen und Lehrer und Lehrerinnen gemeinsam befinden, könnte dazu dienen, diese Phase im Schulalltag besonders zu betonen und die Wichtigkeit der Erhebung, der *Wogen*, zu unterstreichen.

Schulleiter 3 kümmert sich besonders um die Ergebnisse in den einzelnen Fächern und Klassen. Er veröffentlicht die gegebenen Zensuren für alle Lehrer und Lehrerinnen. Wenn anhand der Zensuren zu erkennen sei, wer in der Klasse ein Fach unterrichte, „welcher Mathematiklehrer da sitzt“ (3, Z. 156), dann laufe der Unterricht falsch und die Kinder würden nicht gut gefördert (3, Z. 145–157). Darüber hinaus sammelt Schulleiter 3 alle Mahnungen und die mangelhaften Leistungen in einer Klasse, um Häufungen in einem Fach zu erkennen und zu sehen, wo in der Förderung einzelner Schüler Bedarf bestehe. Der Schulleiter will „alle Schüler mitnehmen“ (3, Z. 344).

An der Schule des Schulleiters 4 wurde die traditionelle Struktur des Gymnasiums aufgelöst. Die nach und nach eingeführte Jahrgangsmischung wird als besondere Form der Förderung bewertet, in der die Kinder sich gegenseitig unterstützen und weiter bringen (4, Z. 31–35). Als weitere Fördermaßnahme gilt die eigenständige Portfolio-Arbeit der Schüler und Schülerinnen, die ihnen helfe, ihr eigenes Leistungsbild einzuschätzen (4, Z. 649f.).

An der Schule des Schulleiters 7 sind spezielle Förderprogramme für die Fächer entwickelt worden, deren hoher Schwierigkeitsgrad für Schüler und Schülerinnen sich herausgestellt habe und die die Stolpersteine in der Schullaufbahn darstellten. Dazu gehörten die Diagnose, welche Fächer für welche Schüler und

Schülerinnen schwierig seien, und das Ziel und die Strategien, diese schwierigen Fächer für die Schüler erlernbar zu machen. Schulleiter 7 fordert für das Gymnasium, dass es ein Förderkonzept für diese Fächer entwickelt. Es müssten Ressourcen bereitgestellt werden, damit Schüler und Schülerinnen den Anforderungen genügen können, wie z.B. die „Sommerschule“ (7, Z. 234) an seinem Gymnasium. Antrieb bei allen Förderangeboten an der Schule des Schulleiters 7 ist dessen Ziel, den Schülern und Schülerinnen den ihnen jeweils möglichen Erfolg zu verschaffen und sie so auch psychisch gesund zu halten (7, Z. 185–193).

Schulleiter 8 setzt in seinem Konzept ebenfalls auf individuelle Förderung. Der Schüler oder die Schülerin wird bei der Diagnose seiner Defizite unterstützt, muss sie aber eigenverantwortlich aufarbeiten. Das Material stellen die Fachlehrer zur Verfügung (8, Z. 176–184). „(...) wir dürfen niemand ohne Abschluss raus lassen“, ist die Forderung, die Schulleiter 9 formuliert und auf der sein Förderkonzept beruht (9, Z. 145).

Ein umfangreiches Beratungs- und Förderangebot schildert Schulleiter 10. Das Beratungsprogramm reagiere mit großer Schnelligkeit auf Fehlleistungen und sei langfristig begleitend und nicht als punktuelle Hilfestellung angelegt.

„Wir haben eine, ich sag das immer so, Akuthilfe in der Form Schüler helfen Schülern. Wenn Klassenarbeiten danebengehen, dann wird sofort das Beratungsteam informiert, und es werden Schüler engagiert, die diese Nachhilfe machen. Beratungsteam sind zwei Lehrer, die gerade diesen Schülern helfen, Schüler und Dinge koordinieren, die also eine Liste von Oberstufenschülern haben, auf die sie jeweils zurückgreifen können. Manchmal, in ganz schweren Fällen, engagieren wir auch mit einer Kostenbeteiligung, allerdings auch der Schüler, ehemalige Kollegen (...) im Fach Latein.“ (10, Z. 330–337)

„(...) wir sammeln also auch in der Sekundarstufe 1 Quartalsnoten ein in allen Fächern, die auch schriftlich niedergelegt werden. Das müssen nicht punktgenaue Noten sein, aber doch Tendenzen, 3, 3-, 3-4, die werden in Listen niedergelegt, und das Beratungsteam lädt dort, wo sich etwas abzeichnet, zu Gesprächen ein, sehr systematisch mit Beratungsbögen usw., Selbstverpflichtungen usw. und begleitet die dann eine Weile, bis sich da auch Fortschritte abzeichnen. Die Eltern werden informiert über diese Stände, damit es keine unliebsamen Überraschungen später gibt. Gerade diese Schwierigkeiten traten ja manchmal völlig unerwartet in Zeugniskonferenzen auf, gerade in den nicht schriftlichen Fächern, wenn bei den Noten eine 5 auftauchte, und da stellt der eine Lehrer die ganze Schullaufbahn in Frage. Das versuchen wir möglichst früh aufzufangen und dem entgegenzuwirken, also auch über die Schüler vor allen Dingen natürlich, dass sie sehen, dass sie gefährdet sind.“ (10, Z. 346–359)

Individueller Förderung bedürfen auch die Schüler und Schülerinnen, die über ein besonderes Begabungspotenzial verfügen.

Individuelles Fördern wird häufig als Unterstützung von Schülern mit Schwierigkeiten oder Lernrückständen verstanden. Genauso wichtig ist es, dass auch Schülerinnen und Schüler mit hoher Begabung ihr Potenzial optimal entwickeln können und dafür Unterstützung erhalten (...).“ (Meyer, 2009, S. 92)

Schulleiter 1 führt aus, dass diese Schüler und Schülerinnen häufig Defizite in ihrer sozialen Kompetenz zeigen und darin Stärken entwickeln müssten, statt weitere Angebote im intellektuellen Bereich zu bekommen:

„Also die versuchen wir eben in sozialer Kompetenz zu stärken. Und da haben wir auch unsere speziellen Leute dazu, sprich Sozialpädagogen, Schulpsychologen, (...), die diese Schüler auch begleiten. (...) Und durch diese individuelle Betreuung gelingt es uns, diese Schüler so zu stabilisieren, dass sie eben bei uns zum Teil hervorragende Abiture machen, zum Teil aber auch, ja das ist ja nicht immer gesagt, dass ein Hochbegabter (...).“ (1, Z. 457–465)

Der nicht zu Ende geführte Satz verdeutlicht, dass Schulleiter 1 sich der Schwierigkeiten und der besonderen Probleme dieser Schüler und Schülerinnen bewusst ist und auch die Schwierigkeiten sieht, sie optimal zu unterstützen.

Schulleiter 2 spricht das Engagement an, das an seiner Schule in der Begabtenförderung liegt, „da steckt viel Herzblut drin, viel Arbeit drin, eine ziemliche Leistung an Planung von Seiten der Planer, der Schulleitung“ (2, Z. 676f.). Das Programm dieser Schule ist sehr genau geplant und durchorganisiert. Deutlich wird an der detaillierten Struktur, dass innovative Ziele einer Schule nur dann erfolgreich umgesetzt werden können, wenn Planung, Absprachen und bereitgestellte Ressourcen aufeinander abgestimmt und wohl überlegt sind.

„Diese individuellen Förderpläne entstehen auf der Grundlage der Dokumentation der individuellen Entwicklung. Jeder Schüler an unserer Schule führt die Dokumentation der individuellen Entwicklung, muss also auch eintragen, was hat er schulisch und außerschulisch gemacht, welche Erfolge hat er erzielt, so dass man also ein gutes Bild von dem Schüler hat. Und dann gibt es Schüler, wo wir in die Schullaufbahn eingreifen oder in die normale Organisation eingreifen. Also wenn sie ein Drehtür-Modell haben, wenn sie den normalen Unterricht verlassen, wenn sie zusätzliche Praktika machen, wenn sie zusätzliche Wettbewerbe belegen oder andere Dinge, oder Leistungssportler sind oder Musiker sind, die zur Orchesterfahrt fahren oder bestimmte Dinge, dann gibt es einen individuellen Förderplan, der von einer Koordinatorin für Begabtenförderung an unserer Schule auf meiner Vorarbeit sozusagen weiterentwickelt worden ist, sie erstellt das, der Klassenleiter weiß Bescheid, es gibt einen Mentor dazu, die Eltern unterschreiben das, der Schüler und ich nehme Kenntnis davon. Und diese individuellen Förderpläne werden auch weiterentwickelt, weil sie sonst keinen Sinn machen. (...) Deswegen sind das richtige Verträge.“ (2, Z. 646–664)

Schulleiter 8 sieht als Erfolg seiner Schule, Schüler zu einem guten Abitur zu bringen, die sonst kein Abitur hätten machen können. Die Schule habe Möglichkeiten gefunden, ein Scheitern zu verhindern, wenn die Defizite in einem Bereich den Erfolg trotz der vorhandenen Stärken zu verhindern drohten (8, Z. 671–694).

Das sogenannte Drehtürmodell schildert Schulleiter 10. Die Bezeichnung „Drehtür-Modell“ verweist darauf, dass Schüler und Schülerinnen zwischen normalem Unterricht und individueller Förderung wechseln können. An der Schule von Schulleiter 10 wird dieses mittlerweile oft verwirklichte Modell, in dem Schüler und Schülerinnen parallel z.B. zwei Sprachen erlernen können, mit einer besonderen Form der Betreuung verbunden. Die Schüler und Schülerinnen sollen nicht sich selbst überlassen bleiben, sondern erfahren regelmäßig Hilfestellung durch Lehrer und Lehrerinnen (10, Z. 307–316). Auch dieses Beispiel zeigt, dass eine erfolgreiche Individualisierung des Lernens häufig zusätzliche Ressourcen erfordert.

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Alle Schulleiter schildern ausgearbeitete und gut organisierte individuelle Förder- und Fördermaßnahmen, für die sie zusätzliche Ressourcen bereitstellen.

3.1.2.2.2 Selbstreguliertes Lernen

„Ein zentrales überfachliches Ziel von Schule und Unterricht ist es, Schüler zum eigenständigen (autonomen, selbst regulierten, selbst gesteuerten) Lernen zu befähigen.“ (Helmke, 2009, S. 205)

Eine weitere Form des individualisierenden Unterrichts ist die sogenannte „Freiarbeit“ der Schüler und Schülerinnen, die „für selbst organisiertes Lernen“ (Meyer, 2009, S. 79) zur Verfügung steht. Dafür ist erforderlich, dass Schüler und Schülerinnen über Lernstrategien und Methodenkompetenz verfügen: „Lernstrategien sind Verhaltensweisen und Denkvorgänge, die Lernende gezielt zur Verbesserung des Lernens und des Wissenserwerbs einsetzen“ (Helmke, 2009, S. 205).

An der Schule von Schulleiter 2 existiert eine Methodenwerkstatt, die Strategien wie z.B. Lernen durch Lehren und Entspannungstechniken zur „Angstkontrolle vor Prüfungen“ (Helmke, 2009, S. 210) vermitteln soll.

„Methoden lernen, und zwar ab Klasse 5-13, immer spiralförmig und auf die Jahrgangsstufe passend, dann gibt es nach einem halben Jahr noch mal einen Tag, und am Ende gibt es auch noch mal eine Schulolympiade, da sind alle, Noten spielen überhaupt keine Rolle mehr, sondern das ist dann Lernen durch Lehren. Große Schüler schlüpfen in die Rolle von Lehrern und haben Aufgaben ausgearbeitet, mit den Lehrern natürlich, aber an dem Tag führen sie die Olympiade mit den jüngeren Schülern alleine durch, und die Lehrer sind im Prinzip im Hintergrund.“ (2, Z. 769–775)

„Also zur Lernwerkstatt gehören bei uns Strategien, wie gehe ich mit Prüfungsangst, mit Stress um. Wir arbeiten mit Ärzten zusammen, die, nachdem sie so einen Test gemacht haben, festgestellt haben, welche Kinder setzen sich ganz doll innerlich unter Stress. Gar nicht durch das Umfeld, sondern sie selber, dass sie mit ihnen arbeiten und Konfliktmanagement machen, oder welche Entspannungstechniken man ansetzen kann, die lernen die bei uns kennen und wissen aber auch, sie müssen sie dann trainieren, das müssen sie dann außerhalb machen.“ (2, Z. 1076–1082)

Ein anderes Vorgehen ist die Anbindung des Methodencurriculums an die Fächer. Einzelne Fächer bekommen unterschiedliche methodische Aufgaben zugeteilt, die im Methodencurriculum vorgegeben sind und von allen Fächern akzeptiert werden (3, Z. 349–352; 5, Z. 288–291) und die unterstützend wirken sollen, um das eigene Lernen für alle Fächer besser „planen und organisieren“ (Helmke, 2009, S. 210) zu können.

Schulleiter 5 ist wichtig, dass das Methodenkonzept den Schülern und Schülerinnen hilft, „dass jeder Schüler völlig souverän in der Öffentlichkeit stehen kann“ (5, Z. 316). Das Methodenkonzept sei mit der Persönlichkeitsbildung der Schüler und Schülerinnen eng verbunden (5, Z. 312f.) und diene vor allem der sozialen Kompetenz.

Die Aktivierung der Schüler und Schülerinnen ist für Schulleiter 6 ein wichtiges Ziel. Er will, „dass man sich Gedanken macht, wie kann ich dabei helfen, dass die Kinder in der Schule lernen. D.h., dass die Aktivität auf die Kinder übergeht, ja“ (6, Z. 230–232). Eine deutliche Absage formuliert Schulleiter 6 an formalisiertes Methodenlernen. Er sieht das von übergeordneten Zielen freie Einüben von Methoden als „Methodenfetischismus“ und möchte das „Stilfreie verstärken, (...)“ (6, Z. 239f.). Mit diesem Begriff verweist der Schulleiter wohl darauf, dass das Methodendenken an seiner Schule keinen Selbstzweck besitzt und Methoden nur in ihrer Bedeutung für den Schüler und dessen Lernerfolg bewertet werden sollen.

Drei der befragten Schulleiter gehen besonders darauf ein, dass an ihrer Schule Materialien zum Selbststudium erarbeitet werden, damit die Schüler unabhängig vom Lehrer im eigenen Tempo arbeiten und üben können. Angeboten werden dazu Materialien auf einer besonderen Plattform im Internet oder aber in schriftlicher Form (7, Z. 273–278; 8, Z. 256–270; 9, Z. 297–303).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Das Methodenkonzept der Schulen ist entweder an einzelne Fächer angebunden oder aber in eine Methodenwerkstatt integriert. Betont wird der ganzheitliche Aspekt des Methodenlernens, der einem „Methodenfetischismus“ entgegensteht.
(Schulleiter 2, 3, 5)
- Materialien, die für die Schüler zur individuellen Arbeit zusammengestellt wurden, finden sich auf einer besonderen Computer-Plattform oder in schriftlicher Form zum Selbststudium.
(Schulleiter 7, 8, 9)

3.1.2.2.3 Projektorientiertes Arbeiten

Ein weiterer Indikator bezieht sich auf den kooperativen Unterricht und untersucht, welchen Stellenwert die Projektarbeit für die Schulleiter innehat. Auch die Projektarbeit befähigt zur „Selbstorganisation des Lernens. Als eine kooperative Lehr- und Lernform erlaubt sie aber darüber hinaus die Einübung solidarischen Handelns. Sie vermittelt Handlungskompetenz und Selbstwertgefühl. Sie kann auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereiten“ (Meyer, 2009, S. 79f.).

An den Gymnasien der befragten Schulleiter finden sich mindestens ein oder zwei obligatorische Phasen pro Jahrgangsstufe, in denen projektorientiert gearbeitet wird. Die Bedeutung dieser Unterrichtsform wird besonders hervorgehoben.

Schulleiter 1 ist in der Projektarbeit bereits auf dem Weg zur Jahrgangsmischung, insgesamt nehme diese Arbeitsform in seiner Schule einen großen Teil des Unterrichts ein, „wir machen auch zum Teil jahrgangsübergreifende Projekte, (...) sehr viel Projektarbeit“ (1, Z. 402f.). Schulleiter 2 betont, dass an seiner Schule „problemorientiert, projektorientiert und schülerorientiert“ gearbeitet werde, das „ist eine ganz wichtige Basis für Unterricht“ (2, Z. 134–136). Schulleiter 2 beschreibt auch die veränderte Lehrerrolle in der Projektarbeit. Die Lehrer seien

„nicht mehr die, die vorne stehen, die alles wissen und zu denen man aufschaut und sagt, das sind jetzt die Vermittler, sondern ihr seid wie ein Coach, und ihr seid auch Mitlerner“ (2, Z. 392–394). Deutlich wird in diesem Zitat, dass veränderte Arbeitsformen Einstellungsveränderungen bei den Lehrern und Lehrerinnen erfordern und nur dann erfolgreich und nachhaltig wirken können. Schulleiter 2 ist sich dieser Tatsache bewusst und vermittelt sie den Lehrern und Lehrerinnen.

Sehr viel weiter gehen die Schulen der Schulleiter 4 und 6. Die Schule des Schulleiters 4 praktiziert eine jahrgangsgemischte Projektarbeit, die eine feste Säule im Unterricht darstellt. Schulleitern 4 und 6 ist wichtig, dass diese Projektarbeit eine feste Struktur aufweist, damit Ziele und methodisches Vorgehen für die Schüler und Schülerinnen klar sind. Die deutlichen Vorgaben sollen der Gefahr der Beliebigkeit entgegenwirken und verdeutlichen, dass projektorientierter Unterricht auch angeleiteter Unterricht ist. Schulleiter 4 charakterisiert die Struktur:

„Inzwischen, das machen wir schon über Jahre, wird immer vor Beginn des Schuljahres ein Projektplan erstellt, den bekommen die Schüler, sodass man genau weiß, was läuft wie lange in welcher Gruppe und welche Lehrer sind dafür zuständig. Und diese Struktur sieht so aus, es gibt eine Einführung, das muss nicht zwangsläufig der Lehrer machen. Das kann man auch Schüler machen lassen, das muss man eben anders organisieren. Einführung, dass man ein Verständnis hat von dem, was man tun soll, dann eine Themenauswahl dazu, eine Gruppenbildung, also das läuft verquickt. Dann muss man transparent machen, was erwartet man, was wird bewertet, was wird wie bewertet. Dann kommt die selbständige Arbeitsphase, dann kommt das Vorbereiten der Präsentation, das Auswählen dessen, was habe ich erarbeitet, was will ich darbieten. Dann kommt die Präsentation, dann kommt die Einschätzung durch die Schüler, dann die Einschätzung durch den Lehrer und vielleicht auch vorher noch 'ne Selbsteinschätzung. Also das ist so dieses große Raster.“ (4, Z. 176–188)

Für Schulleiter 6 ist die Projektarbeit von grundlegender Bedeutung, weil so „die Aktivität auf die Kinder übergeht“ (6, Z. 231f.). Sie hat ebenfalls einen festen Platz in der Stundentafel. Schulleiter 8 bewertet den Projektunterricht als eine weitere Form des selbst regulierten Lernens (8, Z. 155–Z. 171). Schulleiter 9 schildert, wie sich die Erfahrungen mit Projektunterricht ausgeweitet haben, weil sich die Bildungsmöglichkeiten dieser Arbeitsform dem Kollegium immer stärker erschlossen haben. Die Lehrer und Lehrerinnen hätten verstanden, „dass dieses Lernen sich auswirkt auf das, was wir mit Selbständigkeit und Nachhaltigkeit bezeichnen“ (9, Z. 400–403). Die Schule von Schulleiter 10 ist auf dem Weg, Projekte in jede Jahrgangsstufe einzuplanen mit festen Themen und Strukturen, sodass am Ende der Sekundarstufe I jeder Schüler ausgiebig Erfahrungen in dieser Arbeitsform sammeln kann (10, Z. 255–258).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Der projektorientierte Unterricht ist von großer Bedeutung im Lernen und Arbeiten der Schüler und Schülerinnen.
(Schulleiter 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10)
- Er muss fest im Bildungsplan der Schule verankert sein. Dabei kann er eine eigene Säule im Stundenplan darstellen

(Schulleiter 4 und 6),
 oder er umfasst jeweils bestimmte Phasen.
 (Schulleiter 1, 2, 8, 9, 10)

- Der projektorientierte Unterricht erfordert eine genaue Planung.
 (Schulleiter 4, 6)

3.1.2.2.4 Lehrgangsförmiger Unterricht und seine Nachhaltigkeit

Lehrgangsförmiger Unterricht dient der Vermittlung von „Sach-, Sinn und Problemzusammenhängen aus der Sicht des Lehrenden“ und will „die Sach- und Fachkompetenz der Schüler“ (Meyer, 2009, S. 79) aufbauen. Er findet sich nach den Aussagen der Schulleiter an allen zehn Schulen, wobei der Umfang differiert, je nach dem Stellenwert, dem das projektorientierte und individuelle Arbeiten eingeräumt wird. Aber alle befragten Schulleiter legen bewusst die Vermittlung von Sachwissen in den Kurs- oder Klassenunterricht, weil andere Formen „nicht gelungen“ seien und keine befriedigenden Ergebnisse erzielten. „Hospitationsgäste fragen uns auch oft, warum arbeitet ihr denn nicht in einer Fremdsprache jahrgangsgemischt. Das ist uns nicht gelungen“ (4, Z. 137–139).

Lehrer und Lehrerinnen als Experten sollten den Schülern und Schülerinnen einen „systematischen Wissens- und Könnensaufbau“ (Meyer, 2009, S. 14) ermöglichen. Das Ziel sollte eine „nachhaltige Kompetenzvermittlung“ (Meyer, 2009, S. 14) sein, die z.B. durch die Vernetzung von Fächern und fächerübergreifendes Lernen erreicht werden könne (vgl. Meyer, 2009, S. 79).

Schulleiter 1 skizziert in seinen Ausführungen solche Vernetzungen, durch die Schüler und Schülerinnen Verbindungslinien erkennen und sinnvolles Lernen in den einzelnen Fächern erleben. Darüber hinaus betont Schulleiter 1 die Bedeutung von Praktika, die nach seiner Meinung in den Unterricht integriert sein sollten und nicht als Sonderveranstaltung neben dem eigentlichen unterrichtlichen Geschehen laufen dürften. Theorie und Praxis sollten sich ergänzen, um eine größere Nachhaltigkeit des Fachwissens zu erzielen (1, Z. 645–681). Wie schwierig diese Diskussion der Fächervernetzung gerade an Gymnasien ist, schildert Schulleiter 2 von seiner Schule, an der, wie an vielen Gymnasien, die Priorität des Fachwissens von den Fachlehrern und -lehrerinnen verteidigt wird.

„Wir sind auf dem Weg, aber wir sind noch nicht angekommen, seit, es sind jetzt bestimmt sieben Jahre, sind wir in der Diskussion, ob wir die Dinge wirklich anpacken und auflösen. Wir haben nach wie vor heftig die Diskussion, dass man sagt, man muss erst die Grundlagen des einzelnen Faches beherrschen, dann kann man vernetzt arbeiten. Das ist eine ganz tiefe Überzeugung von einer ganzen Reihe von Kollegen. Und wir versuchen dann parallel einfach die Modelle laufen zu lassen und dann zu gucken, haben sie vielleicht doch Recht, kann man die starre Meinung vielleicht doch aufweichen, indem man z.B. im Wahlpflichtbereich dann Naturwissenschaften NaWi und GeWi anbietet und erfolgreich anbietet.“ (2, Z. 126–134)

Schulleiter 7 setzt auf Nachhaltigkeit durch „intelligentes Üben“ (vgl. Meyer, 2009, S. 104–112).

„Also wer bei mir 4- und schlechter schreibt, die Gruppe kriegt von mir nochmal Unterricht über den gleichen Stoff, außerhalb als Kleingruppe. (...) Also nach kurzer Zeit wissen die Schüler, lernen auf Arbeit lohnt sich nicht, es rechnet sich nicht, und dann schaffen die das beim zweiten Mal, und dann sind es nur ganz wenige. Und wenn da wiederum vielleicht die Hälfte oder ein Drittel das nicht schafft, dann müssen die nochmal, dann gibt es die dritte Arbeit. Na Ja, und irgendwann haben sie es kapiert.“ (7, Z. 300–324)

Als sinnvoll wird von Schulleiter 9 die Erfahrungsmöglichkeit gewertet, die „Alltagstauglichkeit“ (9, Z. 77) von Wissen durch Praktika zu erleben.

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Nachhaltigkeit im Lernen soll durch die Fächerverknüpfung und durch eine Anbindung des Erlernten an die berufliche Praxis durch Praktika erreicht werden, damit Verbindungslinien deutlich werden. Intensive Formen des Übens dienen der Nachhaltigkeit im Wissenserwerb.
(Schulleiter 1, 2, 7, 9)

3.1.2.2.5 Transparente Leistungserwartungen und individuelle fachliche und überfachliche Leistungsbewertung

„There is a preponderance of evidence that feedback is a powerful influence in the development of learning outcomes.“ (Hattie & Gan, 2011, S. 249)

Gerade weil die Leistungsbewertung einen hohen Stellenwert für das Lernen der Schüler und Schülerinnen innehat, müssen die Strategien der Leistungsbewertung stärker erforscht werden, damit das Feedback eine größere Effektivität erzielt. Hattie et al. fordern, dass Feedback „more effectively in the classroom“ (Hattie et al., 2011, S. 249), eingesetzt wird, indem es Schülern und Schülerinnen ihre Lernfortschritte sichtbar macht: „(...) feedback as helping make teaching and learning visible“ (Hattie et al., 2011, S. 250).

Nur so lernten Schüler und Schülerinnen ihre Leistung selbst einzuschätzen. Dafür brauchten sie transparente Kriterien, die ihnen verdeutlichen könnten, welche Leistungserwartungen an sie gerichtet werden: „(...) feedback is powerful, when it makes the criteria of success in reaching the goals transparent to the learner“ (Hattie, 2011, S. 250). Zu Beginn einer Arbeitsphase sollte nicht nur erklärt werden, was warum zu tun ist, sondern auch, was von den Schülern und Schülerinnen erwartet, was wie bewertet wird.

„Und wir haben gleichzeitig gearbeitet am Verständnis von Leistung im Zusammenhang mit Bewertung und Zensierung. Und wir haben z.B. auch erfahren, offene Formen von Unterricht funktionieren nur, wenn Schüler in der Lage sind, ihren eigenen Entwicklungsstand zu bestimmen. Und das hat nichts mit Beschönigen zu tun, dass man jetzt sagt, na ja, wenn die sich selber einschätzen, bringen die sich natürlich ins beste Licht, oder, sicher, manchmal spielen auch Antipathien eine Rolle untereinander, aber da hat man eben als Lehrer die Pflicht, da zu gucken, dass man so etwas merkt und dass man dagegen steuert.“ (4, Z. 188–193)

Schulleiter 4 spricht in dieser Äußerung auch die Schülerbeteiligung bei der Leistungsbewertung an, das „peer feedback“, das Hattie et al. positiv einschätzen als

„a platform for engaging students in interactive and elaborative feedback discourse as well as taking ownership of their learning“ (Hattie et al., 2011, S. 250).

Schulleiter 6 betont, dass Schüler und Schülerinnen einen Anspruch auf ein einheitliches Bewertungskonzept haben. Er verbindet diese Forderung mit der Absage an die sogenannte pädagogische Freiheit des Lehrers, die er als „Autonomiemythos“ bezeichnet. Für ihn „kann nicht jeder Lehrer autonom arbeiten in der Schule“ (6, Z. 655f.). Die Bewertungskriterien seien an seiner Schule unabhängig von den Fächern für Seminarfacharbeiten entwickelt worden, „in Anlehnung an dieses Bewertungsrastrer haben wir das dann auf die Projekte gestreut, und da sind (...) Einzelkompetenzen aufgezählt“ (6, Z. 643–64). Schulleiter 9 hat sich mit seiner Schule ebenfalls auf den Weg zu einheitlichen Bewertungskriterien gemacht (9, Z. 527–530).

Neben der Transparenz der Leistungserwartungen müssen Schulen, die eine stark heterogene Schülerschaft individuell fördern, auch Leistung individualisiert betrachten, „in relations to individual learners characteristics (...)“ (Hattie, 2011, S. 249). Schulleiter 1 zieht folgende Konsequenz für seine Schule:

„Also der Leistungsgedanke ist für mich ein wichtiger, aber nicht nur im Blick auf Notenabschlüsse, sondern eben auch mit Blick auf lebensstüchtig werden. Also als wir uns entschlossen haben, diesen Realschulaussetzer¹⁸ zu machen, war uns klar, dass unsere Schnitte, die besser waren wie der Landesschnitt, also so bei 2,0 oder 2,1, dass diese Schnitte schlechter werden, weil diese Schüler,(...) diese Leistung nicht erbringen. (...) Und so ist unser Schnitt eben von 2,1 auf 2,4 oder 2,5 gefallen. Das muss man also dem Kollegium klar machen, dass das der Fall ist. Und das habe ich auch offensiv vertreten. Und uns wird auch jetzt (...) gesagt, ihr seid eine elitäre Schule. Also wenn elitär, dann so, dass wir sagen, wir haben bestimmte Ansprüche, wie wir die Schüler aufs Leben vorbereiten und dass wir Schüler nehmen, die zum einen leistungsschwach sind, aber auch hochbegabt sind. Auch behinderte Schüler (...). Also elitär nicht im Sinne von die nehmen nur die Besten, sondern die haben eine große Heterogenität in dem, was sie haben. Und das macht die Schule, denke ich, stark.“ (1, Z. 425–444)

Deutlich wird in dem Zitat aber auch, dass eine heterogene Schülerschaft, in der schwächere Schüler und Schülerinnen an Gymnasien nicht mehr an eine andere Schulform abgegeben werden, „wenn sie nicht dorthin passen“ (Fauser et al. 2010b, S. 18), Veränderungen in den Leistungserwartungen erfordert. Für das Gymnasium bedeutet ein solcher Einstellungswandel wie jede grundlegende innovative Veränderung einen tiefgreifenden Einschnitt in die seit langem existierenden mentalen Modellen von Lehrern und Lehrerinnen, „fundamental shifts in values, beliefs, and practices where underlying assumptions and sacred cows are challenged and debated, resulting in new practices and procedures“ (Barnett & O’Mahony, 2010, S. 71). Diese „Second-Order Changes“ (Barnett & O’Mahony, 2010, S. 71) müssen begleitet werden von offenen Diskussionen und behutsamen Beratungen und Aussprachen, um den grundlegenden Wandel konsensfähig zu machen.

¹⁸ Mit dem Begriff „Realschulaussetzer“ bezeichnet der Schulleiter Schüler und Schülerinnen, die von der Realschule zum Gymnasium wechseln.

Das Bewusstsein, dass veränderte Leistungserwartungen Diskussionen, aber auch konsensualisierte Definitionen erfordern, formuliert Schulleiter 3: „(...) das haben wir definiert, da haben wir länger drüber gesprochen, und ich sage immer, der Leistungsbegriff ist bei uns definiert, der muss breit sein, der ist bei uns sehr breit“ (3, Z. 682–684). Die Äußerung zeigt, dass der Erkenntnis des Schulleiters Handeln gefolgt ist. Das Attribut „breit“ verdeutlicht, dass sowohl die Leistungserwartungen als auch die Leistungsbemessung an seiner Schule individualisiert wurden. Gleichzeitig müsse diese veränderte Einstellung aber nicht bedeuten, dass die Schule im Leistungsvergleich mit anderen Schulen schlecht abschneide. Schulleiter 3 betont, dass seine Schule „signifikant über dem Niveau vergleichbarer Gymnasien“ liege. (3, Z. 653–655)

Die besondere Wertschätzung der individuellen Leistung drückt auch Schulleiter 4 mit dem Zitat eines Schülers aus, der gesagt habe, „man kennt sich hier so genau, dass man genau die Anstrengung, die jemand für eine Arbeit aufgebracht hat, einschätzen kann“ (4, Z. 723–725). Für Schulleiter 4 ist diese individuelle Einschätzung von Leistung Bedingung für eine Individualisierung von Lernprozessen (4, Z. 725–727).

Schulleiter 7 spricht von der Ambivalenz des Leistungsbegriffs und der Schwierigkeit, Leistung zu messen, weil Persönlichkeitsmerkmale sich der Messbarkeit entziehen:

„Ja gut, was ist Leistung? Das können Sie so nicht messen. Weil eine Leistung, die nie im Abiturzeugnis erscheint, ist die persönliche Reife. Wir haben so viele schräge Gestalten. Also ich habe alles, alles Mögliche (...) an der Schule, Versprengte von anderen Gymnasien, und da setzen wir viel Zeit ein. Und das ist eine tolle Sache. Bei meinen Lehrern sage ich immer wieder, da sind wir wirklich Klasse. Dass wir diese Schüler an ihr Ziel bringen, da kommt schon noch irgendwie ein Abitur raus.“ (7, Z. 156–162)

Die Breite im Angebot der Schule kann aber auch bedeuten, dass fachliche Leistungen zurückgehen und damit auch der Durchschnitt „leider Gottes“ (9, Z. 1064) im Abitur, wie Schulleiter 9 formuliert, weil „diejenigen, die sich im Unterricht gut einfinden, auch tolle Sportler, tolle Musiker sind“ (9, Z. 1064–1068). Damit soll wohl ausgedrückt werden, dass Schüler und Schülerinnen sich nicht ausschließlich auf die Leistung in ihren Schulfächern konzentrieren, sondern auch ihre weiteren Interessen und Begabungen ausbilden, die zwar ebenfalls mit Hilfe der Schule gefördert werden, aber keinen Eingang in Noten finden. Deutlich wird in diesem Zitat wiederum, dass das veränderte „breite“ Leistungsdenken Konsequenzen im schulleiterlichen Handeln erfordert.

Für Schulleiter 2 ist die Teilnahme an Wettbewerben eine an seiner Schule bewusst geförderte Möglichkeit, dass Schüler und Schülerinnen andere als die in den Fächern geforderte Leistungen erbringen können. Die Schüler und Schülerinnen erfahren dafür außerhalb und innerhalb der Schule eine besondere Wertschätzung. Sie werden in einer schulöffentlichen Vollversammlung, die der Schulleiter eingeführt hat (2, Z. 1038–1095), unabhängig von ihrer Platzierung geehrt. Auch das Feedback, das durch die Teilnahme an Wettbewerben zu den Schülern und Schülerinnen zurückkommt, kann diesen helfen, sich zu eigen-

ständigen Lernern zu entwickeln und „self appraisal und self-management“-Fähigkeiten (Hattie et al., 2011, S. 261) auszubilden.

„Ich glaube auch, dass wir, (...) wir die Kinder fit machen müssen für diese Gesellschaft. Und die ist Konkurrenz, die müssen sich durchsetzen, wo, wenn nicht in der Schule, müssen sie lernen, dass sie sich präsentieren, dass sie das, was sie auf dem Kasten haben, auch darlegen, dass so ein Wettbewerb nichts anderes ist als eine Lernform und dass es dann überhaupt nicht wichtig ist, welchen Platz man belegt, sondern dass man auf sich stolz sein kann, weil man sich ohne Not einer schwierigen Situation ausgesetzt hat, nämlich einer aufregenden Situation, und die hat man gemeistert, und dann kann man sich ganz doll freuen daran. Deswegen machen wir sehr viele Wettbewerbe an der Schule und von Klasse 5 an aufsteigend, weil wir auch glauben, dass, das ist eigentlich lernpsychologisch auch erwiesen, dass, je öfter man sich solchen Situationen stellt, um so gelassener geht man mit einer mündlichen Prüfung z.B. um.“ (2, Z. 1065–1076)

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Das Konzept, möglichst jeden Schüler mitzunehmen und ihn individuell zu fördern, erfordert einen veränderten individualisierten Leistungsbezug.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 7, 9)
- Der für sich selbst verantwortliche Schüler braucht ein transparentes Leistungsbemessungssystem mit klaren Kriterien.
(Schulleiter 4, 6, 9)
- Veränderte Leistungserwartungen und Leistungsbemessungen erfordern offene Diskussionen und Beschlüsse.
(Schulleiter 1, 3, 9)
- In die Leistungsbewertung sollte auch das „peer feedback“ einbezogen werden.
(Schulleiter 4)
- Die Teilnahme an Wettbewerben ist für die Schüler und Schülerinnen eine Leistungserfahrung, die ihre Selbsteinschätzung und das angemessene Umgehen mit den eigenen Fähigkeiten fördert.
(Schulleiter 2)

3.1.2.3 Die Persönlichkeitsbildung

„(...) das ist eine Selbstkompetenz, eine, wo man Selbsterfahrung lernt, wo man lernt damit umzugehen, wo man Selbstvertrauen gewinnt, wo man aber auch Vertrauen zum anderen gewinnt und das praktisch auch reflektieren kann. Und wenn mir das gelingt, dann denke ich, und das ist praktisch die Hauptaufgabe, die wir haben, nämlich die Schülerinnen und Schüler nachher mal für die Gesellschaft fit zu machen als Leute, die tolerant sind, die aber auch kritisch sind und vor allem die, was für mich ganz wichtig ist, wenn die Schüler ihre Projekte draußen machen, dass sie was anpacken.“ (1, Z. 311–318)

Schulleiter 2 betont, dass Schule soziale Fitness und staatsbürgerliches Engagement vermitteln müsse, „Engagement für andere, all das gehört zu den Aufgaben von Schule und ist primäre Aufgabe von Unterricht“ (2, Z. 111f.). Für Schulleiter 3

heißt Kompetenz nicht allein, „wir können nur $a^2 + b^2 = c^2$, sondern wir können auch einen Vortrag halten, wir können auch mitfühlen, wenn es den anderen schmerzt, und wir können auch solidarisch irgendwas machen, das haben wir definiert, da haben wir länger drüber gesprochen, (...)“ (3, Z. 680–682). Schulleiter 5 hat an seiner Schule neben dem Methodencurriculum ein Curriculum „zur Entwicklung von personalen Kompetenzen“ (5, Z. 312f.) entwickelt. Das Ziel, Schüler und Schülerinnen zu verantwortlichen Menschen, zu Persönlichkeiten zu bilden, die nicht verformt werden dürfen, spiegelt sich in der Aussage von Schulleiter 6, der fordert, „dass da etwas zurückgebaut wird, dieses von oben herab, dieses Entpersonalisierte“ (6, Z. 84f.). Schulleiter 7 stellt heraus, dass die persönliche Reife, die das Gymnasium vermitteln müsse, Vorrang vor allen anderen Zielvorstellungen habe, „aber nie im Abiturzeugnis erscheint“ (7, Z. 157f.). Die Betonung auf die Persönlichkeitsbildung des Schülers und der Schülerin legt auch Schulleiter 9. Für ihn bleibt der Unterricht zwar das Zentrum, „ich möchte aber keine Schule leiten, in dem ich nicht im Profilbereich den Schülern viel zur Persönlichkeitsbildung beitragen kann“ (9, Z. 1054–1056). Ein soziales Praktikum soll diesen Reifungsprozess unterstützen (9, Z. 327–332).

3.1.2.3.1 Die gelebte Wertbindung – der gegenseitige Respekt

„Das lebe ich den Kollegen ganz stark vor und lege ganz großen Wert darauf, dass sie das auch untereinander ausleben und den Schülern gegenüber. Also ich glaube, das Größte, mit dem wir wuchern können an der Schule, ist das gute Schulklima. Dass keiner mit Angst zur Schule kommt, sondern die meisten also wirklich gern zur Schule gehen, sich hier aufgehoben fühlen, dass es ein Gemeinschaftsgefühl gibt und dass es so einen Ort auch der Sicherheit, der Stabilität gibt“. (2, Z. 596–604)

Zur Persönlichkeitsbildung gehört ganz entscheidend der respektvolle Umgang miteinander, den Lehrer und Lehrerinnen ihren Schülern und Schülerinnen vorleben müssen. Achtung vor den Mitmenschen lässt sich nicht theoretisch, sondern vor allem durch „Vorbilder“ vermitteln.

„Dafür bedarf es erstens derer, die sich darüber klar sein müssen, dass sie mit ihrer Existenz der nachwachsenden Generation gegenüber Werte vermitteln, dass sie ihre Rolle als Vorbilder bewusst leben, dass sie durch Beispiele und reales Handeln wertekonstituierende Erfahrungen initiieren – zum Beispiel im Verhalten Schwächeren, Fremden, Tieren gegenüber. Erzieher müssen wissen, dass sie die Repräsentanz von Werten darstellen, dass sie Werteerfahrungen auslösen.“ (Baumert et al., 2002, S. 187f.)

„Gegenseitiger Respekt“ ist die Forderung von Schulleiter 1 (1, Z. 946). Schulleiter 2 spricht „von einem wertschätzenden Umgang“ (2, Z. 598f.). Respekt voreinander fordert auch Schulleiter 3 und nennt einen Indikator dafür: „Respekt fängt beim Grüßen an“ (3, Z. 282). Für ihn ist Grüßen „der erste Schritt gegen Mobbing“ (3, Z. 286). Schulleiter 4 nennt ebenfalls Respekt „für etwas, was jemand geleistet hat“ (4, Z. 726f.), als einen Akt der Wertschätzung und Stärkung des anderen. Schulleiter 5 ist immer dann eingeschritten und hart eingeschritten, wenn Schülern von Lehrern kein Respekt entgegengebracht wurde, „wenn also ein Kollege sich

geweigert hat, selber auch nur irgendetwas zu investieren in den Unterricht und dann aber von Schülern immer mehr verlangt hat“ (5, Z. 461–463). Wenn Schülern respektvoll begegnet werde, würden sie „freundliche Kinder“, weil sie „keine Angst haben vor unberechenbaren Lehrern“ (6, Z. 735–738). Auch Schulleiter 6 interviewt heftig, wie er betont, wenn Regeln für den würdevollen Umgang miteinander nicht eingehalten würden, wenn er bemerke, dass „die Würde von Schülern verletzt wird“ (6, Z. 549). Schulleiter 7 betont in vielen Zusammenhängen, dass Schülern Misserfolge erspart werden müssten, damit sie eine freudvolle Existenz erleben und nicht durch schulische Misserfolge deformiert würden. Die Vielfalt im Angebot der von ihm geführten Schule diene auch dazu, den Schülern Möglichkeiten zum persönlichen Erfolg zu bieten.

„(...) alle müssen wissen, wir sind verantwortlich als Ganzes für alle Schüler. Und wir schieben die hin und her in die verschiedenen Bereiche, da wo sie Erfolg haben und wo ihre Talente zum Strahlen kommen können oder wenigstens mal aufblitzen können. Das ist die ganze Kunst von Schule. aber Schule ist aus meiner Sicht ungeheuer riskant konstruiert, weil man nicht die Schule so präparieren kann, dass die Kinder per Automatismus in Erfolgsecken kommen. In Bereiche, wo sie automatisch Erfolg haben. Und ein Leben als Kind und Jugendlicher ohne Erfolg, den man selber kongruent erlebt und den die Umwelt ehrlich attestiert, ist schon ein dunkles Leben. Der Mensch braucht Erfolg, und so machen wir die Schule.“ (7, Z. 184–193)

Diese Einstellung lässt sich auch in den Aussagen des Schulleiters 9 finden, der der Überzeugung ist, „dass die menschliche Nähe so manchen Schüler manches Problem dann auch beheben lässt“ (9, Z. 189f.). Schulleiter 10 sieht die Verbindung zwischen „Liberalität, Schülerfreundlichkeit im Umgang mit Schülern, also einem partnerschaftlichen Verhältnis“ und entspannter Arbeit von Lehrern und Schülern (10, Z. 431f.).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Fundament der Persönlichkeitsbildung ist für alle Schulleiter der wertschätzende und respektvolle Umgang miteinander.
- Persönlichkeitsbildung stellt einen festen und wichtigen Bestandteil von Unterrichtsentwicklung dar.
(Schulleiter 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9)

3.1.2.3.2 Einbezug der Schüler und Schülerinnen bei der Unterrichtsentwicklung

„Werte Vermittlung geschieht auch durch den institutionellen Charakter der Bildungseinrichtungen selbst, ob diese sich dessen bewusst sind oder nicht. (...) Formen der Mitbestimmung und der autonomen Streitschlichtung können der Einübung in »Prozedualisierung« (von Werten; R.S.) dienen (...).“ (Joas, 2002, S. 76)

Neben der Erfahrung von Werten durch „Mitbestimmung“ wirkt sich die aktive Einbindung von Schülern und Schülerinnen in Form verantwortlicher Aufgaben und Ämter auch motivierend auf die Schüler- und deren Lernverhalten aus (vgl. Helmke, 2009, S. 233).

Die Beteiligung der Schüler und Schülerinnen am Unterricht und dessen Gestaltung bewerten auch Hattie et al. positiv, und zwar sowohl für die Unterrichtenden als auch für die Lernenden.

„Another major conclusion (of feedback; R.S.) relates to the mind frame that teachers need to develop that they may be making ‚errors‘: that is, their methods, their strategies and involvement in classrooms may not be assisting in student learning. Seeking feedback about their effects can be among the more critical methods for enhancing students learning.“ (Hattie et al., 2011, S. 268)

Die in den Zitaten angesprochenen Beteiligungsformen der Schüler und Schülerinnen spiegeln sich in den Äußerungen der Schulleiter. Schüler und Schülerinnen arbeiten verantwortlich in den dazu vorgesehenen Gremien der Schule, sie werden an der Gestaltung von Unterricht beteiligt und geben den Lehrerinnen und Lehrern Rückmeldung über deren Unterricht. So lernen Schüler und Schülerinnen die Wahrnehmung von Verantwortung durch Mitarbeit in Gremien, sie erfahren, dass sie (Unterrichts-)Prozesse mitgestalten und durch ihr Feedback an Lehrer und Lehrerinnen beeinflussen und verändern können.

Schulleiter 1 hat an seiner Schule eine Schülerbeteiligung in einem sogenannten Konvent, der acht gewählte Lehrer und acht gewählte Schüler aus den Schülersprechern umfasst. „Die entscheiden sehr viel über das, was in der Schule geschieht“ (1, Z. 199f.). Feedback-Gespräche zwischen Lehrern und Schülern und Schülerinnen, in denen diese Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nehmen können, sind obligatorisch (1, Z. 543–549). Schulleiter 2 schickt Schüler und Schülerinnen wie Lehrer und Lehrerinnen an andere Schulen, um „Dinge zu erfahren“ (2, Z. 147). Für die Schülervertreter und –vertreterinnen werden Fortbildungen organisiert. Sie werden von dem Schulleiter als Partner bezeichnet. „Ich sitze auch mit der Schülervertretung monatlich einmal zusammen, wir machen gemeinsame Pläne, sodass die sich also nicht zurückgesetzt fühlen“ (2, Z. 486 - 488). Evaluationsbögen für die Schüler und Schülerinnen, mit denen der Unterricht von Lehrern beurteilt wird, sind an der Schule des Schulleiters 3 ebenfalls obligatorisch (3, Z. 162–188). Durch das Intranet, das innerschulische elektronische Netzwerk, haben die Schüler und Schülerinnen an der Schule des Schulleiters 3 Zugang zu wichtigen Arbeitsmaterialien, die die Lehrer und Lehrerin für sie einstellen. Sie können sich über getroffene Entscheidungen von Gremien informieren, die sich ebenfalls im Intranet befinden, soweit diese für die Schulöffentlichkeit bestimmt sind (3, Z. 427–435). Außerdem nehmen die älteren Schüler und Schülerinnen wichtige Aufgaben wahr, wie z.B. die Betreuung jüngerer Schüler und Schülerinnen zusammen mit Lehrern und Lehrerinnen bei Schulfahrten und die Einführung der jüngeren Schüler und Schülerinnen in das System des beschriebenen Intranets. „Die Großen für die Kleinen, die ganzen Pausenaufsichten, Über-Mittagsbetreuung läuft über Schüler“ (3, Z. 418f.). Für Schulleiter 4 muss eine Schülervertretung wichtige Aufgaben übertragen bekommen, die sie an der Schule eigenverantwortlich zu erfüllen hat, z.B. die selbständige Organisation einer Schulprojektwoche. Dazu gehöre Vertrauen in die Kompetenz der Schüler, die Lehrer sollen nur „Begleiter“ (4, Z. 311) sein und sich „im Hintergrund“ aufhalten (4, Z. 312). Dieses Anliegen verfolgt auch Schulleiter 5:

„Wir haben die Schülervollversammlung mehrfach im Jahr gemacht, um allen die Arbeit der SV, also die uns wichtig war, auch den Schülern wichtig war, den Schülern zu vermitteln, und auch, um einen relativ großen Teil der Schüler daran zu gewöhnen, in der Öffentlichkeit sich zu präsentieren und Dinge überzeugend zu vermitteln.“ (5, Z. 334–338)

Für ihn ist es ein wichtiges Ziel von Unterricht und Schule, Schülern und Schülerinnen bewusst zu machen, dass sie ihren Arbeitsbereich mitgestalten können.

„Ich persönlich bin der Meinung, dass Schule eben mehr ist als nur der Fachunterricht, sondern viel mehr lernen, wenn sie Schule in dem Bereich mit gestalten, in dem sie es machen können. Und sie können unglaublich viel selber mitgestalten“. (5, Z. 322–324)

Für Schulleiter 6 sind schülerorientierte Arbeits- und Lernformen ohne dieses partizipative Modell für die Schüler nicht möglich, „das gehört zusammen, ja, das ist wirklich so. Das ist sonst nicht möglich. Ich denke, so wird es rund und ganzheitlich“ (6, Z. 805f.). An seiner Schule haben die Schüler und Schülerinnen das Grundgesetz der Schule entschieden, nachdem sie es in gemeinsamen Arbeitsgruppen mit Lehrern entwickelt haben (6, Z. 824–840). Für Schulleiter 6 zählt, dass Schüler wirklich etwas entscheiden können und erfahren, „also wie entsteht ein Meinungsbild, wie werden Entscheidungen getroffen, passiert da wirklich Partizipation, oder ist das wieder bloß dieses ‚wohin geht es zur Klassenfahrt‘“ (6, Z. 792–794). Schulleiter 10 sieht die Beteiligung der SV und der Klassensprecher ebenfalls als wichtiges Element innerhalb der Demokratieerziehung, die von der Jahrgangsstufe 5 an in Projekten fest verankert werden sollte (10, Z. 250–253). Er sieht in dem Bereich immer noch Defizite an seiner Schule, an denen in Zukunft gearbeitet werden soll: „(...) wir wollen das von unten dann aufwachsen lassen, dann kann man es auch besser systematisieren“ (10, Z. 252f.). Die initiierte Entwicklung soll „die Gleichberechtigung der Schüler“ (10, Z. 436) stärken.

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Werteeziehung in der Schule erfordert die verantwortliche Beteiligung der Schüler und Schülerinnen am gesamten schulischen Geschehen und an der Unterrichtsentwicklung.

(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10)

3.1.2.4 Der Schulleiter als Lernender

Um grundlegenden Veränderungen bewirken zu können, muss der Schulleiter sich selbst auf dem Laufenden halten, was Lehrpläne und Unterrichtsentwicklung betrifft. Huber und Muijs stellen dazu fest: „Most successful school leaders are open minded, ready to learn from others, flexible in their thinking, persistent (...), resilient, and optimistic“ (Huber & Muijs, 2010, S. 68).

Die Fachliteratur als Quelle für Anregungen wird von allen Schulleitern genannt. Darüber hinaus profitieren die Schulleiter von den Kontakten mit anderen innovativ arbeitenden Schulen. Schulleiter 1 nennt das Treffen mit Schulleitern preisgekrönter Schulen, das immer wieder neue Anregungen vermittelt (1, Z. 17f.).

Auch Schulleiter 2 und 3 schätzen den Austausch mit anderen Schulleitern (2, Z. 299f; 3, Z. 515–533), wie sie die Akademie der Robert Bosch Stiftung den Teilnehmern am Deutschen Schulpreis ermöglicht. Schulleiter 4 berichtet ebenfalls von den Kontakten zu anderen Schulen und vor allem zu Bildungsexperten, die ihn beraten (4, Z. 76–90). Ähnlich verfährt Schulleiter 6, der das Konzept seiner Schule durch die Besuche an anderen Schulen gefunden hat. Lehrer und Lehrerinnen und Schulleiter hospitierten und hospitieren an anderen Schulen, um Anregungen zu bekommen. Diese von den befragten Schulleitern gelebte Kooperation mit anderen Schulen und deren Schulleitern zeigt die Bedeutung von Netzwerken für eine innovative Schulentwicklung.

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Die Schulleiter betonen, dass der Schulleiter Expertenwissen besitzen und ständig erweitern muss, um Unterrichtsentwicklung grundlegend voranzubringen.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10)
- Der Besuch anderer innovativ arbeitender Schulen wird als wichtige Quelle genannt, um das Expertenwissen zu vergrößern und neue Anregungen zu gewinnen.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 6)

3.1.3 Der Schulleiter als Change-Manager des Unterrichtsentwicklungsprozesses

„Of course, managing change, and, where necessary, instigating change, are important, and in the increasingly unstable and fast moving environment in which schools operate is more so than ever (...). However, the emphasis on change, both in the literature, (...) and in the development programmes for headteachers, has led to a situation where every new head feels he/she has to make changes whether they are necessary or not, purely to demonstrate leadership.“ (Huber et al., 2010, S. 71f.)

Veränderungen sind wichtig, damit Schule sich einer ständig verändernden Umwelt anpassen kann. Sie dürfen jedoch nicht allein einem „desire to change“ entspringen, um sich als neu im Amt befindlicher Schulleiter zu profilieren, sondern müssen notwendig sein, um die Schule in ihrer Entwicklung auf ein gemeinsam geplantes Ziel hin voranzubringen, und bedürfen daher einer sorgfältigen Planung, einer umsichtigen Einführung und einer kritischen Überprüfung.

3.1.3.1 Die schrittweise Einführung innovativer Projekte

Die eigenen innovativen Wege werden in der Regel schrittweise und vorsichtig angegangen.

„Jedes Verlassen des Stadiums bisheriger Kompetenzen bringt Unsicherheit, aber auch eine Offenheit für die Aneignung von Neuem. Allerdings hängt damit auch die Erfahrung zusammen, dass neue Kenntnisse und Fertigkeiten erst angeeignet

werden müssen. (...) Erst dann kommt es zu einer gewissen Sicherheit und Souveränität im Umgang mit diesem Wissen bzw. diesen Fähigkeiten – auch in neuen, unvorhergesehenen Kontexten.“ (Schratz, 2010, S. 69f.)

Schulleiter 1 erläutert die Umsicht, mit der an seiner Schule der Prozess für das jahrgangsübergreifende Lernen und Arbeiten begleitet wird.

„Also das ist ein Schritt, den wir für unser Gymnasium so, denke ich, auch noch nicht gemacht haben, dass wir sagen, ok, wir unterrichten jetzt auch im Gymnasium jahrgangsübergreifend oder so. Das braucht, glaube ich, noch sehr viel mehr Erfahrung. Und wir denken, dass wir die Erfahrung eben über diese Weiterführung des einen Zuges bis Klasse 10 so sammeln können mit unseren Lehrern, dass wir sagen, okay, jetzt können wir das auch ein Stück weit prozesshaft ins Gymnasium übertragen.“ (1, Z. 417–422)

Dinge, die aufwändig geplant werden, müssen seiner Meinung nach auch umgesetzt werden, zumindest zur Erprobung. Er beschreibt als Negativ-Beispiel das Handeln seines Vorgängers, der mit dem Kollegium häufig „für den „Papierkorb“ (1, Z. 110) gearbeitet habe und die Motivation nach und nach erstickte. Deswegen hat Schulleiter 1 das Prinzip, „dass, wenn wir arbeiten, dann setzen wir es um. Und wenn wir es dann revidieren müssen, dann revidieren wir es, aber wir gehen dann den Weg, den wir vorbereitet und eingeschlagen haben“ (1, Z. 111–114). Schulleiter 2 skizziert ausführlich die einzelnen Schritte, die er mit dem Kollegium macht, um innovative Projekte zu realisieren. Der erste Schritt bedeute, sich über das neue Projekt möglichst umfassend zu informieren, dann folge die probeweise Einführung. Erst nach dieser Versuchsphase werde das Projekt in das System übernommen (2, Z. 145–152). Schulleiter 2 spricht davon, dass Kollegen „Ängste entwickeln, die gar nicht nötig sind“ (2, Z. 839) und die entstünden, wenn die Entwicklung zu schnell voranschreite. Die Ängste der Lehrer versteckten sich dann hinter scheinbaren Sachargumenten gegen ein innovatives Projekt. Die notwendige Evaluation neuer Projekte, verbunden mit ihrer Optimierung, spricht Schulleiter 3 an. Zu der Optimierung der eingeführten Projekte trete jeweils ein neues Innovationsvorhaben (3, Z. 326–338). Schulleiter 4 unterstreicht den langen Atem, der für einen wirklichen Wandel nötig sei. Es werde erst dann Neues gemacht, wenn das bereits Beschlossene auch funktioniere, damit nicht zu viel Unruhe in das System komme. So habe sich an seiner Schule die Projektarbeit nach und nach entwickelt, dann sei ein dazu passendes Kompetenzraster für die transparente Leistungsbewertung hinzugekommen. Der Schulleiter will die Entwicklung erst dann weiter antreiben, wenn ein Punkt erreicht ist, „wo wir uns sicher fühlen. Ja, also wir sind immer Schritt für Schritt vorangegangen“ (4, Z. 136f.). Schulleiter 5 betont ebenfalls, dass die Unterrichtsentwicklung immer in kleinen Schritten durchgeführt wurde. Der Prozess gehe vom Konzept zu der Erprobung in einer Klassenstufe und werde so nach und nach optimiert und immer stärker in das System übernommen. Ziel sei, „noch weitere Kollegen einzubinden und ihre eigenen Erfahrungen mit hineinzunehmen“ (5, Z. 287f.). Nur die vorsichtige Einbindung könne Ängste nehmen und für positive Erfahrungen mit innovativen Projekten öffnen (5, Z. 284–296). Schulleiter 5 geht in seiner Arbeit davon aus, dass es nach einer Innovationsphase eine Zeit der Konsolidierung brauche, „eine Zeit der Ruhe,

in der das Neue sich einpendelt“ (5, Z. 522). „Diese Entwicklung von innen, die muss gefördert werden“, bestätigt Schulleiter 6 (6, Z. 764f.). Er ist aber auch bereit, Dinge, die nicht tolerabel sind, sofort zu entfernen und den Elan nicht durch zu viel Vorbereitung zu bremsen (6, Z. 489f.).

Eine Position des stetigen Wandels vertritt Schulleiter 7. Er ist davon überzeugt, „die Zukunft kann man nicht sichern, nur meistern. Meistern heißt aber permanent wachsam sein und was verändern“ (7, Z. 742–744). Angesprochen ist damit die Fähigkeit des Schulleiters, auf Unvorhergesehenes richtig im Sinne der Unterrichtsentwicklung zu reagieren und zu handeln. Schulleiter 8 bemerkt selbstkritisch, dass man „zu viel zu schnell“ gewollt habe, die Arbeitsbelastung sei „immens“ und „die Schule braucht Zeit, um Luft zu holen, um sich zu stabilisieren, es kann nicht jetzt schon wieder der nächste Schub kommen“ (8, Z. 490–493). Schulleiter 9 stellt als wichtiges Ergebnis der allmählichen Entwicklung heraus, dass mehr und mehr Personen beteiligt werden und Ängste verschwinden (9, Z. 465–478).

Acht Schulleiter berichten davon, dass am Beginn ihres Innovationsprozesses die Teilnahme an einem Modellversuch stand wie „Gesundheit an der Schule“ (1), „Medienschule“, „Demokratie lernen und leben“ (6), „Selbstverantwortung plus“ (8), „MINT – Netzwerk“ (10) oder die Bewerbung als Projektschule für die Erprobung neuer Lern- und Arbeitsformen (2, 3, 7, 8). Diese Modellversuche eröffnen nach Meinung der befragten Schulleiter Netzwerke, bieten offizielle Begleitung und machen behutsam mit innovativen Projekten vertraut. Der Schulleiter lerne, Ressourcen zu finden und den Prozess begleitet zu managen, und das Kollegium erfahre offizielle Unterstützung. Durch diesen ersten Schritt lasse sich Klarheit über die weiteren Ziele der Schul- und Unterrichtsentwicklung bekommen. Die Äußerungen der Schulleiter dazu vermitteln den Eindruck, dass so auch der Mut steigt, neue Wege zu gehen, die dann individuell auf die eigene Schule zugeschnitten werden. Schulleiter 1 beschreibt seine Schule als „Schulprojektschule“, „wo man viel ausprobieren kann“ und wo viel „Spielwiese“ offensteht (1, Z. 411f.). Die offizielle Genehmigung als Schulversuch erlaubt, wie Schulleiter 2 darstellt, eine größere Freiheit in der Gestaltung, die sonst nicht möglich wäre (2, Z. 1004–1007). Für Schulleiter 4 war der Schulversuch die Möglichkeit, ganz aus der bestehenden Struktur auszubrechen, „weil natürlich viele Dinge einfach das Schulgesetz nicht hergegeben hätte“ (4, Z. 364f.). Schulleiter 6 spricht von seiner Orientierungslosigkeit am Anfang der Entwicklung, als er zwar eine Vision hatte, aber noch nicht wusste, wie er sie umsetzen konnte. Er beschreibt die vielen Wege über Modellversuche, die die Schule ging, bis sie ihren eigenen Weg fand. Die Bandbreite reicht vom Programm „Demokratie lernen und leben“ (6, Z. 89), über die Medienschule (6, Z. 98), bis zu einem Modul „motiviertes Lernen“ (6, Z. 115f.). Erst dann habe man eine schuleigene Lösung erarbeitet. Schulleiter 10 beschreibt ebenfalls den Weg über ein offizielles Projekt wie MINT (Klassen mit verstärktem Unterricht in Mathematik/Informatik/Naturwissenschaften/Technik) als Einstieg in die weitere Unterrichtsentwicklung.

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Alle Schulleiter haben sich suchend auf den Weg der innovativen Unterrichtsentwicklung gemacht.
- Sie gehen den Weg schrittweise und prozesshaft mit Phasen der Evaluation und Konsolidierung.
- Sie haben Sicherheit und Mut durch die Teilnahme an offiziellen Modellversuchen oder Pilotprojekten gefunden.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10)
- Zwei Schulleiter betonen die Notwendigkeit, geplante Projekte auch umzusetzen, um die Motivation für weiteres innovatives Arbeiten zu erhalten.
(Schulleiter 1, 6)

3.1.3.2 Die Evaluation

Grundsätzlich werden Projekte an allen Schulen dieser Befragung evaluiert. Unterschiede existieren in der Form der Evaluation und in der Verbindlichkeit der Teilnahme.

Schulleiter 1 leitet eine Schule, an der am Ende des Jahres das Kollegium seine Arbeit auf einer Klausurtagung evaluiert, wobei jeweils der thematische Schwerpunkt des Jahres ausgewertet wird. Ein Tag der Klausur wird benutzt, „um das Gewesene zu reflektieren, und der andere Tag, um Neues vorzubereiten. Und dann tagt gleich danach noch das Schulleitungsteam, um das, was die Lehrer gemacht haben, aufs neue Schuljahr gleich umzusetzen“ (1, Z. 529–532). Das zweite Standbein sei die Evaluation des Unterrichts, sodass der jeweilige Lehrer Aufschluss über Wirksamkeit und Akzeptanz seines Unterrichts bekomme. Evaluationsinstrument dafür sei das Feedback-Gespräch, das jeder Lehrer und jede Lehrerin mit ihren Schülern und Schülerinnen führen müsse und das auch protokolliert werde (1, Z. 544–552). Schulleiter 2 geht ausführlich auf die Evaluation ein. Diese Ausführlichkeit in der Darstellung ist ein Zeichen, wie wichtig die Überprüfung an der Schule genommen wird. Im Zentrum stehe hierbei die Begabtenförderung, die regelmäßig mit Hilfe von Tests evaluiert werde, um die Wirksamkeit der angewandten Methoden zu überprüfen (2, Z. 537–545). Neue Projekte würden nach einer „Pilotphase“ ausgewertet (2, Z. 367), und zwar durch „eine Gruppe Evaluation, die sich mit diesen Dingen auch beschäftigt“ (2, Z. 303–304). Einen wichtigen Stellenwert besitzt die Evaluation auch für Schulleiter 3, der von Jahr zu Jahr die eingeführten Projekte optimiert. An seiner Schule liefen alle Projekte „systemisch im Kreis und werden hinterher evaluiert und an einer Stelle verbessert usw.“ (3, Z. 53–58). Als Feedback für die Lehrer und Lehrerinnen gäben alle Schüler und Schülerinnen ihren Fachlehrern und -lehrerinnen Noten von 1 bis 5. Mit dieser Umfrage sollen die Schwachstellen im Unterricht offengelegt werden. Die Umfrageergebnisse erhielten nur der Schulleiter und der Lehrer, ein Vorgehen, das der Schulleiter für Unterrichtsentwicklung als besonders produktiv ansieht. „Und das ist sowas von evident für Unterrichtsentwicklung (...)“ (3,

Z. 178f.). Hattie et al. bestätigen diese Einschätzung: „(...) feedback should also cue teachers' attention to errors in their own instruction so that modifications can be made to improve teaching and learning“ (Hattie et al., 2011, S. 250).

Schulleiter 4 leitet eine Schule, die von Jahr zu Jahr extern in Form einer Stärke-Schwäche-Bilanz durch die Universität evaluiert wird. Die Ergebnisse würden in einer Klausur der Lehrer besprochen, analysiert und in Zielen für die weitere Arbeit festgehalten. Darüber hinaus fülle jeder Besucher der Schule einen Bogen aus, eine Art Bewertung dessen, was er gesehen hat. Die kritischen Anmerkungen würden zusammengefasst und ausgehängt, anonymisiert und ebenfalls für die Analyse der eigenen Arbeit genutzt. Zusätzlich komme einmal im Jahr „ein kritischer Freund“. Der Begriff bezeichnet einen Experten, der grundsätzlich der Schule positiv gegenübersteht, ohne jedoch den Blick für Defizite zu verlieren. Mit ihm werde ein Schwerpunkt für seine Hospitation gesucht, „und dann schaut er in jeden Winkel. Und dann gibt's eine Klausurtagung, und die steht unter diesem Motto“ (4, Z. 225f.).

An der Schule von Schulleiter 5 ist Evaluation des Unterrichts nicht obligatorisch. Schulleiter 6 lässt jedes Projektthema im projektorientierten Unterricht auf seine Tragfähigkeit hin evaluieren. Bei positivem Ergebnis bleibe das Projekt erhalten, sonst müsse es verändert oder ersetzt werden (6, Z. 485f.). Die Gesamtheit der Schulentwicklung werde an der Schule ebenfalls durch „kritische Freunde“ regelmäßig evaluiert (6, Z. 573–575). Außerdem habe intern eine Befragung aller Schüler und Lehrer zu der Unterrichts- und Lernkultur der Schule stattgefunden (6, Z. 570–575). Neben einer Fremdevaluation werden an der Schule des Schulleiters 7 bestimmte Projekte untersucht und ausgewertet.

„Da haben wir nun deutlich gesagt, allein von der Arbeitsbelastung, wir gucken nur kleine Dinge an. Wie kommen die Schüler in Klasse 5 rein? Daran haben wir gearbeitet. Zwei Jahre. Und wenn wir nicht zufrieden sind, dann haben wir gleich was geändert und dann solange an der Stelle geblieben, bis die Ergebnisse in dem Maß waren, so wie das auch der Herr Rolff richtig sagt. (...) Und dann das nächste Thema.“ (7, Z. 633–638)

An der Schule von Schulleiter 8 wird das Feedback der Schüler und Schülerinnen durch einen eigens entwickelten Fragebogen eingeholt. Die Ergebnisse müssten dem Schulleiter nicht vorgelegt werden. Es reiche, wenn sie der Lehrer als eigenes Verbesserungspotenzial nutze. Dieses Verfahren habe sich bewährt und durchgesetzt. Die Abschlussklassen würden offiziell evaluiert (8, Z. 110–129). Schulleiter 9 berichtet von einer Anfangsevaluation für einen Schulversuch, an dem die Schule teilgenommen hat und die den Einstieg in die innovative Unterrichtsentwicklung bedeutete. Die Evaluation habe die Defizite offengelegt, an denen in den darauf folgenden Jahren gearbeitet worden sei: „Die mediale Ausstattung muss besser werden, die Unterrichtsentwicklung muss nach vorne gehen und die Elternarbeit muss verstärkt werden“ (9, Z. 487–490). Für Schulleiter 10 war die gründliche Evaluation der Schule durch SEIS (Selbstevaluation in der Schule) der Ausgangspunkt für die Unterrichtsentwicklung. Er bezeichnet diese Evaluation als „einen Impuls“ (10, Z. 470). Auch an seiner Schule sei aus der Fülle der genannten Punkte eine Fokussierung auf drei Bereiche für die Weiterentwicklung vorge-

nommen worden. Eine Unterrichtsevaluation im Rahmen des Projekts „Demokratie in der Schule“ werde vorbereitet (10, Z. 438–483).

Alle Schulleiter haben den Wettbewerb im Rahmen des Deutschen Schulpreises als eine wichtige Form der Evaluation empfunden. Darin liegt auch ihre Begründung für die Absicht, sich noch einmal zu bewerben.¹⁹

„Also z.B. die Bewerbung um den Schulpreis nehme ich auch als Instrument der Schulentwicklung, weil wir der festen Überzeugung sind, Evaluation ist ganz wichtig. Und wir wussten (...) bei uns, irgendwann würde die Visitation kommen, und da haben wir gesagt, ehe wir warten, bis wir von der Schulaufsicht visitiert werden, gehen wir selber in die Offensive und holen uns den Blick von außen und gucken, was wir verbessern können.“ (2, Z. 191–196)

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

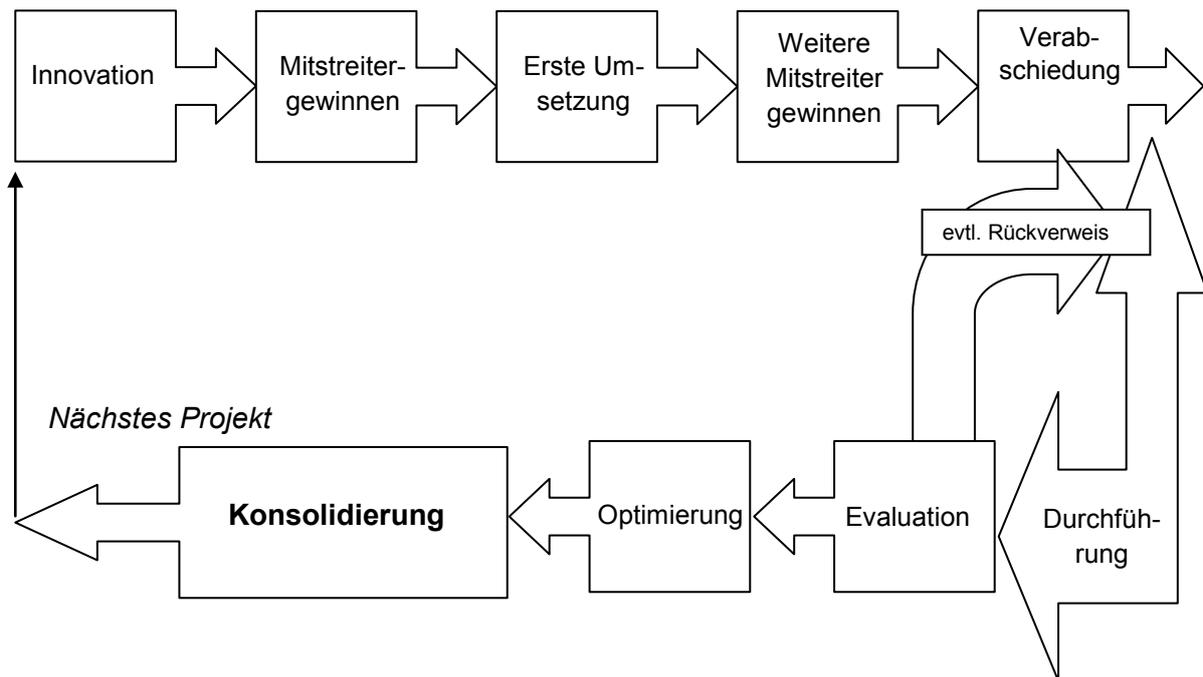
- Eine regelmäßige Evaluation der eingeleiteten innovativen Prozesse in der Unterrichtsentwicklung ist unverzichtbar.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10)
- Die Formen und der Umfang der Evaluation sind vielfältig. Sie reichen von Fragebögen, über die eigene kritische Diskussion auf Klausurtagungen, der Beurteilung durch „kritische Freunde“ bis zu Evaluationen durch externe Organisationen.
- Der Wettbewerb des Deutschen Schulpreises wird als eine besonders hilfreiche Form der Evaluation gesehen.

Fazit:

Die nachfolgende Abbildung 7 soll verdeutlichen, wie der grundsätzliche Ablauf eines Innovationsprozesses von den hier befragten Schulleitern beschrieben wird.

¹⁹ Die Preisträgerschule darf sich erst nach Ablauf von fünf Jahren wieder bewerben. Alle anderen Schulen können an dem Wettbewerb so oft sie wollen teilnehmen.

Abbildung 7: Der Ablauf des Innovationsprozesses aus der Sicht der befragten Schulleitungen



Die Zwischenschritte sind von großer Wichtigkeit für einen gelingenden Change Prozess. Yukl referiert dazu die Empfehlungen, die Kouzes und Posner (1987) gegeben haben:

„Breaking up a challenging task into initial small steps or short term goals that do not appear too difficult. People are more willing to undertake an activity if they perceive that their efforts are likely to be successful and that the costs of failure would not be great. As the initial steps or goals are accomplished, people experience success and gain more self-confidence. Then they are willing to try for larger wins and to invest more resources in the effort.“ (Yukl, 2010, S. 219)

3.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse zu der Kategorie „Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler“

Die Äußerungen der Schulleiter zu den einzelnen Subkategorien und den dazu gehörenden Indikatoren werden nachfolgend zusammengefasst. Dazu werden Häufigkeitstabellen erstellt, die verdeutlichen, wie viele Schulleiter sich zu den Subkategorien und den ihnen zugeordneten Indikatoren geäußert haben. Die Häufigkeitstabellen bieten die Grundlage, um in einem weiteren Schritt die Bedeutung der Merkmale für das Führungshandeln der befragten Schulleiter einzuschätzen und zu überprüfen, in welchem Maße es sich verallgemeinern lässt.

„Qualitative Forschung zielt wie quantitative Forschung auf Verallgemeinerung. Der Einzelfall interessiert nur, wenn er auf etwas Allgemeines verweist, wenn seine Interpretation zu Erkenntnissen führt, die über ihn hinausreichen.“ (Oswald, 2010, S. 184f.)

Die Häufigkeitstabellen integrieren ein quantitatives Auswertungsverfahren in die qualitative Untersuchung der vorliegenden Arbeit. Die Daten aus den Leitfadenterviews können so „strukturiert werden mit Hilfe der Informationen des quantitativen Untersuchungsteils“ (Flick & Erzberger, 2008, S. 305) und bilden die *valide* Grundlage für die nachfolgende Interpretation.

Das „X“ in den Tabellen bedeutet, dass der Schulleiter sich in der Hauptkategorie „Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler“ in der angezeigten Subkategorie (2. Spalte) zu dem jeweiligen Indikator (3. Spalte) geäußert hat.

Tabelle 3: Der Schulleiter als engagierter Lehrer – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10

Kategorie	Sub-kategorie	Indikatoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler	Der Schulleiter als engagierter Lehrer	SL unterrichtet mit Freude.	X	X	X	X	X	X	X		X		
		SL unterrichtet als Vorbild.	X	X	X		X					X	
		SL unterrichtet in innovativen Projekten.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		SL nutzt seine Lehrerrolle, um Vertrauen zu gewinnen.	X		X						X	X	

Tabelle 4: Der Schulleiter als engagierter und kompetenter Planer der Unterrichtsentwicklung:
Das Lernen – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10

Kategorie	Sub-kategorie	Indikatoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler	Der Schulleiter als Planer der Unterrichtsentwicklung – <i>Das Lernen</i>	Der Schüler ist das Zentrum der UE.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Es gibt Vielfalt im Schulprofil.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Der Schüler lernt individuell.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Der Schüler lernt selbst reguliert.		X	X		X		X	X	X		
		Der Schüler lernt in projektorientiertem Unterricht.	X	X		X		X		X	X	X	X
		Der Fachunterricht soll nachhaltig wirken.	X	X						X		X	
		Es gibt klare Leistungskriterien.				X		X				X	
		Der Leistungsbegriff ist breit angelegt.	X	X	X	X				X		X	

Tabelle 5: Der Schulleiter als engagierter und kompetenter Planer der Unterrichtsentwicklung:
Die Persönlichkeitsbildung – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10

Kategorie	Sub-kategorie	Indikatoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler	Der Schulleiter als Planer der Unterrichtsentwicklung – <i>Die Persönlichkeitsbildung</i>	Persönlichkeitsbildung ist Ziel der Schule.	X	X			X	X	X	X	X		
		Wertbindung und Respekt werden gelebt.	X		X	X	X	X	X			X	
		Schüler partizipieren am Unterricht & dessen Entwicklung	X		X	X	X	X					X

Tabelle 6: Der Schulleiter als Lernender – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10

Kategorie	Sub-kategorie	Indikatoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler	Der Schulleiter als Lernender	Er bildet sich durch Seminare und Lektüre fort.	X	X	X	X		X		X		X
		Er ist im Kontakt mit anderen innovativ arbeitenden Schulen.	X	X	X	X		X				

Tabelle 7: Der Schulleiter als Change-Manager – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10

Kategorie	Sub-kategorie	Indikatoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler	Der Schulleiter als Change-Manager	UE wird in kleinen und überlegten Schritten betrieben.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Die Schule nimmt an Modellversuchen teil.	X	X	X	X		X	X	X		X
		Jedes Projekt wird evaluiert.	X	X	X	X		X	X	X	X	X

Die Untersuchung, unterstützt durch die quantitative Darstellung, zeigt als Ergebnis, dass alle befragten Schulleiter die Führung als Unterrichtsentwickler wahrnehmen. Dieses einhellige Ergebnis ist erstaunlich im Vergleich zu einer größeren Studie des Dortmunder Instituts für Schulentwicklungsforschung, die Bensen mit folgendem Resultat zitiert:

„Die Rolle des Pädagogen und Gestalters verliert zu Gunsten der Verwalterrolle für viele an Bedeutung. Nur wenige sehen sich als Gestalter und Planer. (...) Nur wenige der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter können sich als Gestalter verstehen, sondern beschreiben sich aufgrund der neuen administrativen Aufgaben und Anforderungen eher als Verwalter.“ (Bensen, 2010a, S. 12)

Bensen formuliert als „Idealzustand“ (Bensen, 2010a, S. 118):

„Eine unterrichtswirksame Schulleitung gibt sich nicht zufrieden damit, die Schule ‚nur‘ zu verwalten und sich auf organisatorische Tätigkeiten zu konzentrieren (was allein schon den Alltagsablauf eines Schulleiters der einer Schulleiterin gut und gerne ausfüllen könnte). Eine unterrichtswirksame Schulleitung fordert den Status quo der Unterrichtskultur einer Schule heraus und sorgt dafür, dass der Unterricht zum Thema wird.“ (Bensen, 2010a, S. 118f.)

Bensen bezeichnet die Schul- und Unterrichtsentwicklung als „vergleichbar mit einem Marathon“ (2010a, S. 118). Der Vergleich verweist auf *einen* möglichen Grund für das eindeutige Ergebnis der vorliegenden Untersuchung. Denn alle Schulleiter verfügen über ein hohes Dienstalter in ihrer Funktion: Fünf Schulleiter üben das Amt zwischen sechs und acht Jahren, fünf Schulleiter seit mehr als 15 Jahren aus.²⁰ Das hohe Dienstalter als Grundlage für eine wirksame Schulleitung entspricht den Beobachtungen von Cheng. Er sieht die Entwicklung von Füh-

²⁰ Vgl. dazu die Übersicht in Tabelle 1 der vorliegenden Arbeit.

rungskompetenz spiralförmig: Sie durchlaufe mehrere Stadien und brauche Zeit zur Entfaltung.

„The cyclic nature of leadership learning reflects that a school leader may go through many action cycles in developing a higher level leadership thinking or mastering a new set of skills of school leaders who sustain their own effectiveness as well as school development in a changing environment.“ (Cheng, 2010, S. 184)

Ein weiterer und wohl bedeutsamerer Grund liegt in der bewussten Auswahl der befragten Schulleiter. Interviewt wurden ausschließlich Schulleiter, deren Schulen im Wettbewerb um den Deutschen Schulpreis eine besondere Qualität bestätigt wurde und die mit ihrer Schule entweder Preisträgerschule waren oder einen der vorderen Plätze belegen konnten und sich dem von Bonsen beschriebenen „Idealzustand“ zumindest angenähert haben.

Alle befragten Schulleiter beschreiben sich als engagierte Lehrer. Sie betonen ihre Freude am Unterricht, den sie nicht als Pflichtveranstaltung verstehen, sondern als Chance, sich ihrem Kerngeschäft, dem Unterricht, widmen zu können.

Alle Schulleiter unterrichten in innovativen Projekten, um deren Vor- und Nachteile selbst zu erfahren. Sie sehen sich als Vorbild, um andere Lehrer und Lehrerinnen von den unterrichtlichen Veränderungsprozessen zu überzeugen. Die Belastung eines so verstandenen Unterrichts wird zwar angesprochen, die positiven Aspekte des eigenen Unterrichts für die Unterrichtsentwicklung und die eigene Berufszufriedenheit überwiegen jedoch für alle Schulleiter.

Zentrum der Unterrichtsentwicklung ist für alle Schulleiter der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin. Aus dieser schülerorientierten und schülerzugewandten Einstellung leiten sich die innovativen Konzepte für die Unterrichtsentwicklung an den Schulen ab, die den Veränderungs- und Gestaltungswillen der Schulleiter in der Unterrichtsentwicklung belegen.

Alle befragten Schulleiter arbeiten für das Ziel, dass kein Kind im Laufe seiner Schullaufbahn verloren gehen darf. Dafür sorgt ein vielfältiges Angebot im Schulprofil, das jedem Schüler und jeder Schülerin ermöglichen soll, seine eigenen Stärken zu entwickeln. Vorrangiges Ziel ist, dass Schüler und Schülerinnen die Schule als Ort erleben, der es ihnen erlaubt, ihre Talente zu entfalten. Dafür sollen auch Fachinteressen der Lehrer und Lehrerinnen zurücktreten.

Zahlreiche Maßnahmen der individuellen Förderung unterstützen die Vielfalt und belegen die Sorge um den Schulerfolg des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin. Dabei zeigt sich in der Beschreibung der Maßnahmen, dass für das Gelingen sorgfältige Planungen, genaue Absprachen und das Bereitstellen von Ressourcen wichtig sind und bedacht werden.

Unterrichtsentwicklung vom Schüler aus zu denken bedeutet für die Schulleiter, den Schülern und Schülerinnen selbst reguliertes Lernen zu ermöglichen, damit diese eigenständig an ihrem Lernerfolg arbeiten können. Dazu gehört das Methodenlernen, wenn es unter übergeordnete Ziele gestellt wird. Die Bereitstellung von Material zur selbst regulierten Arbeit erleichtert den Schülern und Schülerinnen, ihr eigenes Lerntempo zu finden.

Das projektorientierte Arbeiten besitzt einen hohen Stellenwert. Beim projektorientierten Arbeiten wird auf feste Strukturen geachtet mit bindenden Absprachen und genauen Arbeitsanweisungen. An zwei Schulen ist der projektorientierte Unterricht eine feste Säule im Stundenplan und wird auch jahrgangsübergreifend durchgeführt oder als Verfahren erprobt.

Zu diesen Arbeitsformen gehören für drei Schulleiter klar definierte Kriterien der Leistungserwartung und der individuellen Leistungsbewertungen. Der Leistungsbegriff muss für fünf Schulleiter breit gefasst sein. Da gerade an Gymnasien Veränderungen im Leistungsbegriff nicht unumstritten sind, sollten die Kriterien diskutiert und im Konsens definiert werden.

Die Persönlichkeitsbildung ist ein fester Bestandteil der Unterrichtsentwicklung. Das zeigt sich in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten, die auf eine ganzheitliche Entwicklung des Schülers ausgerichtet sind und ihn zu freier Verantwortungübernahme erziehen sollen. Die Persönlichkeitsbildung ist verbunden mit einer Werteerziehung, die gegenseitigen Respekt und Umgang auf Augenhöhe mit den Schülern und Schülerinnen umfasst. Wenn Schüler und Schülerinnen kein Respekt entgegengebracht wird, schreiten die Schulleiter ein und intervenieren.

Die Beteiligung der Schüler und Schülerinnen an der Entwicklung der Schule und des Unterrichts ist durch unterschiedliche Formen der Mitbestimmung möglich.

Die innovativen Veränderungen in der Unterrichtsentwicklung dienen für die befragten Schulleiter dem Ziel, das Gymnasium zu öffnen und den veränderten Schülerpersönlichkeiten und gesellschaftlichen Erwartungen anzupassen und damit auch deren Existenzberechtigung und Bedeutung zu unterstreichen. Allerdings ist die Konsequenz in den Strukturveränderungen unterschiedlich. Sie reicht von der Optimierung dessen, was bereits ist („Best Practice“), bis hin zu tiefgreifenden innovativen Veränderungen („Next Practice“, vgl. Schratz et al., 2010, S. 14). Der Prozess umfasst den innovativen Wandel im üblichen Rahmen des Fachunterrichts und geht hin bis hin zu neuen Stundentafeln, die auf Säulen wie Projektunterricht, selbst reguliertem Arbeiten und lehrgangszentriertem Fachunterricht basieren.

Die Kontakte und der Austausch mit anderen innovativ arbeitenden Schulen und deren Schulleitern und die Besuche an anderen Schulen werden als eine besonders wichtige Form der eigenen Weiterbildung beschrieben.

Alle Schulleiter verstehen sich als Change-Manager. Sie haben sich trotz großer Unsicherheiten auf den Weg der Unterrichtsentwicklung gemacht. Einstieg war die Teilnahme an offiziellen Modellversuchen oder Pilotprojekten, denen dann eigene innovative Prozesse folgten.

Der Weg der innovativen Unterrichtsentwicklung wird schrittweise und prozesshaft mit Phasen der Konsolidierung gegangen. Möglichst viele Lehrer und Lehrerinnen sollen in die Veränderungen einbezogen werden, diese mittragen, mit planen und Verantwortung für sie übernehmen.

Eine stetige Evaluation neuer Projekte liefert die Daten für die Optimierung und den Einstieg in einen weiteren Ausbau der innovativen Unterrichtsentwicklung. Die

Teilnahme am Deutschen Schulpreis wird als Form der Evaluation gesehen, die die qualitative Entwicklung der Schule voran gebracht hat. So ist auch der Wunsch zu erklären, ein zweites Mal teilzunehmen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen:

Alle befragten Schulleiter führen als Unterrichtsentwickler:

- Sie arbeiten als engagierte Lehrer.
- Sie sind Experten in Unterrichtsentwicklungskonzepten und bilden sich regelmäßig fort. Besonders wichtig ist der Austausch mit anderen Schulleitern und Schulen. Sie sind offen für Veränderungen.
- Zentrum und Ziel der innovativen Unterrichtsentwicklung ist die Optimierung des Lernens und der Persönlichkeitsbildung des einzelnen Kindes.
- Sie sind reflektierte Change-Manager, die die Entwicklungsprozesse überlegt einleiten, achtsam umsetzen und genau evaluieren. Für den Einstieg in innovative Veränderungen werden Modellversuche oder Pilotprojekte genutzt. Die Notwendigkeit der Evaluation wird von neun Schulleitern betont. Auch hier sind eine feste Struktur für die Abläufe und gemeinsame Zielvorstellungen für die Verwendung der Daten unerlässlich.

3.2 Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln

Dieser Teil der Untersuchung geht von der erweiterten Theorie der Distributed Leadership aus, wie Gronn sie mit der Hybrid Leadership definiert (vgl. Gronn, 2009, S. 197–217). Gronn will die Distributed Leadership davor bewahren, allein auf die Verteilung von Aufgaben reduziert zu werden. Er sieht die Gefahr, dass die Theorie der Distributed Leadership zu einem monolithischen Konzept erstarren könnte.

„Yet, this is a situation that is equally unreflective (or even potentially mindless) as the one to which it has arisen as a reaction: a focused monolithic paradigm suddenly incuts the risk of being supplanted by an equally monolithic distributed one.“ (Gronn, 2009, S. 213)

Sein elaboriertes Konzept integriert als weitere Führungselemente die Positionsautorität („hierarchical elements“, „power“) und die Personale Führung („democratic leadership“) des Schulleiters.

„While distributed leadership will no doubt continue to assist in understanding school-level decision-making practice, I have also articulated a need to move beyond distributed leadership and have argued a case for hybridity as a more accurate representation of diverse patterns of practice which fuse or coalesce hierarchical and heterarchical elements of emergent activities. For all of these reasons, I raised the possibility of slightly refining current meanings of distributed leadership along with the need to better think through its relationship to two closely allied conceptual domains, power and democratic leadership in organizations and also to begin thinking in ‚post‘-distributed leadership terms.“ (Gronn, 2009, S. 214)

Die vorliegende Arbeit will ebenfalls der von Gronn angesprochenen Tendenz zur Vereinfachung der Distributed Leadership entgegenwirken. Als Merkmale des schulleiterlichen Handelns werden daher nicht nur die Formen der strukturellen Aufgaben- und Führungsverteilung in der Praxis der *Delegativen* oder *Teilgebenden Führung* untersucht. Der Umgang mit der Positionsautorität und der Einsatz der personalen Autorität bilden vielmehr einen eigenen Untersuchungsgegenstand.

Die Kategorien der Positionsautorität und die personale Autorität beziehen sich auf Yukls Definition der „position power“ und der „personal power“ (Yukl, 2010, S. 202) „(...) power is derived in part from the opportunities inherent in a person's position in the organization, and in part from the attributes of the agent and agent-target relationship“ (Yukl, 2010, S. 202).

Die Möglichkeit des Machtmissbrauchs sowohl der positional legitimierten Autorität als auch der personalen Autorität erfordert gleichzeitig eine wertgebundene Führung, die „the ethical use of power“ (Yukl, 2010, S. 216) sicherstellt.

Auch die Distributed Leadership kann missbraucht werden. Unter dem Deckmantel dieses motivierenden und alle Mitglieder in die Führung einbeziehenden Konzepts könnte verschleiert werden, dass die zu erreichenden Ziele nicht primär auf den zu erziehenden Menschen ausgerichtet sind, sondern (bildungs-)politische Motive verfolgen. Hargreaves und Fink stellen die Frage:

„Are such forms of leadership merely more subtle and clever ways to deliver standardized packages of government reforms and performance targets in easily measurable areas like literacy that have more to do with expedient politics than with sustainable change? Or, like Finland, can distributed leadership be a key principle in a coherent and inclusive democratic consensus that joins the entire community in the pursuit of a compelling social vision?“ (Hargreaves & Fink, 2009, S. 191)

Harris et al. verstärken diesen kritischen Ansatz und sehen die Gefahr, dass die Fokussierung auf einen strukturellen Wandel für die Distributed Leadership wichtiger werden könnte als die durch sie transportierten Werte. Für Harris et al. sind die Distributed Leadership und „democratic leadership“ a priori gekennzeichnet „by placing a high premium upon personal values and focusing upon cultural rather than structural change“ (Harris et al., 2002, S. 10).

3.2.1 Die wertgebundene Positionale und Personale Führung

Diese Trias bezieht sich auf die Formen der Einflussnahme, die der Schulleiter nicht über Strukturen ausübt, sondern in denen er direkt auf sein Kollegium einwirkt: „Führung von Menschen kann personal-direkt oder strukturell-indirekt erfolgen“ (Rolff, 2010, S. 20). Der Begriff „personal-direkt“ ist in der vorliegenden Untersuchung erweitert worden durch die Positionale Führung, die ebenfalls direkt die Mitglieder des Kollegiums beeinflusst.

Möglichkeiten der direkten Einflussnahme für den Schulleiter bestehen

- durch die Autorität, die ihm sein Amt gibt,

- durch die Attribute seiner Person
- und durch seine Werthaltung, die er dem Kollegium vorlebt und die grundsätzlich sein Führungshandeln bestimmt.

3.2.1.1 Die Wertbindung

Aus den Überlegungen folgt, dass die Haltung der Schulleiter zur Wertbindung eine essentielle Subkategorie darstellt, die das Fundament der Distributed Leadership bildet. An dieser Stelle wird sie deswegen im ersten Arbeitsschritt untersucht.

3.2.1.1.1 Das positive Menschenbild

Harris sieht als Basis eines jeden Führenden, der in der Schule wirksame Veränderungen umsetzen will, die wertgebundene Haltung der Schulleiter.

„(...) we argue that value-based leadership is particularly important in school reform and improvement, especially in the current times when public and government accountability increase the pressures and demands for students to perform and achieve at higher levels to ensure their readiness for success at the postsecondary level. It is our contention that through values-based leadership school leaders can use their personal values and the organizational values as well as the context of the organization to frame and to sustain reforms. They do so modeling or leading by example, developing visions and missions that inspire, challenging the process, maintaining ethics and integrity, formulating a larger perspective which can enable others, taking risks, making strategic decisions, and encouraging individual excellence as well as creating a spirit of community.“ (Harris, 2010, S.146)

Schulleiter 1 beschreibt eben diese Haltung, wenn er fordert, dass die Interaktionen „zwischen Lehrern und Lehrern, zwischen Lehrern und Schulleitung, zwischen Lehrern und Trägern (...) auf Augenhöhe“ geschehen müssen (1, Z. 344–346). Im Umgang miteinander dürfe kein hierarchisches Verhältnis herrschen. Die Lehrer und Lehrerinnen trafen „auf die offenen Ohren, auf die offenen Türen“ des Schulleiters (1, Z. 133). Der Schulleiter weiß die Arbeit seines Kollegiums zu schätzen und sieht, dass die Qualitätssteigerung seiner Schule abhängig ist von der Arbeit der Lehrer und Lehrerinnen. Deswegen sei der Dank für ihre Arbeit eine Selbstverständlichkeit für Schulleiter 1 (1, Z. 157f.). Die Hinwendung zum anderen zeigt sich auch in seiner Freude, die anderen Menschen zu erleben, sie „lieb zu gewinnen“. Ein wichtiger Wert ist für ihn, „ihre Stärken“ zu schätzen und diese in den Vordergrund zu stellen (1, Z. 943f.). Auch Schulleiter 2 betont die Wertschätzung des Einzelnen an seiner Schule:

„(...), der Punkt, mit dem wir wuchern können, ist das Klima an der Schule. Und ich glaube, das hat nicht zuletzt auch mit unserer Arbeit als Schulleitung zu tun, also dass wir nicht von dem toleranten Umgang miteinander ausgehen, sondern von einem wertschätzenden Umgang. Das lebe ich den Kollegen ganz stark vor und lege ganz großen Wert darauf, dass sie das auch untereinander ausleben und den Schülern gegenüber. Also ich glaube, das Größte, mit dem wir wuchern können an der Schule, ist das gute Schulklima. Dass keiner mit Angst zur Schule kommt, sondern die meisten also wirklich gern zur Schule gehen, sich hier aufgehoben fühlen, dass es ein Gemeinschaftsgefühl gibt und dass es so einen Ort auch der Sicherheit, der Stabilität gibt.“ (2, Z. 596–604)

Schulleiter 2 unterscheidet zwischen den Begriffen eines „toleranten“ und eines „wertschätzenden“ Umgangs. Der „tolerante Umgang“ bezieht sich auf die Haltung, den anderen machen zu lassen, ohne wirklich Anteil an dessen Arbeit zu nehmen. Den „wertschätzenden Umgang“ kennzeichnen Interaktionen, die grundsätzlich von gegenseitigem Respekt und Interesse getragen werden. Dieser Haltung entspricht auch die Begleitung der Lehrerverbeit durch den Schulleiter, der davon ausgeht, dass jeder Lehrer oder jede Lehrerin seinen oder ihren Beruf gut ausüben möchte. Er sieht seine Aufgabe darin, die Lehrer und Lehrerinnen durch Hospitation und Beratung zu unterstützen, „ein guter Lehrer zu sein“ (2, Z. 610). Bemerkenswert ist die Grundannahme, dass jeder Lehrer und jede Lehrerin professionell gut arbeiten möchte und Hilfe auch aus dem Grund der eigenen Wertschätzung und des Selbstvertrauens braucht und annimmt. Damit Lehrer und Lehrerinnen nicht an dem Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit scheitern, müsse für sie der Platz gefunden werden, an dem sie „glänzen“ (7, Z. 187) können. Schulleiter 2 will weg von dem Konzept, dass jeder Lehrer und jede Lehrerin alle Arten von Aufgaben in der Schule übernehmen muss. Er will individualisieren und Lehrer und Lehrerinnen so einsetzen, „dass sie möglichst ihre Stärken ausspielen können und an ihren Schwächen arbeiten können“ (2, Z. 626f.). Zu dieser Wertschätzung der Arbeit gehören auch der Blick für Belastungen und die Überlegungen, welche Belastungen für Lehrer und Lehrerinnen minimiert werden können (2, Z. 780 - 803). Schulleiter 3 hat an seiner Schule „eine Kultur des Lobens“ (3, Z. 198) eingeführt. Alle Lehrer und Lehrerinnen werden von ihren Schülern und Schülerinnen eingeschätzt und bekommen Noten. Diese Notengebung sieht Schulleiter 3 als eine Form der Wertschätzung. Das betreffe vor allem die Arbeit der Lehrer und Lehrerinnen, die oft nicht auffällig arbeiteten, aber sich für ihre Schüler und Schülerinnen interessierten, „absolut zuverlässig, kantig, mit Humor, mit Lebenserfahrung“ (3, Z. 193f.) seien. Schulleiter 3 glaubt nicht an den guten Unterricht per se. Für ihn gibt es „viele Lehrerpersönlichkeiten, die mit vielen verschiedenen Methoden, mit vielen verschiedenen Ebenen, mit vielen verschiedenen Werkzeugen Schüler und Schülerinnen zu guten Lernergebnissen führen können“ (3, Z. 254–257). Er akzeptiert auch seine Verantwortung für die, deren Arbeit er als problematisch einschätzt. Er versucht, diese Lehrer und Lehrerinnen nicht auszugrenzen, sondern sich um sie besonders zu kümmern, um sie leistungsfähiger zu machen (3, Z. 628–632). Schulleiter 4 sieht Offenheit und Ehrlichkeit als wichtige Voraussetzung für einen nicht hierarchisch geprägten Umgang miteinander.

„Wir haben das nur geschafft durch eine absolute Offenheit und Ehrlichkeit. Wir haben uns gegenseitig von den Problemen berichtet, haben uns Rat geholt, und es war auch nicht eine Situation, wo man irgendwie sich verteidigen musste oder was. Man konnte sich auch mal hängenlassen und sagen: ‚Mensch, ich komme hier nicht mehr weiter.‘“ (4, Z. 208–212)

In der Verschiedenheit der Lehrer und Lehrerinnen liege das große Plus für eine Schule. Man müsse sich damit arrangieren, „dass jeder so sehr verschieden ist und so viele Dinge mitbringt, die scheinbar eigentlich gar nicht gehen, aber wenn man das nutzen kann, ist es eigentlich unwahrscheinlich schön“ (4, Z. 505–507). Auch Schulleiter 4 ist davon überzeugt, dass es keine normativ vorgegebenen

Regeln für den „guten“ Lehrer geben kann. Schulleiter 5 beschreibt sein Bild vom wertschätzenden Umgang miteinander durch die Negativschilderung des Führungsverhaltens eines anderen Schulleiters, den er als zerstörerisch wahrgenommen habe. Dieser Schulleiter habe andere Menschen nicht wertzuschätzen gewusst. Er habe „Vielfalt nicht wahrnehmen und nicht fördern“ (5, Z. 135f.) können. Aus dieser Erfahrung heraus ist das Prinzip von Schulleiter 5 entstanden, „die Lehrer in ihren Stärken zu stärken“ (5, Z. 504). Schulleiter 6 fordert, dass „Freiheit, und Zusammenarbeit (...), Partizipation“ auch im Kollegium praktiziert werden müssen, weil nur so die Wertbindung einer Schule „rund und ganzheitlich“ (6, Z. 806) werde. Er ist davon überzeugt, dass die Zufriedenheit seiner Lehrer und Lehrerinnen aus deren Engagement resultiere und dass die freiwillige Bindung an eine Aufgabe sie in besonderer Weise ausfülle (6, Z. 725–729). Schulleiter 7 will ebenfalls die Fähigkeiten der Lehrer und Lehrerinnen zum Tragen bringen und sie dort einsetzen, wo sie gute Leistungen erbringen können. Der Grundsatz der Individualität gilt für ihn auch für die Lehrer und Lehrerinnen seiner Schule, „jeder Lehrer soll das, was er am besten kann, unterrichten“ (7, Z. 347). Aus dem Grund will er auch keinem vorschreiben, wie er zu unterrichten habe, „Hauptsache er führt die Schüler an die Ziele“ (7, Z. 350f.). Schulleiter 7 weiß um die Schwierigkeiten des Lehrerberufes. Diese Empathie prägt die Haltung gegenüber seinen Lehrern. Er sieht sie als „ungeheuer beansprucht, weil sie laufend sich auf neue Situationen einstellen müssen und permanent Entscheidungen zu fällen haben. Und das führt zu Burnout“ (7, Z. 591–593). Schulleiter 8 sieht das Besondere der Organisation Schule darin, dass das Produkt Menschen sind, die gebildet und erzogen werden sollen, dass die Ressourcen der Organisation vorwiegend aus Menschen bestehen und dass daraus eine besondere Verantwortung erwächst. Er bezeichnet Schule als „ein ganz heikles Gebilde“, weil sie vorrangig auf Menschen aufbaue (8, 501f.). Schulleiter 9 vermittelt den Lehrern das Gefühl, dass sie mehr können, als sie selbst abrufen. Er will deren Selbstwertgefühl stärken und das Bewusstsein für das Besondere ihrer Aufgabe, die darin bestehe, „den Kindern ihre Neugierde zu befriedigen und sie einen Schritt weiterzubringen“ (9, Z. 456). Schulleiter 10 verdeutlicht, dass Vertrauen in die Kompetenz und das Engagement des anderen die Grundlage für die verantwortliche Übertragung von Aufgaben und Einfluss bildet.

„Also bei uns ist eine große Liberalität erst mal in den Führungsstrukturen da. (...) Da haben viele ihren Bereich, in dem sie wirklich verantwortlich, ohne sich ständig rückversichern zu müssen, arbeiten können, und das ist, glaube ich, eine sehr motivierende Arbeit dann, und das spürt man hier in dem Kollegium auch.“ (10, Z. 411–415)

Das Kollegium besteht für Schulleiter 10 aus „vielen individuell denkenden Persönlichkeiten“ (10, Z. 717), deren individuelle Stärken für das Ganze zu nutzen sind.

Das in diesem Abschnitt untersuchte positive Menschenbild der befragten Schulleiter zeugt zum einen von ihrer grundsätzlichen Wertschätzung, die sie den Lehrern und Lehrerinnen entgegenbringen, deren Würde und Selbstachtung sie erhalten wollen. Zum anderen ist das positive, stärkenorientierte Bild auch ein wichtiges Element im motivationalen Prozess. Die Schulleiter motivieren die

Lehrer und Lehrerinnen, weil sie diese ihren Stärken gemäß einsetzen und so die Merkmale der Person des einzelnen mit den Merkmalen der Situation, in der er erfolgreich arbeiten soll, zusammenfügen: „Die Motivation von Menschen entwickelt sich am Arbeitsplatz immer in der Abhängigkeit von Merkmalen der Person (Motiven) und Merkmalen der Situation (Motivierungspotentialen)“ (Kleinbeck, 2003, S. 319). Mit der Motivation ist eine hohe Leistungsorientierung verbunden. Lehrer und Lehrerinnen bekommen Rückmeldungen über ihre Leistung und Unterstützungsangebote, um sie zu verbessern. Nur so kann Motivation „nachhaltig wirksam werden“ (Kleinbeck, 2003, S. 331), in einem Klima der gegenseitigen Wertschätzung.

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Alle befragten Schulleiter zeigen eine wertgebundene Verantwortung gegenüber den Menschen, mit denen sie zusammen arbeiten. Das Ziel ist, den anderen nicht zu „dehumanisieren“, (Joas, 2002, S. 171) sondern ein Klima zu ermöglichen und vorzuleben, in dem sich alle auf „Augenhöhe“ (1, Z. 353) begegnen.
- Die Schulleiter betonen auch die Notwendigkeit, Lehrer wie Schüler individuell zu behandeln, sie so einzusetzen, dass sie „glänzen“ (7, Z. 187) und ihre Stärken einsetzen können. An den Schwächen wird gearbeitet, um den Einzelnen und das Ganze zu stärken. Der Aspekt der Leistung wird in diesem motivationalen Prozess nicht außer Acht gelassen.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10)
- Die Schwierigkeiten des Lehrerberufs werden mitempfunden und als Teil der Führungsverantwortung gesehen.
(Schulleiter 2, 3, 4, 7, 8)
- Nur das Vertrauen in jeden Einzelnen ermöglicht, dass dieser seinen Teil an Verantwortung und Führung übernimmt.
(Schulleiter 6, 10)

3.2.1.1.2 Innovationsförderung auf der Grundlage von Handlungsfreiheit und Bindung

Die Einzelschule hat in den letzten Jahren an Autonomie gewonnen.

„Inzwischen hat sich in der Bildungspolitik in den deutschsprachigen Ländern die Einsicht durchgesetzt, dass ein dezentrales Schulsystem, in welchem die einzelnen Schulen über eine größere Autonomie verfügen, pädagogisch wirksamer ist. Deshalb werden die Schulgesetzgebung und die Richtlinien zur Gestaltung von Schulen auf das Konzept der »teilautonomen Schule«, der »Schule mit Gestaltungsfreiräumen«, der »selbständigen Schule«, der »Schule mit erweiterten Eigenständigkeit« usw. ausgerichtet (...).“ (Dubs, 2005, S. 21)

Mit den Gestaltungsfreiräumen haben sich auch die Handlungsoptionen vermehrt, die einem Schulleiter zur Verfügung stehen, um Veränderungsprozesse einzulei-

ten. Die erweiterte Eigenständigkeit, die gewachsene Freiheit im Handeln schafft Befriedigung, weil sie eigenständiges Gestalten ermöglicht.

Verbunden mit der gewachsenen Freiheit ist aber auch die Problematik, „sich auf Leistungseinbrüche und Verunsicherung einzulassen“ (Schratz et al., 2010, S. 148). „(...) taking risks“ (Harris, 2010, S.146) bedeutet auch Belastung, weil unterschiedliche Handlungsoptionen immer die Möglichkeit der falschen Entscheidung einschließen und von der Angst vor dem Scheitern begleitet sind. Dieses Dilemmas sollte sich jeder Schulleiter bewusst sein und die Stärke besitzen oder sie aktiv erwerben, um das Spannungsverhältnis produktiv auszuhalten. Denn der Funktion des Schulleiters ist nicht nur der erweiterte Gestaltungsraum immanent, sondern auch die „Bindung“, die durch die Verantwortung für das Wohl der Schule entsteht. Diese Forderung nach Engagement²¹ darf nicht als Last und als aufgezwungene Einschränkung empfunden werden. Der Schulleiter muss beide Anforderungen des Amtes bewusst akzeptieren: das Gestalten-Dürfen und das Gebunden-Sein an die Aufgabe. Joas bezeichnet diese Situation als Freiheit in der Bindung.

„Ohne solche Freiheit in der Bindung, welche die Stärke der Bindung mit dem Bewusstsein ihrer Kontingenz balanciert und insofern immer erneute Einwilligung in schon bestehende Bindung erfordert, ist Handeln unter Bedingungen hoher Kontingenz unmöglich. Individuen sind unter diesen Bedingungen laufend mit Situationen konfrontiert, in denen sie selbst herausfinden müssen, was zu tun ist.“ (Joas, 2002, S. 72)

Die Angst vor (falschen) Entscheidungen kann zu einem Ausweichen auf alltägliche Arbeiten führen. Die Reparatur des Kopierers, die Anschaffung neuer Medien, die Ordnung im Gebäude, der Blumenschmuck im Lehrerzimmer treten an die Stelle der Entscheidungen, die den Entwicklungsprozess der Schule beeinflussen und in Gang halten.

Die interviewten Schulleiter sind sich bewusst, dass ihnen Handlungsoptionen zur Veränderung zur Verfügung stehen, die sie in Freiheit und Verantwortung wahrzunehmen haben.

Schulleiter 1 spricht vom „Blick über den Tellerrand“ (1, Z. 164) und benutzt eine Metapher, die die Bereitschaft verdeutlicht, sich mit Anderem, mit Neuem zu konfrontieren. „Und da scheue ich mich dann auch nicht, Risiko einzugehen und so“ (1, Z. 872f.). Er favorisiert den Status der „Schulprojektschulen“²², denn „das sind ja immer Schulen, wo man viel ausprobieren kann“, eine Art „Spielwiese“ (1, Z. 411f.).

Er sieht als Bedingung für das Gefühl der Freiheit in diesem Amt, dass der Schulleiter selbst über innere Freiheit verfüge und keine Angst haben dürfe, sein

²¹ Der französische Ausdruck „être engagé“ bedeutet „gebunden sein“, eine Konnotation, die durch die häufige Verwendung des Wortes *engagiert* im Deutschen in Vergessenheit geraten ist.

²² Mit dem Begriff „Schulprojektschulen“ meint Schulleiter 1 Schulen, die die offizielle Genehmigung haben, Projekte zu erproben.

Amt zu verlieren (1, Z. 900–904). Die Bereitschaft zum Konflikt sei notwendig, er habe sie erst erwerben müssen.

Wie Schulleiter 1 spricht auch Schulleiter 2 von der Freude, die diese Arbeit für ihn bringe. Er bejaht seine Arbeit und hat seine Entscheidung, Schulleiter zu werden, nie bereut (2, Z. 31f.). Seine selbstbewusste Haltung beschreibt er mit dem Satz „Ich probier das immer aus“ (2, Z. 365), „weil wir gerne aus der Starre der Vorgaben ausbrechen möchten, (...)“ (2, Z. 1005f.).

Der Angst vor falschen oder nicht nachvollziehbaren Entscheidungen begegnet er durch eigene Kompetenzerweiterung. Wenn innovative Prozesse anstehen, will er genau wissen, „worum es da geht“ (2, Z. 510). Zudem dürften die Mitglieder der Schule erwarten, „dass jemand, der so etwas vorschlägt, dann auch Ahnung davon hat“ (2, Z. 514f.).

Sich schnell entscheiden zu können, sieht Schulleiter 3 als Bedingung für erfolgreiches und eigenverantwortliches Schulleiterhandeln. „Der Schulleiter, der ist gut beraten, wenn er die Ideale im Kopf hat, und wenn was vorbeikommt, dann springt er drauf“ (3, Z. 174f.). Die Ideale verweisen in dem Zusammenhang auf Wertvorstellungen, die den Schulleiter in seinem Handeln und in seinen Entscheidungen bestimmen und die als Wegweiser auch schnelles Handeln ermöglichen. Aber Schulleiter 3 sieht auch den Zwang, sich entscheiden zu müssen und der Verunsicherung zu trotzen. Wenn eine Entscheidung genügend diskutiert worden sei und er sie für richtig halte, dann müsse diese Entscheidung umgesetzt werden (3, Z. 602–607), auch wenn „zwei Kritiker“ blieben (3, Z. 607).

Schulleiter 4 will die Grenzen für sein Handeln austesten und sei schließlich an den Punkt gekommen, „wo ich wissen wollte, wie weit kann man eigentlich pädagogisch gehen. Was ist sozusagen alles möglich“ (4, Z. 106–108). Dazu gehöre auch die Sensibilität, die Notwendigkeit von Veränderungen zu erspüren und sie dann auch einzuleiten, „um den Schülern gerecht werden zu können“ (4, Z. 171–173). Schulleiter 4 empfindet die Arbeit als Schulleiter als besonders anspruchsvoll, weil man bei neuen und passenden Ideen schnell reagieren müsse und häufig keine Zeit sei, lange zu überlegen und Bedenken hin und her zu schieben.

„(...)also ich habe über Jahre immer schneller gelebt, als ich eigentlich atmen konnte. Also, und damit zurecht zu kommen, dass man plötzlich von Dingen überrollt wird und ganz schnell reagieren muss, weil, wenn man das verpasst, dann ist die Zeit vorbei, dann ist dieser Korridor zu, dann kommt man nicht mehr durch. Als Schulleiter lebt man schneller, als man eigentlich atmen kann, weil man oft schnell reagieren muss, weil, wenn man eine Chance verpasst, dann ist die Zeit vorbei, dann ist dieser Korridor zu, dann kommt man nicht mehr durch.“ (4, Z. 453–457)

Schulleiter 4 beschreibt auch, wie es sich anfühlt, den Zustand der Angst und des Drucks auszuhalten.

„(...) man muss als Schulleiter wissen, dass man nicht immer nur auf Verständnis trifft für alles, dass man auch oftmals den Druck auszuhalten hat. Und wenn man der Überzeugung ist, dass jetzt aber der Weg, den man einschlagen möchte, richtig ist, dann muss man das aushalten können. Und man muss auch manchmal, denke ich, aber das ist die gleiche Situation, die man als Lehrer aushalten muss, es lassen sich nicht alle Konflikte sofort an Ort und Stelle lösen und bereinigen.

Manchmal braucht es auch etwas Zeit, und dann muss man auch mal nach Hause gehen können mit so einer Last auf dem Herzen. Manchmal löst sich das am nächsten Tag dann plötzlich ganz einfach, oder ein anderer lenkt ein oder was. Also das denke ich, sind schon schwere Momente, würde ich so sagen.“ (4, Z. 289 - 298)

Seine Entscheidungen selbst lässt er durch Angst vor Folgen nicht beeinflussen. Das Bewusstsein der freien Entscheidung überwiegt für ihn. Ihm könne man „nicht Angst einjagen. Ich habe immer das gemacht, was ich gedacht habe, was richtig sei“ (4, Z. 401f.).

Für Schulleiter 5 ist die Bewegung der Schule entscheidend, „Schule muss sich ja weiter entwickeln. Sie darf nie stehen bleiben“ (5, Z. 307). Eine solche Überzeugung erfordere Entscheidungsbereitschaft und Mut.

Schulleiter 6 meint, dass Schulleiter gerade ihre juristisch ausgerichtete Grundhaltung der vergangenen Jahre verlernen müssten, „diese Gängelungskultur an den Schulen, so geht das nicht“ (6, Z. 215f.). Er spricht damit die Haltung von Schulleitern an, die im Hinblick auf mögliche Verbote innovative Wege gar nicht zu gehen wagen und damit ihre Handlungsoptionen verfallen lassen. Schulleiter 6 schildert seine Haltung als selbstbestimmt und fordert, dass alle Schulleiter lernen sollten, „diese juristische Grundhaltung, (...) diese Gängelungskultur abzulegen und zu dem zu stehen, was sie entwickeln wollen“ (6, Z. 215–217). Kritik und Konflikte sind für ihn Bestandteil der Führungskultur an einer Schule. Er wolle keine „Friedhöflichkeit“ (6, Z. 722).

Schulleiter 7 sieht sich insgesamt als jemand, „der an allen Orten, wo er war, schon in das System eingreift und etwas ändert“ (7, Z. 65). Er betont, ein Schulleiter brauche „eine hohe Lust, etwas zu verändern in dem Sinne, dass das Ziel erreicht wird, dass die Schüler besser an ihr Ziel kommen, dass sie besser ausgebildet werden, dass sie zukunftsfähig gemacht werden. Und dazu gehört natürlich Courage“ (7, Z. 678–681). Mut sei auch erforderlich, weil man den Erfolg der getroffenen Entscheidung nie ganz sicher vorhersagen könne. Schulleiter 7 sieht sich als Unternehmer, der ein unternehmerisches Risiko nicht scheuen dürfe, damit seine Firma nicht bankrottgehe. „Die Zukunft kann man nicht sichern, nur meistern. Meistern heißt aber, permanent wachsam sein und was verändern“ (7, Z. 742–744).

Schulleiter 7 formuliert für sich eine Haltung der Verantwortung. Er wolle „vorhandene Probleme lösen, ohne darüber zu klagen und zu jammern“ (7, Z. 104–105). Schulleiter 7 sieht ebenfalls die Notwendigkeit, dass ein Schulleiter bereit sein müsse, „sich im gewissen Maße unbeliebt zu machen“ (7, Z. 683f.). Er dürfe „keine Scheu vorm Konflikt“ haben (7, Z. 686). „Also das sind schon Kämpfe“ (7, Z. 807), die auf den Schulleiter zukämen, sowohl nach innen als auch nach außen. Als „Querkopf“ (7, Z. 828) wolle er einen „eigenen Weg“ (7, Z. 830) gehen.

Schulleiter 9 fordert den Mut, „erst mal reinzugehen“ (9, Z. 430), d.h. für ihn, Top-down-Veränderungen einzuleiten und das „Auf und Ab“ auszuhalten (9, Z. 435). Angst vor Veränderungen oder Rückschlägen könne für ihn nicht die Arbeit bestimmen, wenn er von dem eingeschlagenen Weg überzeugt sei. Er be-

schreibt aber auch das Gefühl der Einsamkeit, mit dem ein Schulleiter leben müsse (9, Z. 628–635).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Die befragten Schulleiter sind sich bewusst, über Handlungsoptionen zu verfügen, unter denen sie sich entscheiden können und müssen. Sie nehmen ihren Freiheits- und Gestaltungsraum wahr und betrachten es als ihre Aufgabe, innovative Veränderungsprozesse an ihrer Schule zu initiieren.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9)
- Sie sind sich der Risiken bewusst, die sie mit einer entscheidungsfreudigen und selbstbewussten Haltung einhergehen. Sie kennen die Ängste, z.B. vor dem Fehlschlagen von Veränderungen, verfolgen aber trotzdem den Weg weiter, wenn er ihrer Überzeugung entspricht. Sie wissen, dass dafür ein starkes Selbstwertgefühl, Unabhängigkeit und Kompetenz erforderlich sind.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)

3.2.1.1.3 Schulleitung als Vorbild

Alle befragten Schulleiter betonen die Wichtigkeit, die der Persönlichkeit des Schulleiters zukomme, der Vorbildcharakter besitze und durch seine Person die Einstellungen der Mitglieder an seiner Schule präge.

Joas unterstreicht „die große Bedeutung der personalen Dimension für Wertevermittlung, das meint das altmodische Wort Vorbilder. (...) Vorbilder, Zeugen, Beispiele und deren reales Handeln zählen mehr als verbale Bekundungen und Informationen“ (Joas, 2002, S. 76).

Diese Aussage Joas spiegelt sich im Zitat des Schulleiters 1, für den Führung bedeutet, „zum einen ein Stück weit als Vorbild rausgehen, das Selber-Sich-Einbringen, Führung hat für mich ganz viel mit Vertrauensbildung zu tun“ (1, Z. 838f.). „Ich gehe natürlich voraus“ (1, Z. 131). Schulleiter 2 betont, dass er seine wertschätzende Haltung dem Kollegium vorlebe und großen Wert darauf lege, „dass sie das auch untereinander ausleben und den Schülern gegenüber“ (2, Z. 599f.). Auch bei Schulleiter 2 wird deutlich, dass er sich als Vorbild sieht und durch sein „reales Handeln“ die Lehrer und Lehrerinnen beeinflussen will. Der Schulleiter muss, wie Schulleiter 3 formuliert, „echt sein“ (3, Z. 689). Dazu gehöre, nicht in seinem Kollegium zu intrigieren, um die eigene Macht zu sichern. Nur so könne er auch von seinen Lehrern verlangen, Grabenkämpfe zu unterlassen und das Miteinander nicht durch Verdächtigungen zu vergiften (3, Z. 689–701). Die deutliche Ablehnung von Machtspielen und Absprachen hinter verschlossenen Türen, wie Schulleiter 3 sie in seinem Kollegium durch seine eigene entschiedene Haltung deutlich macht, zeugt von Engagement für demokratische Verhaltensweisen: „Sie können auf jeder Konferenz aufstehen und alles Mögliche vortragen, aber Sie versammeln nicht irgendwelche Truppen und ziehen gegen irgendjemanden. Das ist schlechter Stil (...)“ (3, Z. 697). Dieses offensive Eintreten für Werte, in dem Zitat als „schlechter Stil“ formuliert, ist für Joas ein wesentliches

Merkmal der Wertevermittlung, denn „Werteunterricht ohne Repräsentation von Werten kommuniziert Indifferenz“ (Joas, 2002, S. 76) und erreiche niemanden. Auch Schulleiter 4 stellt die Bedeutung der eigenen Authentizität heraus, um vorbildhaft wirken zu können. Er hält es für wichtig, keine Rolle zu spielen. „Und wenn man das für sich erkannt hat, dass man das nicht muss, wird man auch ganz frei“ (4, Z. 715–717). Der Begriff „ganz frei“ vermittelt, dass Echtheit und unverstelltes Handeln einen Gewinn an Freiheit und damit Unabhängigkeit bedeutet. Schulleiter, die als Vorbild in ihrem Kollegium wirken, haben auch die Möglichkeit, Lehrer und Lehrerinnen zu beraten, wie Schulleiter 7 betont, weil ihnen geglaubt wird, dass sie das leben, was sie von anderen einfordern (7, Z. 890–901). Er stellt an sich und an seine Lehrer und Lehrerinnen den Anspruch: „(...) wir sind unglaublich korrekt (...). Und das zeichnet uns aus“ (7, Z. 894–896). Der Begriff „korrekt“ meint nicht das ängstliche Einhalten formaler Regelungen, sondern die Ablehnung von Tricks und das Ausspielen von Macht, um sich durchzusetzen: „Wir haben unsere Emotionen im Griff“ (7, Z. 897). Für Schulleiter 7, aber sicher auch für die vorher zitierten Schulleiter, gilt, dass dieses Wertebewusstsein die besondere Qualität ihrer Schule ausmacht. Schulleiter 7 bekräftigt diese Überzeugung: „(...) wir gehören zu den Besten“ (7, Z. 890).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Die Schulleiter sehen sich in als Vorbild. Sie wollen die Werte leben, die sie einfordern, und vermitteln, dass die wertschätzende Führung kein Teil ihrer Funktion ist, sondern wirkliche Anteilnahme. Zur vorbildhaften Wirkung gehören Echtheit, Ehrlichkeit und die Ablehnung von Kungelei, Intrigen und Machtspielen.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 7, 10)

3.2.1.2 Die Positionale und die Personale Führung

Im nächsten Arbeitsschritt werden die Gespräche der befragten Schulleiter auf die Anteile an positionaler und personaler Führung hin untersucht, wobei beide Führungsformen nicht getrennt voneinander betrachtet werden: „Position and personal determinants of power interact in complex ways and sometimes it is difficult to distinguish between them“ (Yukl, 2010, S. 202). Eine Top-down-Führung, die sich allein aus dem Amt heraus legitimiert, bewirkt keinen Einstellungswandel, der aber innovative Prozesse begleiten sollte, um auch die Handlungsebene und die Unterrichtsgestaltung hinter der geschlossenen Klassenraumtür zu erreichen. Auf der anderen Seite bringt der Einsatz der Person und der persönlichen Wirkung allein oft nur eine Verbesserung des Arbeitsklimas – ohne Auswirkung auf die Unterrichtsentwicklung. Erfolgreiche Führung erfordere ein Zusammenspiel von Einflussnahme durch die Autorität des Amtes und der Einflussnahme durch die Attribute der Persönlichkeit. „The authority to make decisions and the upward influence to get them approved enables a leader to demonstrate expertise in problem solving, and it also facilitates development of stronger exchange relationships with subordinates“ (Yukl, 2010, S. 216). Die Wirkungskraft, die der Schulleiter aus sei-

ner Funktion heraus gewinnt, und die Einflussmöglichkeiten, die aus den persönlichen Beziehungsstrukturen zu den Lehrern und Lehrerinnen erwachsen, werden in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit betont. Beides zusammen ermögliche dem Schulleiter, die Schule zielorientiert zu gestalten, „to accomplish shared objectives, not to exploit others for the leader’s personal gain“ (Yukl, 2010, S. 231). Denn ohne die Wertbindung des Führenden läuft sowohl die Amtsautorität als auch die personale Autorität Gefahr, in Willkür oder in Eitelkeit umzuschlagen.

3.2.1.2.1 Gestaltungswillen

„Verantwortung übernehmen und vorhandene Probleme lösen, ohne darüber zu klagen und zu jammern, jammern ist nicht mein Stil. Ist mir egal, wenn ich halt auf See fahren muss und habe nur ein Holz, dann mache ich halt ein Holzschiff, habe ich Stahl, dann nehme ich auch das dazu, also es gibt irgendwo einen Aufgabebereich, da braucht man Visionen dazu, und dann versuche ich selber und mit meiner Umgebung uns dieser Vision zu nähern.“ (7, Z. 104–108)

Pons et al. formulieren, dass traditionelle Konzepte für die Führung einer Schule immer noch auf das bürokratische Modell mit dem Schulleiter als „bureaucratic administrator“ (2008, S. 61) setzen. „Im Bewusstsein der Akteure bestimmt der Bezug auf Richtlinien noch heute das Denken in engen Vorgaben und Begrenzungen“ (Schratz et al., 2010, S. 12). Dagegen steht „a renewed focus“ auf die Funktion des Schulleiters und den damit verbundenen Aufgaben (vgl. Pons et al., 2008, S. 25). „The analysis of practice has shown that in increasingly decentralised and accountability-driven environments school leaders take on a much broader set of tasks than a decade ago“ (Pons et al., 2008, S. 61). „Effective leadership is essential to improve the efficiency and equity of schooling“ (Pons et al., 2008, S. 32). Schratz et al. sehen die Schulleitung „gefordert, die Schule als Werkstatt und Bühne der professionellen Entwicklungsinitiativen zu nutzen, um durch entsprechendes Führungshandeln ihren Einfluss auf die Bildungsprozesse der Schüler und Schülerinnen zu nehmen“ (Schratz et al., 2010, S. 17). Der Schulleiter müsse die „Richtung vorgeben, das beinhalte „Fähigkeiten im Bereich der Entwicklung und Umsetzen von Visionen, d.h. das Fokussieren auf die Zukunft und das Bewältigen verschiedener Einflussfaktoren“ (Schratz et al., 2010, S. 56). Angesprochen werden mit diesen Aussagen Fantasie und Imaginationskraft, um das Bild einer guten Schule zu entwerfen, und die dazu erforderliche Umsetzungskompetenz als Change-Manager, der durch eine realistische Beurteilung dessen, was möglich ist, geerdet sein muss.

Schulleiter 1 entwickelt das Konzept einer Schule, die „eine andere Schule“ ist (1, Z. 478). Hierin zeigt sich seine grundsätzliche Bereitschaft, neue Wege zu gehen. Die Grundlage seines Konzepts ist die Schule als „Bildungshaus“ (1, Z. 355), er will, „dass möglichst viele Schüler möglichst viele Abschlüsse bei uns haben“ (1, Z. 356f.). Schulleiter 1 entwickelt seine Bildungs- und Erziehungsziele in einer persönlichen, nicht standardisiert wirkenden sprachlichen Form, die zeigt, wie stark er selbst die Ziele seiner Schule durchdacht hat und wie sehr er von diesen Zielen überzeugt ist:

„Ich möchte meine Schule so haben, dass sich alle, die an Schule beteiligt sind, in dieser Schule wohl fühlen. Wohl fühlen bedeutet für mich, dass sie gerne hierher kommen, dass es für sie keine lästige Pflicht ist, dass sie sich gerne mit dem Unterrichtsstoff auseinandersetzen, auch kritisch auseinandersetzen, dass sie die in aller Munde sich befindenden Kompetenzen, (...) dass sie diese Kompetenzen lernen, und das ist eben mehr als die Wissenskompetenz, sondern das ist eine Selbstkompetenz, eine, wo man Selbsterfahrung lernt, wo man lernt damit umzugehen, wo man Selbstvertrauen gewinnt, wo man aber auch Vertrauen zum anderen gewinnt und das praktisch auch reflektieren kann. Und (...) das ist praktisch die Hauptaufgabe, die wir haben, nämlich die Schülerinnen und Schüler nachher mal für die Gesellschaft fit zu machen als Leute, die tolerant sind, die aber auch kritisch sind und vor allem die, was für mich ganz wichtig ist, (...) dass sie was anpacken.“ (1, Z. 305–318)

Schulleiter 2 bestätigt, dass er der Ideengeber an seiner Schule ist. Allerdings habe er immer wieder Mitstreiter für seine Ideen gefunden (2, Z. 365–368). Der Beweggrund für die Bewerbung um das Amt sei sein Gestaltungswillen (2, Z. 59–63) gewesen. Schulleiter 3 betont ebenfalls, dass ihn die „Gestaltungsaufgabe“ (3, Z. 93) auch nach vielen Jahren im Amt immer noch reize. „Also ich habe das gewollt, die Gestaltungsaufgaben dabei sind riesig“ (3, Z. 98f.). Ziel wäre für ihn die völlig selbständige Schule, die dem Schulleiter freie Wirkungsmöglichkeiten lässt, weil nur die Rahmenbedingungen vorgegeben wären (3, Z. 269–272). Schulleiter 4 wollte die Vielfalt an seiner Schule und die Nonkonformität der Bildungsgänge im Gegensatz zu den genormten Wegen des traditionellen Gymnasiums. Dafür sei er bereit gewesen, ganz neue Wege zu gehen, um zu erfahren, „wie weit kann man eigentlich pädagogisch gehen. Was ist sozusagen alles möglich“ (4, Z. 107f.). Von Beginn an wollte er offene Formen des Lernens entwickeln (4, Z. 128–136). Schulleiter 5 hat das Amt angestrebt, um die Schule als „Lebensraum“ zu gestalten, in dem „sich Schüler wohlfühlen können und wo die Schüler sagen, das ist unsere Schule“ (5, Z. 436–438). Für ihn sei entscheidend, dass die Schule in Bewegung bleibe. „Sie darf nie stehen bleiben“ (5, Z. 307). Ihn treibe wie zu Beginn seiner Amtszeit die Frage, „wo kann man die Schule weiter entwickeln, das Schulklima weiter entwickeln, wo kann man Unterrichtsformen weiter entwickeln“ (5, Z. 428–430). Schulleiter 6 formuliert deutlich, dass er das Amt des Schulleiters wollte, um eine Vision umzusetzen. Seine Intention sei wie zu Beginn seiner Amtszeit, eine demokratische Schule zu entwickeln, „Schule anders“ (6, Z. 62). Auch bei ihm wird in dem Zitat die Bereitschaft deutlich, sich auf Neues einzulassen zu wollen. Am Anfang sei ihm noch nicht klar gewesen, wie das „Endbild“ aussehen solle (6, Z. 82). Aber er habe gewusst, dass in seiner Schule „etwas zurückgebaut“ werden sollte, „dieses von oben herab, dieses Entpersonalisierte“ (6, Z. 83f.). Sehr genaue Vorstellungen von der Schule, die er übernehmen wollte, entwickelte auch Schulleiter 7 schon vor seinem Amtsantritt. Sein Bild ist pragmatisch und gleichzeitig engagiert und innovativ visionär (7, Z. 104–108). Für ihn wird die Vision einer guten Schule von dem Grundsatz geprägt, Schüler und Schülerinnen durch veränderte Strukturen vor Misserfolgen zu bewahren. Dafür will er das Gymnasium „anders“ machen (7, Z. 131.) Schulleiter 7 zeigt deutlich die Einstellung, Schule zum Wohl der Schüler und Schülerinnen anders als bisher zu entwickeln. Alle sollen ans Ziel kommen:

„Das ist unser Anspruch, und das ist die Vision. Und wenn man daran glaubt, dass das schon Sinn macht, so zu denken, kriegt man Handlungsorientierung für jedes Detail. Und, Lehrer, auch wenn ich nicht da bin, kann ich nur sagen, denk an unser Leitbild, den Leitgedanken, stell ihn dir vor und was muss ich jetzt machen.“ (7, Z. 114–118)

Ein zweites Ziel, das ihn antreibt, ist, das Gymnasium als Schulform zu bewahren, weil das Gymnasium für ihn „ungeheuer wertvoll“ ist (7, Z. 126). Er sieht aber auch, dass dieser Erhalt nur dann gerechtfertigt ist, wenn sich das Gymnasium verändert. „Die Zukunft kann man nicht sichern, nur meistern. Meistern heißt aber permanent wachsam sein und was verändern“ (7, Z. 743f.). Schulleiter 9 sieht vor allem die Persönlichkeitsbildung als sein vorrangiges Ziel. Er will eine Schule leiten, die zur Persönlichkeitsbildung der Schüler beiträgt, die „die Persönlichkeit, die hinter den Noten steht“, fördert (9, Z. 307). Schulleiter 10 geht wie Schulleiter 6 vom Bild einer demokratischen Schule aus, die Schülern und Schülerinnen und Lehrern und Lehrerinnen an der Führung der Schule beteiligt. Ihn bewegt in seiner konzeptionellen Arbeit die Frage, welche Kompetenzen die Schüler und Schülerinnen für ihre gesellschaftliche Teilhabe besitzen sollen und mit welchen Mitteln ihnen diese Kompetenzen vermittelt werden können. „Und das sollte ein geordneter, mehr oder weniger geordneter Prozess sein, ohne dass da Spontaneität von Kollegen, ich mache jetzt mal dies, ausgeschlossen wird“ (10, Z. 621f.). Gewollt ist von ihm eine zielorientierte Entwicklung, die aber nicht auf Spontaneität und Kreativität verzichte.

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Die Schulleiter nutzen die Funktion, um ihre Schule auch nach ihren Vorstellungen gestalten zu können.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10)
- Gestaltung und Veränderung erfordern Geduld und Zeit.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10)
- Der Gestaltungswillen wird geprägt durch die Bereitschaft, die Schule und den Unterricht „anders“ zu machen und von traditionellen Formen abzurücken, wenn ein solcher Wandel für die Schüler und Schülerinnen sinnvoll ist.
(Schulleiter 1, 2, 4, 6, 7)
- Das Bewusstsein, dass Schule und Unterricht sich in einem permanenten Veränderungsprozess befinden, muss das Führungshandeln der Schulleiter bestimmen.
(Schulleiter 5, 7)

3.2.1.2.2 Überzeugungskraft und „Charisma“

Um innovative Ziele zu erreichen, muss der Schulleiter möglichst viele Mitstreiter gewinnen. Dabei hilft ihm seine Überzeugungskraft. Schulleiter 1 sieht bei sich

selbst die Kraft, die Lehrer und Lehrerinnen seiner Schule mitzunehmen. Dabei kann er „auch nicht richtig sagen, woran das liegt“ (1, Z. 131f.). In dem Ausdruck wird deutlich, dass er auf eine Kraft anspielt, die seiner Meinung nach in seiner Person liegt und die nicht erlernbar sei. Auf diese nicht erlernbaren Wirkungsmöglichkeiten spielt er an, wenn er einen anderen Schulleiter als sein Vorbild herausstellt, „der war ein charismatischer Schulleiter. Ich erlebe sonst immer nur Verwalter, (...) man braucht auch ein Stück weit Charisma.“ (1, Z. 143–145). In der Definition des Begriffs führt er aus, was Charisma für ihn bedeutet. Das sind „die Pädagogik, die einen selber umtreibt, die Begeisterung mit jungen Menschen zusammen zu sein, auch mit ihren Problemen zusammen zu sein“ (1, Z. 147–149). Dazu gehören für ihn auch das „Interesse im Blick auf Weiterlernen, Weiterdenken“ und die Teilhabe „an gesellschaftlichen Themen“ (1, Z. 149–151). Auch Schulleiter 5 glaubt an einen nicht erlernbaren Wirkungsfaktor, den er mit „Charisma“ benennt. Für ihn lässt sich Management erlernen, „schnell sogar, die nötige Ausstrahlung, die Überzeugungskraft aber nicht“ (5, Z. 519–521). Beide Schulleiter lassen in ihren Äußerungen an die Definition denken, die Max Weber für den charismatischen Führer formuliert:

„Charisma“ soll eine als außeralltäglich (...) geltende Qualität einer Persönlichkeit heißen, um derentwillen sie als mit übernatürlichen oder übermenschlichen oder mindestens spezifisch außeralltäglichen, nicht jedem andern zugänglichen Kräften oder Eigenschaften (begabt) oder als gottgesandt oder als vorbildlich und deshalb als ‚F ü h r e r‘ gewertet wird.“ (Weber, 1980, S. 140)

Weber sieht die besonders starke Wirkung der charismatischen Persönlichkeit gerade in innovativen, stark verändernden Prozessen, wie sie der tiefgreifende Wandel an einer Schule darstellen kann, „dieser Blick über den Tellerrand hinaus“ (1, Z. 164).

„(...) durch Veränderung der Lebensumstände und Lebensprobleme und dadurch mittelbar der Einstellungen zu diesen, oder aber: durch Intellektualisierung, kann Charisma eine Umformung von innen her sein, die aus Not und Begeisterung geboren, eine Wandlung der zentralen Gesinnungs- und Tatenrichtung unter völliger Neuorientierung aller Einstellungen zu allen einzelnen Lebensformen und zur Welt, überhaupt bedeutet.“ (Weber, 1980, S. 142)

Auch wenn der charismatisch Führende seine „Sache“ liebt, d.h. engagiert ein Ziel verfolge, werde seine Umgebung nicht durch das Ziel begeistert: „Seiner Person und ihren Qualitäten (...) gilt die Hingabe seines Anhangs (...)“ (Weber, 1980, S. 823).

Für Schulleiter 9 spielt die Persönlichkeit des Schulleiters ebenfalls eine große, nicht zu definierende Rolle im innovativen Wandel. Dieser sei möglich, wenn der Schulleiter „von der Person her so weit“ ist „und bringt sich ein und dann ist es möglich“ (9, Z. 18f.). Das heißt, dass der Schulleiter durch seine Persönlichkeit vermag, Begeisterung zu wecken, und die Qualität der Zielvorstellungen für die Mitarbeitenden zweitrangig bleibt.

Im Gegensatz zur charismatischen Wirkung kann die Überzeugungskraft eines Schulleiters durch den rational begründbaren und wohl auch erlernbaren Einsatz verschiedener Strategien („Influence Tactics“, Yukl, 2010, S. 217) erreicht werden.

„These tactics have an immediate task objective, such as getting the target person to carry out a new task, change the procedures used for a current task, provide assistance on a project, or support a proposed change. (...) However, when target resistance is likely, then the agent may need to use a proactive influence tactic such as rational persuasion.“ (Yukl, 2010, S. 218)

Mit der „rational persuasion“ wird durch Erklärungen und logisch nachvollziehbare Argumente die faktische Überlegenheit des Neuen aufgezeigt, „to show that the request or proposal is feasible and relevant for attaining task objectives“ (Yukl, 2010, S. 220). Eingesetzt werden dafür z.B. Ansprachen und Gespräche zur Erklärung dessen, was geplant ist und wie es umgesetzt werden soll und welche Vorteile die Neuerung bringen wird.

Aber auch der Ausdruck von Wertschätzung für die geleistete Arbeit („appraising“, Yukl, 2010, S. 221) ist ein wichtiges Mittel, um die Bereitschaft zur Mitarbeit zu erhöhen und die Motivation der Lehrer und Lehrerinnen zu verstärken.

Schulleiter 1 hält seine Reden sehr überlegt, weil er das Kollegium motivieren will, „indem man neue Visionen aufzeigt, und zum anderen, dass man ganz einfach danke sagt für das, was gemacht wird“ (1, Z. 157f.). Schulleiter 2 setzt als Überzeugungsstrategie vor allem darauf, den Mitgliedern seiner Schule die Vorteile von Veränderungen aufzuzeigen, „dass das Neue gut für sie ist, dass es ihnen die Arbeit leichter macht, dass es was Positives ist, dann sind sie viel offener“ (2, Z. 184f.). Dazu gehört auch, ihnen den ideellen Gewinn durch neue Unterrichtsformen zu verdeutlichen. Sie sollen sich als „Mitlerner“ verstehen und aus dieser Beziehung Kraft schöpfen. „Und eine Partnerschaft mit einem Schüler kann was ganz Wertvolles sein“ (2, Z. 394). Schulleiter 3 betont die „Kultur des Lobens an der Schule“ (3, Z. 198). Die öffentliche Würdigung der Qualität von Unterricht steigere das Engagement der Lehrer und Lehrerinnen. Auch er setzt auf Überzeugen durch Sprache und glaubt, dass neue Begriffe das Denken verändern, „ich setze auf neue Begriffe“ (3, Z. 55). Für Schulleiter 4 ist das überzeugendste Argument für eine innovativ arbeitende Schule, dass die Berufszufriedenheit der Lehrer und Lehrerinnen steige. Der Schulleiter müsse diese positiven Veränderungen bewusst machen, auch aus dem eigenen Erleben heraus.

„Ich selber (...) habe erfahren, dass durch diese andere Art des Unterrichtens ich nicht mehr gezwungen war, Dinge für mich ständig wiederholen zu müssen, wenn ich die zwei Jahre lang oder drei Jahre lang nicht angeguckt habe und dann aber immer ohne Zuwachs, sondern immer nur auf dem Level, dass man das weiterbringen kann (...), sondern dass ich mich mit Schülern auf eine Reise begeben konnte, wo ich nie vorher wusste, wo führt das eigentlich hin und dass da so ungeahnte Möglichkeiten sich aufgetan haben, und ich glaube, dass das auch so eine Zufriedenheit hier bei uns an der Schule erzeugt hat. Wo der Beruf auch nicht so unendlich prägt, also Lehrer tragen ja immer wieder vor und sie haben immer Recht. Das prägt so.“ (4, Z. 507–517)

Schulleiter 5 betont die Wichtigkeit von Gesprächen bei der Einführung neuer Konzepte. Gerade in informellen Überzeugungs-Gesprächen könne der Schulleiter neue Projekte erklären und kommentieren. Der so Informierte fühle sich in seinen Bedenken ernst genommen und sei eher zur Öffnung bereit, als wenn die Information auf einer Plenums-Konferenz erfolgt. Schulleiter 5 führt Buch über diese

Gespräche, damit er deren Inhalte für sich zurückrufen könne (5, Z. 390–404). Auch er setzt die Überzeugungsstrategie ein, den Lehrern die Entlastung durch Innovationen bewusst zu machen. Der Schulleiter müsse es schaffen, die Lehrer „dafür zu begeistern oder mitzunehmen, dass die sagen, (...), das ist ein Gewinn für die Schüler und ist auch ein Gewinn für mich selbst“ (5, Z. 211–213). Er sieht als „eine der zentralen Aufgaben des Schulleiters, sein Kollegium dazu zu bringen, sich auf den Weg zu machen“ (5, Z. 186f.). Schulleiter 5 betont, dass Innovationen nicht nur im Schulprogramm notiert sein dürfen, sie müssten gelebt werden. Das geschehe nur, „wenn man das ganze Kollegium mitnimmt und überzeugt, und zwar möglichst viele“ (5, Z. 196f.). Schulleiter 6 bemüht sich ebenfalls, den Mehrwert herauszustellen, der für die Lehrer mit innovativen Wegen verbunden ist.

„Und von der Theorie her, denke ich, ich muss was davon haben, irgendeinen Gewinn, (...) bevor ich mich drauf einlasse, den ersten Schritt zu gehen, (...) ich brauche schon eine Verheißung, dass mir das auch Gewinn bringt. Und eine Kollegin, die hat das vor zwei Wochen so zum Ausdruck gebracht, dass sie sagte, wenn so das Schuljahr rum ist und ich treffe da Kollegen von anderen Schulen, die sind fertig. Die sind kaputt, die sagt, dann kann ich immer sagen, mir geht das gar nicht so. Das ist, weil wir so einen Weg gefunden haben.“ (6, Z. 444–450)

Auch Schulleiter 7 spricht von Überzeugungsarbeit, die der Schulleiter leisten muss. Er setzt dabei ebenfalls auf die richtige Sprache, die für ihn ein wichtiges Instrument in der Überzeugungsarbeit ist. Die Dinge müssten auf den Punkt gebracht werden, um einprägsam zu sein. Als Beispiel benennt er das prägnant formulierte Leitziel der Schule: „Alle kommen ans Ziel. Das ist unser Job. Wir müssen schauen, dass das gelingt“ (7, Z. 456f.). Schulleiter 8 setzt ebenfalls auf das persönliche Gespräch, um dem Einzelnen neue Projekte „schmackhaft“ zu machen (8, Z. 325). Der Begriff deutet allerdings auf die gefährliche Nähe hin, die zwischen Überzeugen und Überreden besteht. Für Schulleiter 10 muss der Schulleiter deutlich machen können, dass das zusätzliche Engagement der Lehrer und Lehrerinnen den Schülern und Schülerinnen von Nutzen sein wird. Diese Zielklarheit wirke überzeugend, „weil es nämlich Kollegen verantwortlich macht und insofern die Motivation erhält, sie müssen nicht für andere arbeiten, sondern sie arbeiten für die Schüler“, wie es ihre Profession verlangt (10, Z. 675f.).

Kleinbeck gibt eine Übersicht der Beweggründe, die die Motivation zur Mitarbeit erhöhen und die sich in den Aussagen der Schulleiter wiederfinden lassen. Er nennt das „Leistungsmotiv“, das die befragten Schulleiter durch die Wertschätzung der Lehrarbeit fördern; das „Neugiermotiv“, das sie durch gezielte Informationen aufnehmen, indem sie ausführlich die Fragen beantworten, warum der Wandel notwendig sei und wie der Prozess dazu aussehe; schließlich das „Anschlussmotiv“, dem die Schulleiter Rechnung tragen durch die Schilderung der Vorteile, die die Lehrer und Lehrerinnen durch den initiierten Wandel, vor allem aber durch die kommunikativen Formen der Zusammenarbeit erwarten (vgl. Kleinbeck, 2003, S. 319).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Die Schulleiter sehen es als ihre Aufgabe, die Lehrer und Lehrerinnen der Schule von innovativen Konzepten zu überzeugen und zur Mitarbeit zu motivieren.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10)
- Diese Schulleiter nutzen hierzu unterschiedliche Möglichkeiten:
 - Reden und einprägsame Begriffe, die die Innovationen konkret werden lassen,
 - informelle Gespräche, die neue Einsichten vermitteln,
 - öffentliche Wertschätzung, die das Selbstwertgefühl der Lehrer und Lehrerinnen stärken,
 - Bewusstmachen der Entlastung der Lehrer und Lehrerinnen durch innovative Veränderungen und des Zugewinns für die eigene Professionalisierung.
- Drei Schulleiter (Schulleiter 1, 5, 9) erwähnen die besonderen, nicht erlernbaren „Wirkungsmöglichkeiten“ ihrer Person. Zwei Schulleiter benutzen dafür den Begriff „Charisma“.
(Schulleiter 1, 5)

3.2.1.2.3 Einflussnahme auf die Identität der Schule und das Schulklima

Eine Aufgabe des Schulleiters ist es, für alle, die an der Schule beteiligt sind, eine gemeinsame Identität zu schaffen. Dazu gehört die in dieser Arbeit bereits angesprochene konsensualisierte Werthaltung, die eine Verständigung über Arbeitsziele erst ermöglicht. Dubs spricht von der „Identifikationsfunktion“, die von einem „Leitbild“ ausgehe, weil es „der Sinnstiftung einer Schule“ (Dubs, 2005, S. 67) diene und „weil das Empfinden übereinstimmender Wertvorstellungen und Ziele bei der täglichen Schularbeit eine größere Befriedigung“ (Dubs, 2005, S. 68) bringe.

Erfolge durch die öffentliche Anerkennung der geleisteten Arbeit verstärken ebenfalls die Identifikation mit der eigenen Schule.

Schulleiter 1 stellt die Bedeutung des Erfolgs beim Deutschen Schulpreis als ein identitätsstiftendes Ereignis heraus, das alle stolz gemacht habe und das sie als „Bestätigung dieser Arbeit, die wir gemacht haben“ (1, Z. 490), empfinden. Das „war für die Schule nochmals ein anderes Zusammenkommen, also, weil ja alle beteiligt waren, ob Eltern, Schüler, Lehrer“ (...) (1, Z. 490f.). Verbunden mit dem Schulpreis ist auch der Anstieg der Schüleranmeldungen, den er als Zeichen der öffentlichen Wertschätzung beurteilt (1, Z. 510f.). Schulleiter 1 beschreibt seine Schule als eine gelebte Schulgemeinde, die einen Zusammenhalt biete, wofür alle Mitglieder der Schule dankbar seien.

„Besser gelungen ist mir, dass alle an einem Strang ziehen, dass wir eine Schulgemeinde sind. Äh, das hätte ich mir nicht träumen lassen, dass so was in so kurzer Zeit mit so großer Intensität gelingt. Und da sieht man auch schon eine große Dankbarkeit. Also wir haben auch kritische Eltern, aber man spürt auch die Dankbarkeit und das Vertrauen, das die Leute einem entgegenbringen, und auch das Kollegium (...).“ (1, Z. 779–783)

Schulleiter 2 sieht die Bewerbung und den Erfolg beim Deutschen Schulpreis ebenfalls als Bestärkung, den eingeschlagenen Weg weiterzugehen. Durch die Zusammenstellung aller Projekte und Initiativen der Schule und durch die Rückmeldung bei den Hospitationen im Rahmen des Deutschen Schulpreises sei erst deutlich geworden, „was diese Schule leistet, was einzelne Kollegen leisten (...), dass wir auf dem richtigen Weg sind“ (2, Z. 204–207). Schulleiter 2 betont ebenfalls das gute Schulklima und das Gemeinschaftsgefühl, die wichtige Faktoren für die gute Arbeit an der Schule bildeten. Schule sei für alle ein „Ort auch der Sicherheit, der Stabilität gibt“ (2, Z. 604). Schratz et al. sehen ein positives Klima als „die grundlegende Voraussetzung für die konstruktive Arbeit in Organisationen“ (2010, S. 134). Auch Schulleiter 3 wertet die gute Atmosphäre in seiner Schule als Bedingung, um „aus Lehrern Teams zu machen“ (3, Z. 44). Er schaffe diese gute Atmosphäre durch gemeinsame Aktivitäten. Für ihn sind sie unerlässlich, weil seiner Meinung nach auch der Unterricht davon profitiert. Der Umgangston müsse entspannt sein (3, Z. 38–44). „Wer sich den ganzen Tag verkiffen über Pädagogik unterhält, der zielt daneben“ (3, Z. 43f.). Schulleiter 4 nennt die Offenheit und Ehrlichkeit in seinem Kollegium als Grundvoraussetzung für das gute Klima. Dass die Lehrer gern an seiner Schule arbeiteten, hänge damit zusammen, dass „wir offen über diese Dinge reden und miteinander diskutieren“ (4, Z. 222f.). Schulleiter 5 hält die positive Grundstimmung für ein wichtiges Element in seiner Schule. Er sieht sich selbst in der Verantwortung, diese positive Grundstimmung zu erzeugen. „Und das kostet aber sehr sehr viel Kraft, war meine Erfahrung. Aber eine Kraft, die sich lohnt, denke ich, wenn man die da reinsteckt“ (5, Z. 94f.). Schulleiter 6 sieht als identitätsstiftend, dass seine Schule eine „Marke“ geworden ist (6, Z. 119). Dazu beigetragen habe der Erfolg beim Deutschen Schulpreis. „Da ist man schon auch stolz drauf, (...)“ (6, Z. 705), vor allem auch darauf, dass die Schule bundesweit bekannt sei als „Reformschule, als ein Gymnasium auch“ (6, Z. 672f.). Schulleiter 7 spricht davon, dass in der Schule ein besonderer Geist herrsche, der „in der Schule lenkt und leitet und nicht der Schulleiter und der Direktor“ (7, Z. 413f.). Erzeugt werde dieser Geist durch die „gute Stimmung“ (7, Z. 862), die trotz der großen Schule bewirke, dass „alles nett und freundlich“ sei (7, Z. 866). Schulleiter 9 sieht die gute Reputation seiner Schule als identitätsstiftendes Merkmal für die Lehrer und Lehrerinnen.

„Also es hat auch mit dieser Anerkennung von außen zu tun. Lehrer, die hier (am Ort; R.S.) wohnen und dann draußen hören, die Kinder gehen gern, plötzlich kam die erste Anmeldesituation und schon am Sonntag, bei uns ist es Montag immer die Anmeldewoche, und schon am Sonntagmittag standen draußen 50 an (...). das kommt ja gut an, was wir tun.“ (9, Z. 460–463)

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Herausgestellt wird die Bedeutung eines guten Schulklimas, das durch Offenheit, Ehrlichkeit und einen entspannten Umgang miteinander geschaffen wird.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9)

- Identitätsstiftend wirken Erfolge der Schule in Wettbewerben und die hohe öffentliche Reputation der Schule, die sich z.B. im Anstieg der Anmeldungen zeigen.
(Schulleiter 1, 2, 6, 9)
- Gemeinsame Aktivitäten des Kollegiums werden nur von einem Schulleiter als essentiell für das Arbeitsklima erwähnt.
(Schulleiter 3)

3.2.1.2.4 *Entscheidungswillen – Übernahme von Verantwortung für Entscheidungen nach innen und nach außen*

Schulleiter 1 betont, dass er trotz aller Teamarbeit verantwortlich ist für Entscheidungen und auch deren Risiko trägt (1, Z. 869–875). Seine Positionsautorität benutzt der Schulleiter ganz bewusst, wenn die Umsetzung von Ideen ins Stocken gerät, wenn Verwaltung statt Pädagogik an die erste Stelle gesetzt wird oder wenn Lehrer in Klassen Stimmung gegen Veränderungen machen. Dann interveniert der Schulleiter, „dann sage ich, Leute, jetzt wird’s so gemacht und fertig. Das passiert selten, aber da spielt dann Macht schon eine Rolle“ (1, Z. 851f.). Dieses Zitat verdeutlicht, dass er den Willen und die Kraft zur Entscheidung zeigt und grundsätzlich auch keine Berührungsangst dem Machtbegriff gegenüber verspürt. Schulleiter 2 betont ebenfalls, dass er in seinem Amt das Recht und die Pflicht hat, Forderungen zu stellen.

„Also was ich nicht dulde, ist Ablehnung ohne Gegenentwurf. Also einfach nur nein sagen, weil es zu bequem ist, was anderes zu versuchen, das dulde ich nicht, sage es aber mit Nachdruck.“ (2, Z. 151–153)

Für die gemeinsame Arbeit macht Schulleiter 2 verbindliche Vorgaben.

„Also wir legen großen Wert auf eine langfristige Planung des Jahres, sodass ich vorgebe, wann sind die Beratungen der einzelnen Gremien, zumindest die ersten, wann sind Beratungen der Schulleitung mit dem Lehrerrat, mit den Schulkonferenzlehrern, bin bei den Elternkonferenzen immer dabei, bei der Schulkonferenz sowieso (...).“ (2, 918–924)

Das Zitat zeigt durch den Wechsel des Personalpronomens von „wir“ zu „ich“ das Spannungsverhältnis, das hier den Führungsstil prägt. Schulleiter 2 verweist auch auf die Notwendigkeit, die Positionsautorität durch einen hohen Grad an Informiertheit zu stützen, da „ich regelmäßig in Kontakt mit den Lehrern bin, mit den Schülern bin, mit den Eltern bin, weiß ich von den wesentlichen Dingen, die in der Schule ablaufen“ (2, Z. 959–960). Schulleiter 3 unterstreicht an vielen Stellen die Führungsautorität, die ihm durch das Amt zukommt. So bekomme er alle Evaluationsergebnisse zum Unterricht an seiner Schule und gebe sie dann an erst an den Lehrer oder die Lehrerin weiter. „Die Ergebnisse kriege nur ich und der Lehrer“ (3, Z. 165). Er nehme auch Einfluss auf die Besetzung von Gremien der Eltern- und Schülervertretungen, damit sie von kompetenten Personen übernommen würden (3, 459–476). Dass die Position des Schulleiters an allen Schulen von den Lehrern und Lehrerinnen als herausgehoben empfunden wird, ist gut an der Be-

schreibung des Schulleiters 4 zu erkennen, der mit den Lehrern und Lehrerinnen gemeinsam die Schule geplant und entwickelt hat. Aber trotz dieser gemeinsamen Arbeit habe sich von Beginn des Schulbetriebes an ein hierarchisches Verhältnis entwickelt, „es hat sich im Prinzip eigentlich nichts verändert, aber trotzdem hat man mich anders behandelt“ (4, Z. 40–43). Er setzt die ihm zugestandene Autorität auch zielgerichtet ein, um Fehlentwicklungen zu korrigieren (4, Z. 626–639). Schulleiter 5 bestätigt die Notwendigkeit konsequenten Eingreifens, wenn grundsätzliche Ideen des Schulprogramms nicht verwirklicht würden und Lehrer und Lehrerinnen sich nicht an Abmachungen hielten (5, Z. 458–484). Er behält auch die Umsetzung wichtiger Projekte in der Hand (5, Z. 508). Schulleiter 6 bestätigt seine Führungsrolle, die trotz der flachen Hierarchie an seiner Schule existiere und die er respektiert wissen möchte, „manche müssen damit leben, dass ich hier der Chef bin“ (6, Z. 536). Er schildert, wie sich diese Führungsrolle mit der Entwicklung der Schule nach und nach verschoben hat. Zu Beginn der innovativen Entwicklung habe er eine besonders große Führungsverantwortung wahrgenommen. Er habe nicht zulassen wollen, dass die innovativen Ideen zerredet wurden, „das, wovon keiner was versteht“ (6, Z. 284f.). „Und dann hat sich das so entwickelt, dass mehr und mehr Verantwortungsübernahme von Einzelnen“ übernommen wurde (6, Z. 383f.). Schulleiter 7 bezeichnet seine Schule als „eine direktive Schule“ (5, Z. 839), an der vieles „Chefsache“ (7, 501) sei. Ein Führungskonzept, das nicht die Führungsautorität des Schulleiters akzeptiert, bezeichnet er „als tiefgreifende Eingriffe in ein gymnasiales Selbstverständnis von Arbeiten“ (7, Z. 815f.). Er bekennt sich zu einem „Unternehmertum. Das ist schon top-down“ (7, Z. 850f.). Die Lehrer und Lehrerinnen der Schule sind nach Auskunft des Schulleiters bereit, diese Führung zu akzeptieren, „die lassen sich da führen (...)“ (7, Z. 901), was Schulleiter 7 auch auf seine Erfahrung und seine persönliche Autorität zurückführt (7, Z. 902). Wie Schulleiter 6 berichtet auch Schulleiter 9 von den Anfängen, zu denen er stark top-down gearbeitet habe, um Veränderungsdenken zu initiieren. Diese Haltung wird deutlich, wenn er über die Einführung der Doppelstunden spricht. Auch bei ihm zeigt das Pronomen „ich“ im Wechsel mit „wir“, dass er bereit ist, seine Entscheidungen durchzusetzen, um Konzepte zu realisieren.

„Ich habe z.B. jetzt gesagt, wir müssen so weit kommen, dass wir Doppelstunden unterrichten, wo es dann um Diskussionen geht, usw. Und dann kommt der Lateinlehrer und sagt, dann kann er ja einmal weniger Hausaufgaben aufgeben. Dann sag ich, nun ja, wenn wir es nicht schaffen, dass die Schüler selbständig arbeiten, dann haben wir was nicht erreicht.“ (9, Z. 273–277)

Anders als Schulleiter 6 hat er seinen Führungsanspruch nicht zurückgenommen. Er hält weiter die Fäden in der Hand und formuliert auch seine Schwierigkeiten, Aufgaben und Verantwortung loszulassen. Ihm fehle „das Vertrauen zu den einzelnen Mitarbeitern“ (9, Z.951), sodass er am Ende zu häufig die Dinge selber mache, was er durchaus als Defizit empfinde. Schulleiter 10 macht deutlich, dass flache Hierarchien nicht bedeuten, dass der Schulleiter auf seine Führungsverantwortung völlig verzichtet, weil die Schulleitung „einfach bestimmte Dinge auch einfordern muss“ (10, Z. 557f.).

Auch nach außen muss der Schulleiter Führungsaufgaben wahrnehmen.

„Die Öffentlichkeit zeigt ein größeres Interesse an den Vorgängen der Schule, und sie möchte immer häufiger, dass die Schule über ihre Leistungen öffentlich Rechenschaft ablegt und sich zu besonderen Vorkommnissen an der Schule öffentlich verlauten lässt.“ (Dubs, 2005, S. 362)

Das bedeutet, dass der Schulleiter verschiedene Kommunikationswege nutzt, um die erfolgreiche Arbeit seiner Schule bekannt zu machen, wie z.B. die im vorigen Abschnitt erwähnten Erfolge im Wettbewerb um den Deutschen Schulpreis. Darüber hinaus versucht der Schulleiter, „ein Bild von der Schule zu vermitteln, das den Erwartungen aus dem Umfeld entspricht“ (Bonsen, 2003, S. 181). Er symbolisiert durch sein Amt und seine Person die Schule. Die befragten Schulleiter gestalten die Außenkontakte bewusst, um Partner von außen als Unterstützung für die Arbeit der Schule zu finden. Schulleiter 1 sieht für sich die Aufgabe, „ein gutes Netzwerk“ mit Hilfe seiner vielen Verbindungen zu knüpfen (1, Z. 685). Die große Bedeutung der Repräsentationsaufgaben wäre für Schulleiter 2 fast ein Grund gewesen, das Amt nicht anzustreben. Erst die Erfahrung, auch die Repräsentation nach außen überzeugend ausführen zu können, bewog ihn, das Amt zu übernehmen (2, Z. 72–87). Die Notwendigkeit, Kontakte für die Schule nach außen zu knüpfen, betont auch Schulleiter 3. Ihm sei es durch seine Kontaktfreude und Entschlussfähigkeit gelungen, viele wichtige Verbindungen herzustellen, von denen seine Schule profitiere (3, Z. 481–498). Auch Schulleiter 4 sieht es als seinen Erfolg, das unterstützende Netzwerk der Schule geschaffen zu haben (4, Z. 364–375). Er betont die Wichtigkeit der Öffentlichkeitsarbeit, um die Ziele und die Arbeit der Schule überzeugend zu präsentieren, wobei er diese Aufgabe nicht allein übernehme (4, Z. 243–268). Schulleiter 6 hat nach seiner Darstellung die eigenen Verbindungen genutzt, um der Schule zu Beginn ihrer Entwicklung die Aufnahme in verschiedene Modellversuche zu ermöglichen. Dass Schulleiter 7 in der Region gut vernetzt ist, zeigen seine Schilderungen von Unternehmerfreunden, zu denen er enge Kontakte besitzt (7, Z. 902–912) und die er für die Entwicklung der Schule nutzt. Das Netzwerk, über das die Schule von Schulleiter 10 verfügt, sei ebenfalls zu großen Teilen durch den Schulleiter aufgrund seiner vielen Außenkontakte mit geknüpft worden.

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

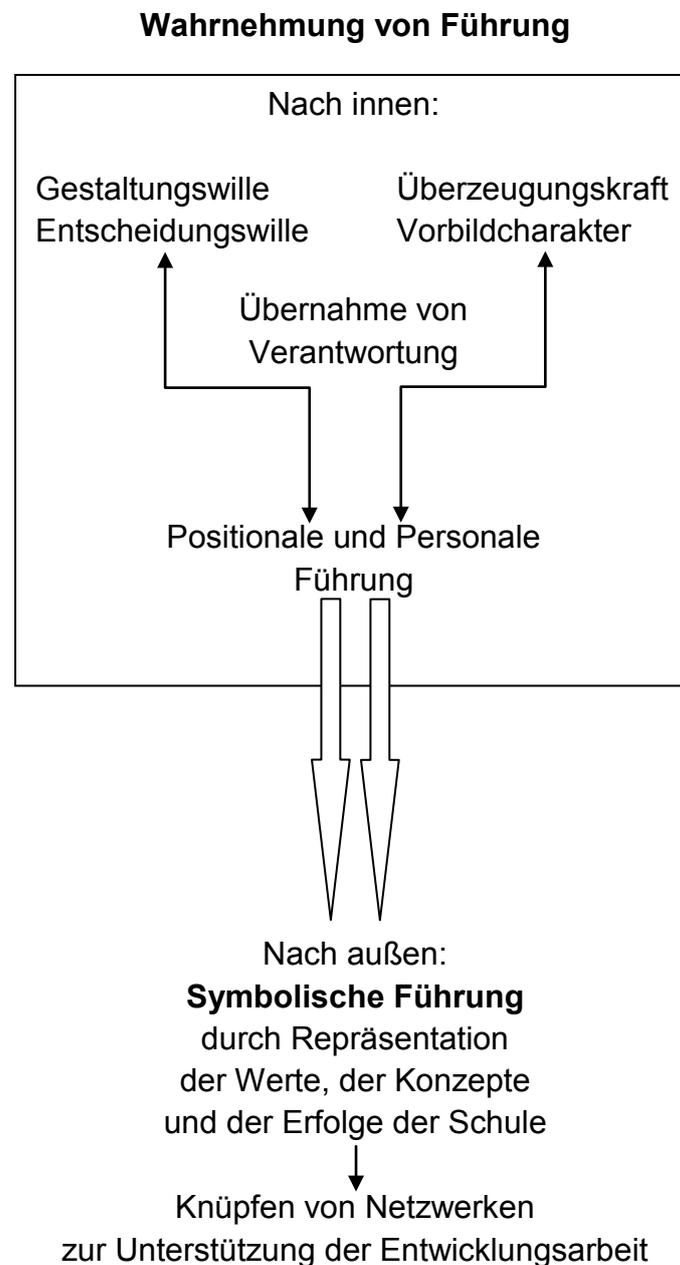
- Die Schulleiter sind sich ihrer Amtsautorität bewusst und setzen sie gezielt z.B. als Interventionsmacht ein.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10)
- Die Stärke des Einsatzes geht von flachen Hierarchien
(Schulleiter 1, 2, 4, 6, 10)
In Abstufungen bis zu direktiventransformationalen Führungsstrukturen
(Schulleiter 3, 5, 7, 9)
- Der Einsatz variiert auch je nach Situation. Am Beginn einer innovativen Entwicklung muss der Schulleiter intensiver Einfluss nehmen als im späteren Verlauf eines erfolgreichen Prozesses.

- Die Repräsentation der Schule nach außen muss von den Schulleitern sorgfältig wahrgenommen werden. Sie ermöglicht die positive Resonanz im Umfeld der Schule und das Knüpfen von Netzwerken.
(Schulleiter 1, 2, 3, 4, 6, 7)

Fazit:

Die folgende Abbildung soll die Aufgabenbereiche verdeutlichen, die mit der Wahrnehmung von Führung nach innen und nach außen verbunden sind.

Abbildung 8: Die Aufgabenbereiche für die Wahrnehmung von Positionaler und Personaler Führung



3.2.2 Die strukturelle Führung auf der Grundlage der Distributed Leadership

Der Klassenraum und die darin lernenden Schüler und Schülerinnen erfordern Führung durch den unterrichtenden Lehrer. Helmke definiert diese Form der Führung als „Klassenführung“ (2009, S. 173), die für ihn zum einen das „*Klassenlehrer sein*“ (2009, S. 172) bedeutet, zum anderen die „*Klassenführung als Inbegriff erfolgreichen Unterrichtens und Führens*“ in jeder Unterrichtsstunde. „Eine effiziente Klassenführung wird übereinstimmend als ein Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität angesehen, (...)“ (Helmke, 2009, S. 173).

Die geschlossene Klassenzimmertür symbolisiert jedoch, dass die Einflussnahme von außen auf die Abläufe im Klassenzimmer beschränkt ist. Bildungssoziologen bewerten die Schule als ein „loosely coupled system“ (Weick, 1976, S. 1) mit den Vor- und Nachteilen, die ein in sich wenig gebundenes System aufweise (vgl. Weick, 1976, S. 1–19). Sergiovanni bewertet das „loosing coupled system“ von Schulen als negativ für deren Entwicklungsprozesse, vor allem im unterrichtlichen Bereich. Er formuliert in Anlehnung an Elmore, dass „autonomy and isolation (...) have characterized professional practice“ (Sergiovanni, 2009, S. 202). „Teaching has traditionally been practiced as a solo art by individual teachers alone in their classrooms. Autonomy was highly prized and intrusions into solitary practice were resisted“ (Pont et al., 2008, S. 26).

So bleiben auch erfolgreiche Unterrichtsentwicklungen durch einzelne Lehrer und Lehrerinnen auf deren Unterricht beschränkt:

„One teacher’s success working through a particular problem of practice has immediate value for her and her students, but it does not produce value for the school in which she teaches without intentional action on the part of her colleagues.“ (Elmore, 2008, S. 60)

Die Konsequenz daraus ist: „The autonomy and isolation that have characterized professional practice must be replaced by an ethic of collective review and scrutiny“ (Sergiovanni, 2009, S. 202).

Über die Klassenzimmertüren hinaus ist ein *heimlicher* Führungsanspruch im Lehrerzimmer, auf den Fluren und in der Kaffeeküche spürbar. Widerstände, die sich in diesen nicht-öffentlichen Bereichen und hinter geschlossenen Türen aufbauen, können die Schulentwicklung nachhaltig torpedieren, weil sie nur schwer greifbar sind. Lehrer und Lehrerinnen beeinflussen ihre Schüler und Schülerinnen und machen Stimmung gegen Reformvorhaben oder polemisieren in den Pausengesprächen gegen innovative Veränderungen in den geschützten Ecken des Lehrerzimmers, wenn diese Vorhaben ohne sie entwickelt werden.

Solchen verdeckten Führungsstrukturen können Schulleitungen durch *Delegative* und *Teilgebende Führung* begegnen. Diese Formen der strukturellen Führung bedeuten nicht, dass der Schulleiter auf seinen Führungsanspruch verzichtet, er bezieht vielmehr möglichst viele in die Entwicklungsarbeit ein durch die Weitergabe von Aufgabenbereichen (Delegative Führung) oder holt sie in den Kreis der Verantwortungsträger durch die Teilgebende Führung, die neben der Handlungsverantwortung auch Einflussnahme ermöglicht. So kann auch die Motivation zur Mitarbeit erhöht werden, weil das „Machtmotiv“ angesprochen wird,

das für Kleinbeck als viertes Motiv den Antrieb für Engagement und Leistungswillen darstellt (vgl. Kleinbeck, 2003, S. 319).

Als Indikator für diese Art der Führung, die das Kernstück der Distributed Leadership bildet, soll untersucht werden, welche Aufgaben an Lehrerinnen und Lehrer, an Schülerinnen und Schüler sowie an Eltern übertragen werden und welche Strukturen dafür institutionalisiert sind.

Als zweiter Indikator dient das Maß an Entscheidungsfreiheit, das Lehrern und Lehrerinnen zugestanden wird, wenn sie eine Aufgabe übernommen haben. Die Untersuchungsfrage ist, ob die befragten Schulleiter Aufgaben ausschließlich auf der Handlungsebene delegieren und die Führungsverantwortung auf sich zentrieren wie in der Transformationalen Führung oder ob die Auftragnehmer eigenverantwortlich handeln, wie es heterarchische Strukturen mit einer Teilgebenden Führung ermöglichen. Beide Formen und ihre Mischung sind als Strategien der Distributed Leadership möglich, wobei die Teilgebende Führung mit heterarchischen Führungsstrukturen das Leitziel der Distributed Leadership ist.

In einem dritten Arbeitsschritt wird analysiert, ob in den Interviews eine Vorbereitung der Lehrer und Lehrerinnen für die Übernahme von Führungsaufgaben angesprochen wird.

„By allowing teaching and other school staff to participate in leadership, it is helping to develop leadership skills in staff and to forge future principals. (...) The implications of leadership distribution are the need to adequately prepare and support building leadership capacity.“ (Pont et al., 2008, S. 94)

Eine solche Vorbereitung ist sinnvoll, vor allem, wenn „the pool or ‚the boundaries of leadership‘ are not limited by formal role or position but defined by expertise and creativity on the context of specific situation“ (Pont, 2008, S. 82). Ohne Amt, nur aufgrund von zuerkannter Kompetenz und Expertise Führung zu übernehmen, ist in dem hierarchisch aufgebauten System an Gymnasien noch nicht selbstverständlich und muss eingeübt werden. „That is, they (die Schulleiter; R.S.) actively create a common body of knowledge and skill associated with leadership practice and put people in the way of opportunities to learn it“ (Elmore, 2008, S. 53).

Eine Führungsform, die Aufgaben verteilt und viele an Führung beteiligt, erfordert ein Zusammenführen der Ergebnisse und deren Veröffentlichung, damit der Mehrgewinn für alle deutlich wird. Gronn verdeutlicht diese Notwendigkeit, wenn er den Effekt einer Power-Point-Präsentation auf einem Kongress schildert, die sieben Arbeitsbereiche zusammenführte: „(...) the effect was to create a powerful image of a complex division of school leadership labour“ (Gronn, 2009, S. 207). Auch Dubs fordert für die innovative Schul- und Unterrichtsentwicklung, dass sie für die Lehrkräfte „überschaubar sein“ müsse und jeder Schritt in „ein schulisches Gesamtkonzept einzubauen“ (Dubs, 2005, S. 250) sei. Robinson sieht ohne eine systemische Zusammenschau die Gefahr, dass „staff effort and initiatives can be dissipated in multiple agendas and conflicting priorities, which, over time, can produce burnout, cynicism and disengagement“ (Robinson, 2008, S. 666). Bolden, Petrov und Gosling unterstreichen diesen Aspekt und sehen als eine mögliche negative Konsequenz der Distributed Leadership: „Different parts of the

institution pulling in different directions: lack of consistent/coherent direction/vision, competing agendas“ (Bolden, Petrov & Gosling, 2009, S. 268). Um dieser Gefahr zu begegnen, fordern sie „transparency“ und „convenience“ (Bolden et al., 2008, S. 45). Baumert formuliert folgende Postulate, die, übertragen auf ein holistisches Führungsprinzip, die Effektivität der Distributed Leadership sichern können:

- „- Verpflichtung auf ein Ethos der Verantwortung für die Lern- und Entwicklungsprozesse der Anvertrauten;
- Sicherung kumulativer Handlungserfahrung im Kollegium und regelmäßige Weiterbildung als Teil der Personalentwicklung in einer Schule;
- Entwicklung und Verbesserung der Handlungsfähigkeit durch institutionalisierte Kooperation im Kollegium;
- Transparenz und Kommunizierbarkeit des Unterrichtsgeschehens durch die Entwicklung entsprechender kooperativer Routinen.“ (Baumert, 2002, S. 226)

Für die Untersuchung der Holistischen Führung sind daraus drei Indikatoren abgeleitet worden. Die Gespräche wurden kodiert nach Indikatoren für

- *gemeinsames Lernen und Planen*, wodurch eine Plattform geschaffen wird, von der aus koordiniert auf kollektive Ziele hin gearbeitet werden kann und ein Auseinanderdriften von Anstrengungen vermieden wird;
- *systemische Regelungen*, die dem Kollegium Orientierung geben und die Lehrer und Lehrerinnen auf diese Regelungen verpflichten, um den Innovationsvorhaben „Dauerhaftigkeit“ (Dubs, 2005, S. 250) zuzusichern und diese in der Schule nachhaltig zu verankern;
- *Transparenz*, um die Arbeitsprozesse an der Schule für alle einsichtig zu machen und so in den Entwicklungsprozess einzubinden.

3.2.2.1 Die Verteilung von Aufgaben

In der folgenden Abbildung werden die Möglichkeiten für die Verteilung von Aufgaben und das unterschiedliche Maß an Eigenverantwortlichkeit, das mit der Wahrnehmung der Aufgaben verbunden sein kann, veranschaulicht. Die linke Seite der Abbildung (vom Betrachter aus) visualisiert die *Delegative Führung*, die rechte Seite die *Teilgebende Führung*. Die eingerichteten Arbeitsstrukturen, die im Mittelteil abgebildet sind, bleiben weitgehend identisch, wobei die Delegative Führung vor allem die Inhaber von Beförderungsmätern beauftragt. Unterschiede bestehen in der Anbindung an den Schulleiter. In der delegativen Form bleibt der Schulleiter führend und hält alle Fäden in der Hand, auf ihn laufen alle Informationen zu. Er initiiert und steuert die Entwicklungsprozesse transformational. In der teilgebenden Form arbeiten die Teams eigenverantwortlich, die Ergebnisse werden in Beratungen mit unterschiedlicher Besetzung zusammengetragen. An diesen Sitzungen nimmt auch der Schulleiter teil. Bei der *Teilgebenden Führung* können sich auch spontane Arbeitsgruppen bilden, die sich ihren Auftrag selber geben und aus eigener Initiative kooperieren. Als notwendiger Appendix ist die Fortbildung der Lehrer und Lehrerinnen angefügt mit dem Ziel, sich mit Führung vertraut zu machen: „(...) put the people in the way to learn it“ (Elmore, 2008, S. 53).

Die im Schaubild aufgezeigten Merkmale dienen als Indikatoren für die Untersuchung der Interviews. Nach jeder Analyse eines Interviews werden die Kern-

Schulleiter 1 verfügt über ein Schulleitungsteam, das sich um organisatorische Aufgaben kümmert und einmal in der Woche zu Beratungen zusammenkommt (1, Z. 188–191). Er bezeichnet sich selbst als „Teammensch“, der den einzelnen Teams bewusst Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortung lässt. In diesen Teams arbeiten nach seiner Aussage Funktionsstelleninhaber mit interessierten Lehrkräften zusammen.

„Und was meinen Führungsstil anbelangt, habe ich schon gesagt, bin ich eigentlich ein Teammensch. Wir haben alle Bereiche in Modulform zusammengefasst und in diesem Modul arbeiten dann weiter Lehrer. Und die Modulleiter selber, die haben das Sagen in diesen Modulen. Das bedeutet, ich übertrage diesen Leuten wirkliche Verantwortung. Das bedeutet, dass sie motiviert sind, ihre Module so zu leiten und zu führen, dass sie erfolgreich sind und dass es nach vorne geht, und wir berichten uns dann in verschiedenen Gremien immer wieder zurück.“ (1, Z. 175 -182)

Schulleiter 1 versteht sich als Teil dieser Teams, wie der Satz „wir berichten uns dann in verschiedenen Gremien zurück“ mit dem Pronomen „wir“ verdeutlicht. Diese für alle offene Form der Teamarbeit zeigt sich für ihn auch im Schulentwicklungsteam, in dem Funktionsstelleninhaber und Lehrkräfte ohne Funktionsstelle zusammenarbeiten (1, Z. 192–194). Teams können sich auch spontan auf die Initiative von Lehrern hin bilden, wie Schulleiter 1 schildert. Nach einem Mobbingfall, „da haben sich drei Kolleginnen gesagt, wir wollen was tun. Deswegen haben wir jetzt für jede Klassenstufe so ein Sozialcurriculum entwickelt“ (1, Z. 573–576). In der Regel entwickle er eine Idee für die Unterrichtsentwicklung und gewinne dann Mitstreiter, die er gezielt anspreche (1, Z. 622–629).

Schüler und Eltern seien ebenfalls in die Unterrichtsentwicklung eingebunden. Die Schüler sind nach seiner Aussage Teil in einem sogenannten Konvent, den sie zusammen mit acht Lehrern bilden. „Die entscheiden sehr viel über das, was in der Schule geschieht“ (1, Z. 199f.). Eltern arbeiteten in einem „Forum für Schulentwicklung“ mit, das wohl vergleichbar mit der Steuergruppe an anderen Gymnasien ist (1, Z. 214–219).

Die Eigenverantwortung, die Schulleiter 1 seinen verantwortlich arbeitenden Lehrerinnen und Lehrern lässt, zeigt sich an der Beschreibung seines eigenen Führungsstils: Schulleiter 1 will alle einbinden und sich „entbehrlich“ machen. „Ich denke, wenn ich weg bin und die Schule funktioniert problemlos, dann gewinnt Führung“ (1, Z. 865f.).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus dem Interview mit Schulleiter 1:

- Das Schulleitungsteam ist für organisatorische Aufgaben zuständig.
- Es gibt viele nicht hierarchisch ausgerichtete Teams mit unterschiedlichen Aufgabenbereichen, die für Funktionsstelleninhaber und interessierte Kolleginnen und Kollegen geöffnet sind.
- Der Schulleiter spricht gezielt Lehrer an, um sie für Planung und (Durch-)Führung von Konzepten zu gewinnen.
- Es bilden sich durch Lehrerinitiative Teams, die eigene Konzepte entwickeln.

- Die Teams haben gemeinsame Beratungstermine, als deren Teilnehmer sich auch der Schulleiter versteht.
- Eltern und Schülerinnen und Schüler sind über die Zugehörigkeit zu Teams mit in die Entwicklungsarbeit eingeschlossen.
- Die Lehrerinnen und Lehrer, die Aufgabenbereiche betreuen, arbeiten in großer Entscheidungsfreiheit und in eigener Verantwortung.
- Die heterarchische Führungsstruktur ermöglicht *Teilgebende Führung*.

Schulleiter 2 arbeitet mit seinem Schulleitungsteam, um organisatorische Aufgaben zu bewältigen. Er befürwortet grundsätzlich die Arbeit in Teams, um die Entwicklung der Schule zu planen und umzusetzen.

„Das geht aus meiner festen Überzeugung nicht vom Kopf der Schule aus, sondern muss im Team entwickelt werden. Also man muss diejenigen, die es umsetzen, und das sind Lehrer und Schüler und dann logischerweise auch die Eltern, mit ins Boot nehmen. Deswegen haben wir auch eine sehr intensive Zusammenarbeit auch mit unseren Eltern, eine vertiefte Zusammenarbeit in den einzelnen Fachkonferenzen, aber auch übergreifend, die Fachkonferenzen übergreifend, (...).“ (2, Z. 118–123)

Schulleiter 2 schließt die Fachkonferenzen ausdrücklich als wichtiges Entwicklungsinstrument ein. Für ihn ist die Lehrerkonferenz wegen seiner Größe kein effizientes Beratungsgremium. Die Lösung liege in Teams, die sich nach den jeweiligen Aufgaben bilden, diese bearbeiten und abstimmungsreif gestalten. Die Teams bildeten sich projektbezogen und zeitlich begrenzt (2, Z. 242–248). „Das ist weit aus effektiver“ (2, Z. 248). Die Schüler und Schülerinnen werden nach seiner Aussage in die Entwicklung mit einbezogen. Der Schulleiter treffe sich mit der Schülervertretung einmal im Monat, „wir machen gemeinsame Pläne, sodass die sich also nicht zurückgesetzt fühlen“ (2, Z. 486–488).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus dem Interview mit Schulleiter 2:

- Das Schulleitungsteam ist für organisatorische Aufgaben zuständig.
- Die Fachkonferenz ist ein wichtiges Gremium in der Unterrichtsentwicklung.
- Für Projekte bilden sich zeitbefristete Teams, um die Projekte im Auftrag der Lehrerkonferenz zu bearbeiten, statt sie im Plenum zu verhandeln.
- Die Teams haben Beratungstermine.
- Eltern und Schüler sind in die Entwicklungsarbeit durch die Zusammenarbeit mit dem Schulleiter eingeschlossen.
- Die heterarchische Führungsstruktur ermöglicht *Teilgebende Führung*.

Schulleiter 3 geht in der Verteilung von Aufgaben von Funktionsstellen aus. Bei ihm übernehmen Inhaber von A 14-Stellen verantwortliche Arbeitsbereiche in Organisation und Planung. Zeichen dieser Verteilung ist ein Geschäftsverteilungs-

plan nach Funktionsstellen (3, Z. 616–619). Schulleiter 3 schätzt Fachkonferenzen als ein wichtiges Steuerungsinstrument, das die Unterrichtsentwicklung maßgeblich voranbringe. Für ihn übernehmen die Fachkonferenzvorsitzenden Führungsaufgaben und treffen sich zu Absprachen in eigenen Konferenzen (3, Z. 315–320). Ideen für das Schulprogramm, das der Schulleiter „immer sehr ernst genommen“ hat (3, Z. 373f.), bekomme er von der Schulprogrammsteuergruppe, in der Eltern, Schüler und Lehrer arbeiten (3, Z. 379–392). Ideen, die jemand an den Schulleiter herantrage, würden übernommen, wenn sie passen, und vom Schulleiter „geschmiedet, geformt (...)“ (3, Z. 308).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus dem Interview mit Schulleiter 3:

- Die Fachkonferenz ist das wichtigste Gremium in der Unterrichtsentwicklung. Die Fachkonferenzvorsitzenden werden an der Führungsarbeit beteiligt.
- Die Schulprogrammsteuergruppe liefert Ideen für die Arbeit, die dann von dem Schulleiter und den zuständigen Gremien umgesetzt werden.
- Die Wahrnehmung von organisatorischen und konzeptionellen Aufgaben wird an Funktionsstelleninhaber delegiert.
- Eltern und Schüler sind in die Ideenfindung durch die Arbeit in der Schulprogrammsteuergruppe mit eingeschlossen.
- Die transformationale Führungsstruktur ermöglicht *Delegative Führung*.

Schulleiter 4 nutzt das Schulleitungsteam ebenfalls, um organisatorische Probleme zu lösen. Dazu findet nach Auskunft des Schulleiters einmal in der Woche ein Treffen statt (4, Z. 229–235). Neben dem Schulleitungsteam bestehe eine „Koordiniierungsgruppe“. „Andere sagen Steuergruppe“ (4, Z. 230f.), die die Entwicklungsarbeit der Schule koordiniere. Hinzu kämen Teams, die zeitlich begrenzt Projekte übernehmen wie die Vorbereitung von Klausurtagungen (4, Z. 227f.). Diese Teams hätten eine große Selbständigkeit. Sie verantworteten die zugewiesenen Aufgaben von Beginn bis zum Ende.

„Ich habe das Prinzip, wenn jemand Aufgaben übernimmt, dann darf er die auch bis zum Erfahren von Bestätigung, Lob durchführen. Also auch bis hin zur Präsentation in der Öffentlichkeit. Also eine Aufgabe heißt nicht, dass ich die mache, das erlebe ich auch an anderen Schulen, dafür reisen wir rum. Da frage ich mich manchmal, wie machen die das? Also, wir haben einen großen Kreis von Lehrerinnen und Lehrer, die die Schule in der Öffentlichkeit vertreten. Bei Workshop-Seminaren, Tagungen usw., und das ist ganz wichtig, weil man dort irgendwie was zurück bekommt, und man kann stolz sein auf das, was man geleistet hat, und das kriegt nicht nur die Schulleitung, sondern das kriegen alle anderen.“ (4, Z. 239–247)

Dabei finde auch eine Form von Begleitung und Fortbildung durch erfahrene Lehrer und Lehrerinnen statt, die die Kollegen und Kolleginnen unterstützten, wenn diese zum ersten Mal Führungsaufgaben wahrnahmen und öffentlich aufträten (4, Z. 251–256).

Für die Unterrichtsentwicklung werde auf einer Planungs- und Evaluationskonferenz regelmäßig ein „Entwicklungsschwerpunkt“ festgelegt, wie beispielsweise zum Zeitpunkt des Interviews die Fortentwicklung der Portfolio-Arbeit. Darüber hinaus würden der jahrgangsgemischte Mathematikunterricht, das Fremdsprachenkonzept und weitere Themenfelder der Unterrichtsentwicklung evaluiert und bearbeitet. Diese Entwicklungsarbeit werde von kollegialen Schulentwicklungsgruppen geleistet.

„Wir haben uns überlegt, wie können wir diese Portfolio-Arbeit besser vorbereiten. Also da gab es eine Gruppe. Und das Ziel war, diese Gruppe, also wir haben jetzt noch viele Dienstberatungen danach daran gearbeitet, entwickelt ein arbeitsfähiges Papier, und das ist dann verbindlich, wenn es verabschiedet wird.“ (4, Z. 656 - 659)

Tauchten ad hoc Probleme in der Unterrichtsentwicklung auf, so bilde sich ebenfalls zur Bearbeitung eine Schulentwicklungsgruppe, z.B. zum Unterricht in der Jahrgangsstufe 10. Der Schulleiter habe bei einer aus dienstlichen Gründen angesetzten Hospitation bemerkt, „dass wir ganz schrecklichen Unterricht, eine schreckliche Struktur in der Jahrgangsstufe 10 haben“. Diesen Missstand habe er dem Kollegium vorgestellt, „und da hat sich sofort eine Schulentwicklungsgruppe gebildet, die sozusagen diesen Unterricht unter die Lupe genommen hat, und das wird im nächsten Jahr anders laufen“ (4, Z. 636–639). Bemerkenswert an dieser Aussage ist, dass der Schulleiter keine personellen Konsequenzen zog, sondern eine kollegiale Arbeitsgruppe das Problem systemisch behandelte. Damit werden nicht Einzelne als „Schuldige“ identifiziert, sondern das System wird so verändert, dass insgesamt die Unterrichtsqualität steigt.

Schulleiter 4 betont, dass die Schülerinnen und Schüler in die Planungen zur Unterrichtsentwicklung eingebunden sind. Sie erarbeiteten selbständig das Konzept für eine „Schulprojektwoche“, die einmal im Jahr stattfindet und sich thematisch auf ein Land oder eine bestimmte Region beziehe (4, Z. 305–330), „die Schüler sollen die Akteure sein als Leiter“ (4, Z. 311), die Lehrer blieben im Hintergrund. Auch die Elternarbeit habe eine besondere Qualität:

„Und bei Eltern habe ich das Prinzip, Eltern müssen das Gefühl haben, wirklich bei der Schulentwicklung mittun zu können und unentbehrlich zu sein. Und deswegen denken wir uns immer mit den Eltern einen Schwerpunkt aus.“ (4, Z. 330–332)

So haben die Eltern nach Aussage des Schulleiters neben anderen Projekten einen Schüleraustausch mit Nicaragua mit vorbereitet, „sodass Eltern nicht nur das Gefühl haben, sie werden bei Fahrten gebraucht oder wenn es gilt, umzuziehen oder den Malerpinsel zu schwingen“ (4, Z. 343f).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus dem Interview mit Schulleiter 4:

- Das Schulleitungsteam ist für organisatorische Aufgaben zuständig.
- Es gibt eine Koordinierungsgruppe als feststehendes Team für inhaltliche Aufgaben und Entwicklungsschwerpunkte.

- Projektteams bilden sich jeweils nach aktuellen Aufgaben. Die Arbeit der Teams ist selbständig und eigenverantwortlich.
- Die jeweils einen Arbeitsbereich Führenden werden zu Beginn durch erfahrene Kollegen begleitet, wenn es z.B. um öffentliche Präsentationen geht.
- Eltern und Schüler sind eigenverantwortlich in die Entwicklungsarbeit integriert.
- Die heterarchische Führungsstruktur ermöglicht *Teilgebende Führung*.

Auch für Schulleiter 5 übernimmt das Schulleitungsteam Führungsaufgaben. Er selbst sei „normalerweise ein Teammensch“ (5, Z. 372). Dabei zeigt er auch die Probleme auf, die Funktionsstelleninhaber in der Teilhabe an Führung im konzeptionellen Bereich aufwerfen können: Sie blieben über Jahre in dieser Aufgabe und könnten den Weg in eine neue Richtung versperren (5, Z. 372–389). Fachkonferenzen nutzt Schulleiter 5 nicht für die Unterrichtsentwicklung. Denn aus dem oft jährlichen Wechsel der Vorsitzenden und der sich verändernden Zusammensetzung der Fachschaft resultiert für ihn eine Planungsunsicherheit, „es war dann zu unwägbare“ (5, Z. 450f.). Für Schulleiter 5 ist die Steuergruppe ein wichtiges Team für die Unterrichtsentwicklung. Bei ihm wird die Steuergruppe als „Runder Tisch“ geführt. Die Einrichtung sei aus einer Zukunftswerkstatt entstanden, die von Beginn an neben Lehrern und Lehrerinnen Eltern und Schülerinnen und Schüler eingeschlossen habe (5, Z. 343–359). Vor allem hat Schulleiter 5 nach seiner Aussage innovative Konzeptveränderungen aus dem Kollegium aufgenommen und die (Aus-)Führung des Konzepts auch Lehrern und Lehrerinnen übertragen, ohne auf Hierarchie zu achten.

„Für mich war der entscheidende Schlüssel, die Kollegen dort, wo sie Stärken haben, dort einzubinden, dort zu fördern und diese Ressourcen zu nutzen. Also weniger jetzt auf die rein formalen Ebenen zu setzen, sondern immer dort, wenn ich das Gefühl hatte, dort hat wirklich jemand Kompetenz, dann erst mal ein Gespräch zu suchen und dann zu fragen, wie wär's eigentlich, haben Sie nicht Lust, dies oder jenes zu machen im formellen Gespräch. Und die Nutzung der Fähigkeiten im Kollegium, das war mir persönlich wichtiger als rein formale Beschlüsse. Ich habe danach geschaut, wo sind neue Dinge da, wo sind spannende Dinge da, wo kann man die Schule weiter entwickeln, das Schulklima weiter entwickeln, wo kann man Unterrichtsformen weiter entwickeln, und dann die Kollegen konkret angesprochen und dort gefördert in diesem Bereich.“ (5, Z. 421–430)

Neben den Lehrern und Lehrerinnen seien auch die Schülerinnen und Schüler an der Schul- und Unterrichtsentwicklung beteiligt. Schulleiter 5 ist der Meinung, „dass Schule eben mehr ist als nur der Fachunterricht, sondern dass Schüler unglaublich viel mehr lernen, wenn sie Schule in dem Bereich mitgestalten, in dem sie es machen können“ (5, Z. 322–324). Das Maß der zugestandenen Verantwortlichkeit ist für die einzelnen Projektleiter wird durch ihn begrenzt. Denn große Projekte blieben „in der Hand“ des Schulleiters (5, Z. 508).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus dem Interview mit Schulleiter 5:

- Das Schulleitungsteam ist für organisatorische und inhaltliche Aufgaben zuständig. Das Problem dieses Teams liegt in der kaum beeinflussbaren personellen Zusammensetzung aufgrund seiner hierarchischen Struktur.
- Fachkonferenzen werden nicht als Entwicklungsinstrument betrachtet, da deren Leitung und Zusammensetzung für eine geordnete Arbeit zu willkürlich ist.
- Es gibt eine Steuergruppe, die die Unterrichtsentwicklung plant.
- Projektteams bilden sich jeweils nach aktuellen Aufgaben und nach Vorschlägen aus dem Kollegium.
- Einzelne Lehrer und Lehrerinnen werden mit der Führung von innovativen Projekten beauftragt, eingesetzt nach ihren Kompetenzen, nicht nach ihrer Beförderungsstelle.
- Eltern, Schülerinnen und Schüler sind in die Entwicklungsarbeit integriert.
- Wichtige Projekte bleiben in der Hand des Schulleiters.
- Die transformationale Führungsstruktur ermöglicht eine *Delegative Führung*, die aber Aufgabenbereiche vorrangig nach Kompetenz und Interesse vergibt.

Schulleiter 6 führt eine Schule, die ohne Funktionsstellen auskommen muss, da das Bundesland in der Regel nur angestellte Lehrerinnen und Lehrer beschäftigt. Sein Schulleitungsteam seien „ganz normale Lehrer ohne Funktion, aber denen habe ich was abgegeben mit diesen Handlungsvollmachten, die können also auch unterschreiben und so weiter und so fort“ (6, Z. 855–857). Die Mitglieder des Schulleitungsteams hätten von Beginn der Schulentwicklung engagiert mitgearbeitet und seien deswegen vom Schulleiter in dieses Team gebeten worden. Schulleiter 6 bezeichnet dieses Team als Kernteam, „und da gibt es so 7, 8 Menschen, die also für pädagogische Bereiche in der Schule die Verantwortung haben“ (6, Z. 137f.). Die Koordinatoren „sind für ihre Bereiche zuständig und beziehen damit auch die anderen Kollegen ein. Also jeder hat die Verpflichtung, auch in einem dieser Bereiche sich mit zu engagieren“ (6, Z. 169–171). Dabei liege der Fokus „auf Qualitätsentwicklung, Pädagogik und nicht auf Verwaltungskram“ (6, Z. 174f.). Schulleiter 6 sagt über diese Verteilung der Aufgaben, dass durch die Teilhabe an Führung die Entwicklung „in den letzten drei Jahren, drei, vier Jahren (...) nochmal so richtig gepusht“ worden sei (6, Z. 179f.). Die Lehrer und Lehrerinnen hätten immer mehr Aufgaben übernommen, „mehr und mehr Verantwortungsübernahme von einzelnen“ (6, Z. 384). Die Fachkonferenzen besitzen für ihn keine Bedeutung für die Steuerung der Unterrichtsentwicklung. Die werde in den Gruppen vorangetrieben, „die jetzt Projekte vorbereiten, Projekte evaluieren oder sich mit dem theoretischen Gerüst auseinandersetzen“ (6, Z. 478–480). Das Kernteam entwickelt nach seiner Aussage auch Bewertungsraster, nicht die einzelnen Fachkonferenzen.

zen (6, Z. 651–656). Die Schüler und Schülerinnen nehmen für ihn in der Schul- und Unterrichtsentwicklung eine wichtige Aufgabe wahr.

„Z.B. haben die das Grundgesetz der Schule entschieden. Die haben dort einfach eine Mehrheit. Wir haben über die Verfassung abgestimmt, und an 4/5 Projekttagen haben alle Schüler an dieser Verfassung gearbeitet, schrittweise im Aufbau. Also was ist das grundsätzliche Regelwerk des Grundgesetzes an unserer Schule, und dann haben das wieder die kleinen Gruppen redaktionell bearbeitet, Lehrergruppen natürlich auch redaktionell, und das ist dann in dreieinhalb Jahren entstanden, und da steht ja alles drin. Und das ist ja alles. Das ist bis hin, wie Unterricht, wie er stattfinden muss.“ (6, Z. 796–802)

Die Eltern dagegen spielten keine Rolle in der Schulentwicklung, weil es für die Eltern der Region genüge, „wenn die Kinder zufrieden heimkommen und nicht über die Schule schimpfen“ (6, Z. 473f.).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus dem Interview mit Schulleiter 6:

- Das Schulleitungsteam, „Kernteam“ genannt, ist für organisatorische und inhaltliche Aufgaben zuständig. Die Mitglieder engagieren sich ohne Beförderungssamt.
- Das Kernteam führt eigene Teams, die mit einzelnen Konzepten der Unterrichtsentwicklung betraut sind.
- Es gibt zusätzlich Projektteams zur Planung und Durchführung von einzelnen Aufgaben in der Unterrichtsentwicklung.
- Die Teams arbeiten selbständig und sind auch für die Durchführung von Konferenzen zu ihren Themen verantwortlich.
- Fachkonferenzen werden nicht als Entwicklungsinstrument betrachtet, die Aufgabe übernehmen Projektteams.
- Schüler sind stark in die Schul- und Unterrichtsentwicklung einbezogen.
- Die heterarchische Führungsstruktur ermöglicht *Teilgebende* Führung.

Schulleiter 7 hat nach seiner Aussage „für jede Stufe einen Verantwortlichen, der dafür sorgt, dass die Lehrer zusammen arbeiten, (...)“ (7, Z. 213–215). Es gebe viele Projektteams, die entstünden, um Unterrichtsentwicklung voranzubringen. Dabei bleibt die Mitarbeit des Schulleiters nach seiner Schilderung sehr wichtig, da er in der Mehrzahl der Fälle selbst die Ideen für innovative Veränderungen einbringe und sie dann in Zusammenarbeit mit seinen Lehrern und Lehrerinnen umsetze.

„Die Basisideen kommen von der Schulleitung, und das ist auch mein Job. Jetzt, wenn die Basisidee mal da ist, dann brauche ich Mehrheiten, Überzeugung. Also ich mache Ihnen ein Beispiel. Wir haben das Fach Naturwissenschaft und Technik erfunden, das habe ich selbst gemacht mit einem Lehrer. (...) einer hat mitmachen müssen.“ (7, Z. 365–379)

Er sieht sich selbst als Motor der Unterrichtsentwicklung:

„(...) in Physik habe ich es selber gemacht. Die Hefte, die verwendet werden, habe ich auch geschrieben, und habe sie meine Kollegen lesen lassen und habe die Experimente selber erfunden.“ (7, Z. 282–284)

Für die Umsetzung der von ihm entwickelten Konzepte suche er sich geeignete Mitarbeiter und motiviere sie auch über Beförderungsperspektiven: „Damit kannst du auch Karriere machen, habe ich ihm gesagt, denn ich glaube, dass es geht“ (7, Z. 379f.).

„Ich ... mit meinen Leuten“ ist ein zentraler Begriff für die Arbeit in der Unterrichtsentwicklung und charakterisiert die zentrale Rolle, die der Schulleiter in diesem Prozess einnimmt (7, Z. 698f.), an dem er auch die Fachschaften intensiv beteilige, vor allem im Bereich der individuellen Förderung. „In Latein habe ich eine tolle Fachschaft. Lauter Stars, die haben eine super Homepage erstellt und dort sind Übungsaufgaben praktisch zu jedem Kapitel“ (7, Z. 272–275). Schulleiter 7 verdeutlicht, dass er in der Schul- und Unterrichtsentwicklungsarbeit die Fäden in der Hand hält: Er delegiert Aufgaben in von ihm entworfenen oder mit gestalteten Konzepten an Lehrer und Lehrerinnen und arbeitet in der Regel mit ihnen daran, sodass die „Führungsverantwortung“ bei ihm allein liegt, er aber auch an der „Handlungsverantwortung“ (Dubs, 2005, S. 139) beteiligt bleibt.

Schulleiter 7 sieht, dass dieses System an seine Person gebunden ist, und überlegt neue Teamstrukturen, die „in ein gymnasiales Selbstverständnis von Arbeit“ (7, Z. 815f.) passen. „Ich ziehe neue Schienen ein, aber halt andere, bin dabei, dauernd zu grübeln, was sind die Teamstrukturen, die zu einem Gymnasium passen“ (7, Z. 919–921). Dafür weitet er den Begriff der Fachschaften²³ aus, der eigentlich das Arbeitsbündnis der Mitglieder eines Kollegiums mit derselben Lehrbefähigung in einem Fach bezeichnet. Schulleiter 7 plant, die Klassenlehrer, die für ihn „die Säulen“ (7, Z. 922) der Schule darstellen, als Fachschaft zusammenzufassen und weiterzubilden. Auch die Fachbeauftragten, die Jahrgangsstufenleiter und die Lehrer, die hoch begabte Schüler unterrichten, sollen jeweils eine „eigene Fachschaft“ (7, Z. 924) bilden. Der Begriff verdeutlicht, dass damit die Struktur des Gymnasiums gewahrt bleiben soll. Die Leitung dieser Teams soll Funktionsstelleninhabern übertragen werden, von denen er sich deutlich mehr als bisher wünscht (7, Z. 919–931). Unklar bleibt, welche Verantwortung ihnen übertragen werden soll.

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus dem Interview mit Schulleiter 7:

- Der Schulleiter nimmt eine wichtige Rolle in der Entwicklungsarbeit der Schule ein. Die Mehrzahl der angestoßenen Projekte sind von ihm erdacht worden „(...) und das ist auch mein Job“ (7, Z. 365).

²³ Der Begriff „Fachkonferenz“ steht für das Mitwirkungs-gremium, das neben den Lehrern und Lehrerinnen mit derselben Lehrbefähigung in einem Fach die gewählten Eltern- und Schülervertreter umfasst, die „Fachschaft“ umfasst ausschließlich die Lehrer und Lehrerinnen, die das Fach unterrichten.

- Zur Ausarbeitung der Projektkonzepte arbeitet er zusammen mit Lehrern und Lehrerinnen in Projektgruppen, die zeitlich und von der Aufgabe her begrenzt sind und sich nach Bedarf bilden. Damit ist der Schulleiter durch seine Mitarbeit auch in vielen Projekten an der Führungs- **und** Handlungsverantwortung beteiligt.
- Er delegiert diese Arbeit auch an kompetente Lehrer und Lehrerinnen, die eine Arbeitsgruppe bilden, wobei die Führungsverantwortung immer deutlich beim Schulleiter verbleibt.
- Fachschaften werden ebenfalls zur Unterrichtsentwicklung genutzt.
- Neue Teamstrukturen, in denen die Mitglieder an eigenen Aufgabenbereichen verantwortlich arbeiten, werden entwickelt, da der Schulleiter die starke Konzentration der bisherigen Struktur auf seine Person sieht.
- Die neuen Strukturen sollen dem hierarchischen Aufbau des Gymnasiums durch die Leitung von Funktionsstelleninhabern entsprechen.
- Die transformationale Führungsstruktur ermöglicht eine *Delegative Führung*, in der der Schulleiter vielfältige Aufgaben überträgt, aber auch bei der Gestaltung dieser Aufgaben häufig die Fäden in der Hand behält.

Schulleiter 8 arbeitet mit dem Schulleitungsteam eng zusammen. Er organisiert nach seiner Aussage einmal im Jahr eine Wochenendsitzung für das Schulleitungsteam, auf der neben organisatorischen Fragen auch planerische Ziele besprochen würden (8, Z. 200–209). Zur Schulleitung gehören „Schulleiter, Stellvertreter und die Abteilungsleiter“ (8, Z. 277). Die Aufgabenverteilung sei nach Hierarchiestufen ausgerichtet. Das gehe „top-down“ (8, Z. 211). Die Abteilungsleiter gäben die Berichte aus den einzelnen Entwicklungsprojekten an den Schulleiter weiter (8, Z. 578–583). Diese hierarchisch strukturierten Teams arbeiteten innerhalb der gesteckten Ziele mit großer Handlungsfreiheit. Die Fachkonferenzen seien ein wichtiges Gremium für die Unterrichtsentwicklung, wobei deren Vorsitzende zeitlich nicht entlastet würden, sondern nur die Leiter der Aufgabenfelder, die aus den Vorsitzenden der zugehörigen Fachkonferenzen gewählt würden und die für ihre Aufgabe eine Ermäßigung von 2,5 Stunden erhielten (8, Z. 360–365). Die Arbeit, die zur Durchführung einzelner Projekte notwendig sei, wie z.B. das Bereitstellen von Material für das selbst regulierte Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, werde in fachbezogenen Projektteams in Angriff genommen (8, Z. 256–259).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus dem Interview mit Schulleiter 8:

- Das Schulleitungsteam nimmt eine wichtige Rolle in den Teamstrukturen ein, die insgesamt hierarchisch angeordnet sind.
- In dieser hierarchischen Ordnung besitzen die Abteilungsleiter Entscheidungs- und Handlungsfreiheit.

- Fachschaften werden als Arbeitsbündnisse zur Unterrichtsentwicklung genutzt.
- Fachlich gebundene Arbeitsgruppen bilden sich, um gemeinsam praktische Aufgaben zu erfüllen, die sich aus neuen Konzepten ergeben.
- Die Führung ist hierarchisch geprägt, wobei die Abteilungsleiter in die hierarchische Führungsstruktur eingebunden sind. Sie ermöglicht eine delegative Führung.

Schulleiter 9 berichtet ebenfalls von regelmäßigen Treffen mit seinem Leitungsteam. Bei diesen Treffen würden vor allem organisatorische Fragen geregelt (9, Z. 972–975). Mit der innovativen Entwicklung hat Schulleiter 9 nach seiner Aussage *einen* Lehrer beauftragt, der ihn in der konzeptionellen Entwicklung unterstütze und auch eigene Ideen einbringe (9, Z. 410–414). Für Schulleiter 9 sind die Fachkonferenzen von großer Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung, vor allem die Arbeit der Fachkonferenzvorsitzenden. Die Fachkonferenzvorsitzenden bewürben sich auf das Amt, das ein Beförderungamt sei, sodass auf diese Weise eine kontinuierliche Fachschaftsarbeit möglich werde (9, Z. 480–513). Ein weiteres wichtiges Instrument für die Unterrichtsentwicklung ist für Schulleiter 9 die Steuergruppe, die er mit den Fachkonferenzen vernetzt habe, damit die Informationen weitergegeben und umgesetzt werden könnten.

„Die hat sich dann gebildet, wir hatten einen sog. PAK, einen pädagogischen Arbeitskreis. Und da war es dann plötzlich so, das war jetzt im 4. Jahr, dass plötzlich gesagt wurde, ja unser Fach ist ja gar nicht vertreten, sodass ich das dann so gemacht habe: eine Steuergruppe von vier Leuten und dann jede Fachschaft noch, sodass sie sich jede Woche einmal treffen und alle 14 Tage dann mit allen Fachschaften, sodass dann das Ergebnis auch weitergegeben wird. Z.B. sind wir im Moment dabei, dass die Bewertung abgestimmt wird. Oder ich muss es so sagen, in G8 ist bei uns in der Oberstufe mündlich zu schriftlich jetzt 1 zu 1 und das war vorher 2 zu 1, sodass wir jetzt sagen, dann muss auch die Frage, wie Referate bewertet werden, abgestimmt werden.“ (9, Z. 522–530)

Die Eltern bekämen umfassende Informationen, seien am Schulleben beteiligt, aber „wenig“ (9, Z. 575) in die Unterrichtsentwicklung integriert. Schulleiter 9 sagt von sich selbst, dass er versucht, die Fäden in der Hand zu behalten. Er erwarte eine genaue Berichterstattung und sei nach seiner eigenen Einschätzung zu schnell bereit, selbst in die Planung einzusteigen und die Arbeit zu übernehmen.

„Das sind so Dinge, wo ich es noch nicht schaffe, dann einfach zu delegieren und das Vertrauen drauf zu haben, es geschieht was. (...) dann mache ich es manchmal zu schnell selber“ (9, Z. 968–970).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus dem Interview mit Schulleiter 9:

- Das Schulleitungsteam nimmt eine wichtige Rolle in der Bearbeitung organisatorischer Fragen ein.
- In der Unterrichtsentwicklung wird der Schulleiter durch *einen* beauftragten Lehrer unterstützt.

- Fachschaften werden in die Unterrichtsentwicklung eingebunden. Deren Arbeit ist durch die auf dieses Amt hin beförderten Fachkonferenzvorsitzenden auf Kontinuität ausgerichtet.
- Die Steuergruppe ist in ihrer Arbeit mit den Fachschaften vernetzt, weil jeweils ein Fachschaftsvertreter darin mitarbeitet und so den Transfer garantieren soll.
- Die transformationale Führungsstruktur ermöglicht *Delegative Führung*.

Schulleiter 10 berichtet von einem engagierten Leitungsteam an seiner Schule, in dem Aufgaben klar verteilt sind und eigenverantwortlich bearbeitet werden (10, Z. 68f.). Zu der Leitungsrunde träten die Jahrgangsstufenleitungen als Teams, die in der Regel aus drei Personen bestünden (10, Z. 271). Von großer Bedeutung ist für Schulleiter 10 die Steuergruppe, die sich aus Eltern, Lehrern und Schülern zusammensetzt. Die Ergebnisse aus einer Selbstevaluation in der Schule (SEIS) seien von Lehrern, Eltern und Schülern zusammen ausgewertet und daraus gemeinsam Schwerpunkte für die Arbeit formuliert worden (10, Z. 334–341). Lehrer und Lehrerinnen leiteten Projekte der Schule, ohne dafür eine Beförderungsstelle innezuhaben, oft würden sie auf informellem Weg von anderen Lehrern für die Mitarbeit gewonnen, ohne dass der Schulleiter sich einschalte.

„Aber es gibt dann viele andere Bereiche, also Schüleraustausch, Wettbewerbsbetreuung, da sind A 14 Kollegen, ohne dass sie die jetzt an diese Stelle gebunden sind, die das übernommen haben und das in eigener Regie erledigen und von sich aus die Kollegen ansprechen usw. Das muss nicht alles über die Schulleitung laufen.“ (10, Z. 681–684)

Auch der Schulleiter selbst fragte einzelne Lehrer und Lehrerinnen, ob sie nicht bestimmte Aufgaben übernehmen möchten, wobei „die Tatsache, dass man ihnen was zutraut, dass man Angebote macht und fragt: Wäre das nicht was für Sie?“ (10, Z. 535f.) sie zur Mitarbeit anspornen. Ein Ergebnis dieser Führung sei, dass sich immer häufiger spontane Lehrerteams bildeten, die gemeinsam ein Projekt bearbeiteten oder entwickelten. Für Schulleiter 10 ist das „ein hoffnungsvoller Ansatz zu der Abkehr von Einzelkämpfern, das sicher so manches auch bieten wird“ (10, Z. 276f.). Die Führungsstrukturen werden als liberal und vertrauensvoll beschrieben. Die Lehrerinnen und Lehrer, die für Aufgaben verantwortlich sind, hätten Entscheidungsfreiheit. Sie verfügten über „ihren Bereich, in dem sie wirklich verantwortlich, ohne sich ständig rückversichern zu müssen, arbeiten können“ (10, Z. 413f.). Vor allem erfahren die Lehrerinnen und Lehrer sich nach der Darstellung des Schulleiters nicht als Handlanger für lästige Aufgaben, „sie müssen nicht für andere arbeiten, sondern sie arbeiten für die Schüler“ (10, Z. 676), wobei das „Verselbständigen im positiven Sinne (...) eigentlich sogar gewollt“ ist (10, Z. 721f.).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Das Schulleitungsteam nimmt persönlich eine wichtige Rolle in der Bearbeitung organisatorischer und konzeptioneller Aufgaben ein.
- Eine Steuergruppe, die Lehrer, Schüler und Eltern umfasst, erarbeitet konzeptionelle Vorschläge.
- Jahrgangsstufenleitungsteams koordinieren die fachliche und fachübergreifende Arbeit in den Jahrgangsstufen.
- Unterschiedlich ausgerichtete Beratungsteams unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei Fragen und Problemen.
- Arbeitsbereiche werden von Lehrern und Lehrerinnen unabhängig von Beförderungssämtern geleitet. Oft sind sie auf informellem Weg für die Aufgabe angesprochen worden.
- Auch der Schulleiter spricht Lehrer und Lehrerinnen an, wenn er sie für kompetent hält, einen bestimmten Arbeits- oder Entwicklungsbereich führen zu können.
- Nach und nach bilden sich informell und spontan Lehrerarbeitsgruppen, die gemeinsam Unterricht vorbereiten oder neue Unterrichtskonzepte entwickeln.
- Die Entscheidungsfreiheit und Eigenverantwortung der Lehrer und Lehrerinnen in der Führung und in der Mitarbeit von Projekten ist groß.
- Über gemeinsame Sitzungen werden die Informationen an den Schulleiter und andere Kollegiumsmitglieder weitergegeben.
- Die heterarchische Führungsstruktur ermöglicht *Teilgebende Führung*.

3.2.2.2 Holistisch Führen

Die Abbildung 10 zeigt die Indikatoren für die Kodierung der Interviews in der Subkategorie der Holistischen Führung,²⁴ die als notwendige Ergänzung der Delegativen und der *Teilgebenden Führung* dokumentiert wird.

Die Abbildung zeigt, dass die Untersuchung der Interviews von der Frage nach *gemeinsamem Lernen und Planen* als erstem Indikator ausgeht. Die gemeinsamen Planungen sowohl der Ziele als auch der Strategien, um die Ziele zu erreichen, erleichtern die Identifikation des Kollegiums mit der Schule und deren Entwicklungsarbeit und schaffen eine Gesamtschau dessen, was erreicht werden soll. Das gemeinsame Lernen sichert die für die Innovationen nötige Fachkompetenz und kreiert eine Kommunikationsebene, auf der sich das Kollegium über innovative Prozesse verständigen kann.

²⁴ Die Indikatoren werden in Kapitel 3.2.2, S. 138, ausführlich begründet.

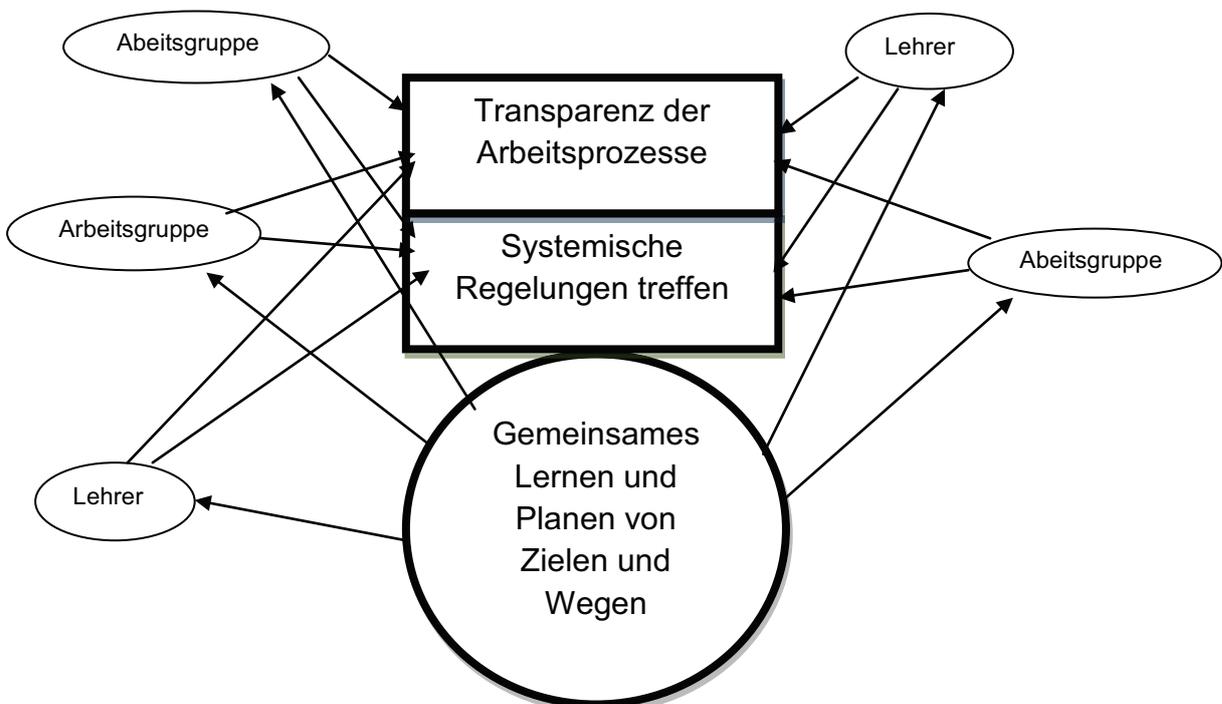
Systemische Regelungen, die die getroffenen Beschlüsse festschreiben, wirken der Beliebigkeit in der Umsetzung entgegen und sind der zweite Indikator in diesem Bereich.

Transparenz sorgt dafür, dass die Prozesse und die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen einsichtig sind, damit sich einzelne Kollegiumsmitglieder durch Entwicklungen nicht überrumpelt fühlen und die Mitarbeit aufkündigen. Transparente Strukturen stellen den dritten Indikator.

Die Pfeile in Abbildung 10 verdeutlichen, dass die drei Dimensionen der holistischen Führung die Referenzpunkte für die einzelnen Arbeitsgruppen darstellen. Die Aufträge gehen von gemeinsamen Planungen aus und die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden von allen beraten, um sie in systemische Regelungen zu überführen. Dabei sorgen die einzelnen Teams für Transparenz in ihren Arbeits- und Ergebnisprozessen. Für die Koordination dieser Abläufe ist eine Holistische Führung verantwortlich.

Sie kann verhindern, dass „staff effort and initiatives can be dissipated in multiple agendas and conflicting priorities, which, over time, can produce burnout, cynism and disengagement“ (Robinson, 2008, S. 666). Auch Bolden et al. sehen als kritischen Aspekt der Distributed Leadership, dass die in unterschiedlichen Gruppierungen arbeitenden Lehrer bei mangelnder Koordinierung gerade nicht zu einer Steigerung der Effektivität beitragen: „Different parts of the institution pulling in different directions“ produzierten vielmehr „lack of consistent/coherent direction/vision, competing agendas“ (Bolden et al., 2009, S. 268).

Abbildung 10: Die Merkmale und die Bedeutung der Holistischen Führung



3.2.2.2.1 *Gemeinsames Lernen und Planen*

Schulleiter 1 spricht von wichtigen Tagungen seines Kollegiums. Die erste habe direkt zu Beginn seiner Amtszeit stattgefunden und markiert für ihn den Eintritt in einen gemeinsamen Weg der innovativen Veränderung.

„Da waren wir zwei Tage weg und die zwei Tage, die haben das Ganze praktisch zum Laufen gebracht. Das war der richtige Schritt. Einen Tag konnte verarbeitet werden, was das Kollegium belastet hat. Da sind auch Tränen geflossen, da hat man sich das aber auch gesagt. Und dann waren die Probleme sicher nicht aus der Welt, aber man hat sie auf dem Tisch gehabt, und die Kollegen haben sich darauf eingelassen, dran zu arbeiten. Und auf einmal ist dieser Motor wieder angesprungen von Null auf Hundert und das war von da an bis heute eine Freude, mit diesem Kollegium zu arbeiten, (...) am letzten Schultag und am ersten Ferientag vor den Sommerferien auf Klausur zu gehen, das machen wir jetzt regelmäßig in meiner Sicht, in der letzten Ferienwoche zu kommen und hier die Hälfte der Woche schon gemeinsam zu arbeiten.“ (1, Z. 118–128)

Auf dieser Klausur am Schuljahresende werde Bilanz des letzten Schuljahres gezogen, „was lief gut, was lief schlecht, wie begegnet mir die Schulleitung“ (1, Z. 965), und gemeinsam für das neue Schuljahr geplant. Neben der Klausur fänden auch Fortbildungen des Gesamtkollegiums statt, die das Ziel hätten, das Kollegium zu einer Lern-Gemeinschaft zu formen.

Schulleiter 2 legt mit seinem Kollegium „jahresweise, manchmal auch über längere Phasen die Schwerpunkte in den unterschiedlichen Bereichen fest“ (2, Z. 142f.). Dann informiere sich die Gesamtheit des Kollegiums über die anstehenden Veränderungen, z.B. durch Besuche anderer Schulen. Schulleiter 2 bedauert, dass nicht mehr Zeit für Beratungen zur Verfügung steht, damit Reformen gemeinsam geplant und entwickelt werden können (2, Z. 760–765).

Schulleiter 3 macht „systematische Lehrerfortbildung“ (3, Z. 481). Das Schulprogramm sei dabei der Referenzpunkt.

Schulleiter 4 hat nach seiner Aussage die gesamte Schulentwicklung zusammen mit dem Kollegium betrieben, hat „gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern Schulentwicklung gemacht“ (4, Z. 29f.). Die Schule habe für jedes Jahr einen Entwicklungsschwerpunkt, der dann auf einer Klausurtagung diskutiert und ausgewertet werde (4, Z. 223–228). Auf der Klausurtagung werde auch gemeinsam festgelegt, welche Bereiche von einzelnen Gruppen weiter bearbeitet werden sollen.

Schulleiter 5 ist nach seiner Schilderung über einen pädagogischen Tag mit seinem Kollegium auf den Innovationsweg gekommen. Die Themen „Welcher Unterricht ist wünschenswert an Schulen?“ und „Was ist eine gute Schule?“ hätten die innovative Entwicklung angestoßen (5, Z. 245–265). Das Entscheidende für ihn ist, neue Konzepte gleich in die Lehrerfortbildung zu nehmen und möglichst alle Kollegen und Kolleginnen in die Arbeit einzubinden, damit sich keine Ängste entwickelten und alle denselben Informationsstand hätten. An einem Fortbildungstag würden alle Lehrer und Lehrerinnen gezwungen, sich mit dem innovativen Projekt auseinanderzusetzen. Gerade die konkrete Arbeit daran schaffe die emotiona-

le Bereitschaft, das Neue an sich heranzulassen und die eigene Einstellung zu verändern (5, Z. 281–296).

Auch an der Schule von Schulleiter 6 habe die gemeinsame Fortbildung den Anstoß für die innovative Entwicklung gegeben. Das seien zuerst „niederschwellige Fortbildungssachen“, „Methodentraining“ gewesen, aber immer für das gesamte Kollegium (6, Z. 71). Dieses gemeinsame Lernen aller Lehrer und Lehrerinnen sieht Schulleiter 6 als den Motor, der eine innovative Entwicklung antreibt und ermöglicht. „Zusammen die gleiche Lernerfahrung machen, in der Schule möglichst oder auch außerhalb“ hält er für die Bedingung eines erfolgreichen innovativen Prozesses (6, Z. 392f.). Für die Zukunft setzt Schulleiter 6 weiterhin auf das gemeinsame Lernen und erhofft sich Fortschritte, vor allem aber Nachhaltigkeit in der Entwicklung, auch durch die Unterstützung der Robert Bosch Akademie.²⁵

Schulleiter 7 sieht ebenfalls die Fortbildung als wichtiges Instrument, das die Umsetzung von Innovationen nicht nur initiieren, sondern auch begleiten müsse, damit sie nachhaltig wirken könnten (7, Z. 360–363). Der Schwerpunkt für die nächsten zwei Jahre liege an seiner Schule im Bereich der Kommunikation, weil Defizite in der Gesprächsführung von Lehrern und Lehrerinnen mit Eltern und Schülern und Schülerinnen existierten. Schulleiter 7 hält Gesprächs-„Training“ (7, Z. 787) für unabdingbar, damit das Zusammenspiel zwischen Lehrer- und Schülerschaft und Eltern funktioniere (7, Z. 551–566).

Für Schulleiter 8 war der Ausgangspunkt des gemeinsamen Lernens die Teilnahme an einem Modellprojekt (8, Z. 148). Im Rahmen dieses Projektes seien Themenschwerpunkte für die weitere Entwicklungsarbeit formuliert worden. Das Kollegium habe sich unter anderem auf Unterrichtsentwicklung verständigt, in den Mittelpunkt sei das „selbst organisierte Lernen“ (8, Z. 155) gestellt worden. Zu diesem Themenschwerpunkt hätten mehrfach Fortbildungen, „pädagogische Tage“ (8, Z. 155f.) stattgefunden unter immer neuen Gesichtspunkten. Von da an habe sich die Schule „sehr stark auf den Weg gemacht“ (8, Z. 177), auf den „Weg Individualisierung des Schüler-Lernens“ (8, Z. 181f.).

Schulleiter 9 hat für seine Schule ebenfalls ein Jahresthema, an dem die ganze Schule arbeitet. Seine Konferenzen seien so beschaffen, dass sie über einen ganzen Tag laufen und sich die einzelnen Arbeitsgruppen gegenseitig informieren könnten, „dass man dann in Gruppen zusammen ist, dass man Round-Table-Gespräche macht, (...)“ (9, Z. 746–748). Außerdem fänden im Haus interne Lehrerfortbildungen für das gesamte Kollegium statt, z.B. zum Projektunterricht (9, Z. 761f.).

Schulleiter 10 sieht die Bedeutung des gemeinsamen Lernens darin, „den Kollegen Hilfestellungen, Informationen an die Hand zu geben, vielleicht auch Trai-

²⁵ Die Robert Bosch Akademie vermittelt Weiterbildungsangebote für die Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises und darüber hinaus für alle teilnehmenden Schulen. In Kapitel 2.3.2.1 werden Aufgaben und Aktivitäten der Akademie ausführlich dargestellt.

nungsmöglichkeiten, mit denen sie ihre Unterrichtskonzepte überprüfen und auch weiterentwickeln können, neue Erkenntnisse“ (10, Z. 164–166).

„Wir sind ganz am Anfang nochmal eingestiegen, haben eine Fortbildung über Neurowissenschaften und Lernen gemacht, weil ja fundamentale Erkenntnisse über den Lernbegriff doch nochmal neu in Erinnerung oder ganz neu präsentiert werden konnten. Und sind dann über das kooperative Lernen weiter gegangen, also eine systematische Lehrerfortbildung, für die ganze Schule aber. Und ich glaube, dass sich dadurch auch Veränderungen ergeben haben.“ (10, Z. 167–172)

Die Fortbildungen seien immer auf die Ziele der Schule hin organisiert, „die Debatte über das, was Schule, eine gute Schule ist“, bilde den Leitfaden. Die Organisation früherer Kollegiumsfortbildungen mit vielen Einzelthemen trug seiner Meinung nach „eher zur Vereinzelung bei“ (10, Z. 604f.).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleitungsinterviews:

- Alle Schulleiter bestätigen, dass Fortbildungen regelmäßig für das gesamte Kollegium stattfinden und dass sie auf gemeinsam geplante Ziele hin ausgerichtet sind.
- Die Wichtigkeit von Fortbildungsveranstaltungen zeigt sich auch daran, dass sie den Einstieg in innovative Veränderungen an einer Schule bilden können.
(Schulleiter 1, 5, 6, 10)

3.2.2.2 Systemische Regelungen schaffen – Hospitationen als eine Möglichkeit, ihre Einhaltung zu überprüfen

Gemeinsames Lernen und Planen können nur dann Wirkung entfalten, wenn sie in gemeinsames Handeln einmünden. Dafür bedarf es systemischer Regelungen, die Beständigkeit und Dauerhaftigkeit der beschlossenen Innovationsvorhaben auch bei Störungen und Ablenkungen sichern.

„Because considerably more happens in schools than the pursuit of explicit goals, even the most-goal-focused leaders will need to skillfully manage the constant distractions that threaten to undermine their best intentions.“ (Robinson, 2008, S. 667)

Dubs sieht zudem die Notwendigkeit, die „konkrete Handhabung der Innovation (Qualität der Umsetzung) zu überwachen.“

„Es zeigt sich immer wieder, dass bei schulischen Innovationen ein großer Interpretationsspielraum belassen wird. Dadurch entwickeln sich die Vorhaben oft in eine Richtung, die weder der Strategie der Schule entspricht noch von der Schulleitung erwünscht ist. Deshalb sind eine Überwachung der Handhabung der Innovation sowie allfällige Interventionen, die mit einer Unterstützung der betroffenen Lehrkräfte verbunden sein sollten, notwendig.“ (Dubs, 2005, S. 254f.)

Für Robinson gehören „planning, coordinating, and evaluating (...)“ (Robinson, 2008, S. 667) zu den Hauptaufgaben der Instructional Leadership. Von daher stellt

sich für die Analyse der Gespräche die Frage, wie die Schulleiter die Umsetzung und die Qualität der Umsetzung von Innovationsvorhaben sichern.

Schulleiter 1 berichtet von seinem Vorgänger, dass die Lehrer „viel an pädagogischen Tagen gearbeitet haben, aber wenig umgesetzt“ (1, Z. 109). Schulleiter 1 beschreibt auch, warum es so wichtig ist, Lehrer auf diese gemeinsam getroffenen Regelungen zu verpflichten, denn „da gab es auch schon Situationen, wo die dann ihre Position ausgenützt haben und die Schüler praktisch dementsprechend instrumentalisiert haben für ihre Interessen, die sie hier nicht durchgesetzt haben“ (1, Z. 857–860). Er erwarte von den Lehrern und Lehrerinnen, dass sie gemeinsame Beschlüsse mittragen (1, Z. 861f.). Schulleiter 1 sagt von der Entwicklungsarbeit an seiner Schule, „wir machen vieles natürlich schon anders, (...). Die Älteren berichten den Jüngeren im Gymnasium, wir machen auch zum Teil jahrgangsübergreifende Projekte, auch sehr viel Projektarbeit“ (1, Z. 401–403). Das Ganze sei aber immer systemisch angelegt und keine Insel im Unterrichtsgeschehen der Schule. Den Unterricht des einzelnen Lehrers kontrolliert Schulleiter 1 nach seiner Aussage nicht. Ob verabredete Absprachen eingehalten würden, „kontrollieren aber sehr wohl die Schüler. Weil es in der Vereinbarung steht“ (1, Z. 590–592). Wenn Schulleiter 1 hospitiert, gehe er inhaltlich vor, wobei er seinen Besuch immer anmelde (1, Z. 745). Schulleiter 1 setzt für das systemische Arbeiten auf kollegiale Hospitationen. Er schildert, dass sich dafür Lehrertandems bilden müssten. „Das ist Pflicht“ (1, Z. 537), die „besuchen sich im Unterricht und geben sich untereinander Feedbacks“ (1, Z. 532f.). Die Tandems wechselten jährlich und bestünden in der Regel aus Lehrern und Lehrerinnen mit unterschiedlichen Fächern (1, Z. 535–543).

Auch Schulleiter 2 plädiert für ein vernetztes System, das alle offensiv vertreten und umsetzen müssten, damit die Qualität der unterrichtlichen Arbeit angehoben werde. Diese „Systematik“ (2, Z. 415) bestimme, welche Projekte neu aufgenommen würden, das Kollegium schaue sich „gezielt an, was könnte für uns passen“ (2, Z. 415f.). Neue Lehrer an der Schule bekämen einen „Patent an die Seite“ (2, Z. 575), damit sie sich zurechtfinden (2, Z. 575–580). Schulleiter 2 informiert sich durch Hospitationen regelmäßig über die unterrichtliche Arbeit an der Schule. Die Dauer einer Hospitation variere von 20 Minuten bis zu einem ganzen Block. Manchmal sei das Ziel, die Klasse zu erleben, manchmal gelte der Besuch den Lehrern und Lehrerinnen, die immer ein Auswertungsgespräch erhielten. In der Regel seien die Hospitationen unangemeldet (2, Z. 686–690). Der unangemeldete Besuch werde vom Kollegium akzeptiert, „weil die Kollegen begriffen haben, das ist jetzt nicht eine Form primär der Kontrolle der Kollegen“ (2, Z. 695), sondern der Besuch diene der Information des Schulleiters und der Beratung des Lehrers durch die Rückmeldung (2, Z. 695–699). Kollegiale Hospitationen sind von Schulleiter 2 nach seiner Aussage „ausdrücklich gewünscht“ (2, Z. 708), aber nicht systemisch angelegt. Er überprüfe zudem, ob alle formalen Regeln eingehalten würden und lese die Protokolle aller Klassenkonferenzen, die Zensurenspiegel von Klassenarbeiten und Klausuren. Auch in dem Zusammenhang handle es sich nicht um Kontrolle, sondern um Unterstützung, damit nichts Wichtiges vergessen werde.

Schulleiter 3 betont deutlich, wie wichtig ihm das gemeinsame unterrichtliche Handeln ist. Deutlich wird diese Einstellung, wenn er über die Einführung neuer Lehrer und Lehrerinnen spricht. Er sieht, dass „die Arbeit des einen durch die Arbeit des anderen aufgehoben wird, wenn wir in verschiedene Richtungen laufen“ (3, Z. 30f.), deswegen würden die neuen Lehrer sorgfältig betreut. Die „systematische Schulprogrammarbeit“ (3, Z. 352) sei die Leitlinie seines Handelns. Er „will immer was für alle haben. Und das ist die Idee gewesen“ (3, Z. 549). Schulleiter 3 ist ebenfalls von der Bedeutung von Unterrichtsbesuchen überzeugt. Mehr und mehr werde akzeptiert, dass er unangemeldet in den Unterricht komme. Er hält den Besuch der gesamten Unterrichtsstunde für unumgänglich, weil er verstehen wolle, wie jemand auf den individuellen Verstehensprozess der Schüler und Schülerinnen eingehe. Deswegen diskutiere er keine abstrakten Unterrichtsmodelle, sondern betrachte die gerade gesehene Stunde in ihrer Effizienz für die Schüler und Schülerinnen, dafür müsse er die gesamte Stunde sehen und nicht 20 Minuten. Ein Formblatt zum Abhaken reiche ihm nicht als Beurteilungsgrundlage (3, Z. 727 -761).

An der Schule von Schulleiter 4 werden nach seiner Aussage die Ergebnisse entwickelt und in ein arbeitsfähiges Papier gebracht, das mit seiner Verabschiedung verbindlich sei. Gedacht werde immer systemisch. Das gelte z.B. für die Projektarbeit in Planung, Durchführung und Bewertung.

„(...) dafür haben wir eine feste Struktur. Inzwischen, das machen wir schon über Jahre, wird immer vor Beginn des Schuljahres ein Projektplan erstellt, den bekommen die Schüler, sodass man genau weiß, was läuft wie lange in welcher Gruppe und welche Lehrer sind dafür zuständig. Und diese Struktur sieht so aus, es gibt eine Einführung, das muss nicht zwangsläufig der Lehrer machen. Das kann man auch Schüler machen lassen, das muss man eben anders organisieren. Einführung, dass man ein Verständnis hat von dem, was man tun soll, dann eine Themenauswahl dazu, eine Gruppenbildung, also das läuft verquickt. Dann muss man transparent machen, was erwartet man, was wird bewertet, was wird wie bewertet. Dann kommt die selbständige Arbeitsphase, dann kommt das Vorbereiten der Präsentation, das Auswählen dessen, was habe ich erarbeitet, was will ich darbieten. Dann kommt die Präsentation, dann kommt die Einschätzung durch die Schüler, dann die Einschätzung durch den Lehrer und vielleicht auch vorher noch ne Selbsteinschätzung. Also das ist so dieses große Raster.“ (4, Z. 176–188)

Verdeutlicht wird die systemische Arbeit am Umgang mit Schwierigkeiten in der Jahrgangsstufe 10. Die Arbeit dieser Jahrgangsstufe habe sich als wenig effektiv erwiesen. Statt diesen Mangel an der Arbeit der einzelnen Lehrer festzumachen, sei mit einer Projektgruppe eine andere Struktur für die Jahrgangsstufe erarbeitet worden, die alle Lehrer zu anderen Arbeitsformen zwingt. „Das wird im nächsten Jahr anders laufen“ (4, Z. 639). Kritik nach der Verabschiedung von Beschlüssen werde nicht mehr akzeptiert. Die Vorteile der systemischen Regelungen sieht Schulleiter 4 darin, „dass niemand ein Einzelkämpfer sein muss.“ Auf der anderen Seite müsse jeder Lehrer „aber auch begreifen, dass man diesen Vorteil dann zurückgeben muss und nicht ausscheren kann. Das geht einfach nicht“ (4, Z. 682–684). Die enge systemische Verzahnung an seiner Schule erübrige auch Hospita-

tionen als Überprüfungsinstrument, erfordere aber eine besonders sorgfältige Einarbeitung neuer Lehrer und Lehrerinnen (4, Z. 526–528).

Für Schulleiter 5 besteht die Gefahr bei nicht-systemischem Arbeiten, dass im realen Unterricht „wenig ankommt“ (5, Z. 195), weil Innovationen gleich welcher Art von allen „gelebt werden“ müssten (5, Z. 196). Schulleiter 5 sieht keinen Gewinn in Hospitationen und meint vielmehr, dass sie die Gesprächsbereitschaft der Lehrer blockieren. „Ich habe viel auf Gespräche gesetzt“ (5, Z. 498).

Schulleiter 6 beschreibt, dass er für seine Schule nach einem für alle verbindlichen Konzept gesucht habe. Schulleiter 6 wollte mit seinen Lehrern und Lehrerinnen etwas, „was für alle zwingend ist, verbindlich, wo keiner aussteigen kann“ (6, Z. 120f.). Er betrachtet es als absurd, dass Lehrer und Lehrerinnen sich in ihrer Arbeit als autonom empfinden, und bezeichnet diese immer noch häufig anzutreffende Einstellung von Lehrern und Lehrerinnen als „Autonomiemythos“ (6, Z. 655). Gerade der Projektunterricht zwinge Lehrer und Lehrerinnen zur Zusammenarbeit und zu systemischem Denken und Handeln. „Das kriegt man mit nichts anderem hin. (...) die müssen arbeiten miteinander“ (6, Z. 279f.). Diese vom System geforderte (Zusammen-)Arbeit macht seiner Meinung nach auch Hospitationen überflüssig (6, Z. 548–562). Außerdem wirke die Schulverfassung, die die Bildungs- und Erziehungsarbeit an der Schule regle und die jedes Mitglied der Schule besitze, als Kontrollinstrument (6, Z. 609–612).

Schulleiter 7 sieht seine Unterrichtsentwicklung in erster Linie systemisch. Auch ihm geht es nach seiner Aussage nicht um punktuelle Verbesserungen, sondern um Qualitätsanhebung für das Ganze. Er bezeichnet sich als „kollektiv denkend“ (7, Z. 773).

„Ich habe ein Problem systemisch, ich mache eine systemische Antwort. Ich sage nicht, der Lehrer muss besser sein, sondern ich sage, systemisch werden wir uns verändern, (...)“ (7, Z. 775–777)

Dabei zählt für ihn nicht ein kurzfristiger Höhepunkt in der Unterrichtsentwicklung, sondern „systemisch denke ich auch immer dran, wenn man was macht, was hat das für eine Langzeitwirkung“ (7, Z. 762f.). Das System müsse entwickelt und trainiert werden, damit sich alle daran halten können (7, Z. 783–785). Um die Einhaltung zu überprüfen, macht Schulleiter 7 nach seiner Aussage viele Unterrichtsbesuche, und zwar unangekündigt. Er besuche Lehrer und Lehrerinnen so oft, bis er von deren Unterricht überzeugt sei. „Schulduweisungen oder so irgendetwas kann man alles vergessen. Gibt es bei mir nicht. Ich sage, so ist es jetzt, jetzt machen wir ein gemeinsames Konzept“ (7, Z. 478–499). Wichtig ist ihm, dass die so kontrollierten Lehrer und Lehrerinnen von der Echtheit seiner Einstellung überzeugt sind, „und das glaube ich, kriege ich rüber“ (7, Z. 484). Die Einführung kollegialer Hospitationen sei ihm nicht gelungen, obwohl er sie positiv einschätze und an die Stelle seiner Besuche setzen möchte (7, Z. 597–601), „(...) wenn ihr euch besucht, ist das viel wertvoller“ (7, Z. 600f.).

Schulleiter 8 setzt ebenfalls auf systemische Regelungen und wolle dafür lieber das Tempo der Unterrichtsentwicklung verlangsamen. „Systematisch und systemisch einpflegen“ (8, Z. 620f.) sei ihm lieber, als Neues zu beginnen, wenn

Innovationen sich noch „in der Schwebel“ (8, Z. 624) befänden. Schulleiter 8 gibt an, nur dann zu hospitieren, wenn es unbedingt erforderlich sei, „wenn es wirklich ganz schlimm kommt“ (8, Z. 327). Entwickelt werde die kollegiale Hospitation, die aber nur von wenigen bisher angenommen werde, „da ist die Scheu doch noch groß“ (8, Z. 334f.).

Schulleiter 9 beschreibt die Haltung vieler Lehrer und Lehrerinnen ähnlich wie Schulleiter 6, der vom „Autoritätsmythos“ (6, Z. 695) spricht. Die Einstellung sei, „wenn ich meine Türe zumache, bin ich mein eigener Herr. Und da lasse ich mir auch nicht reinreden“ (9, Z. 450f.). Diese Haltung gelte es „von der Ausbildung her zu verändern“ (9, Z. 451f.). So würden an seiner Schule immer mehr Bereiche systemisch verankert, wie z.B. die Abstimmung der Bewertungskriterien und die Portfolio-Arbeit (9, Z. 527–530). Schulleiter 9 geht, wenn es möglich ist, zu den Fachkonferenzen, „damit man auch wirklich was dazu sagen kann“ (9, Z. 809f.). Er hospitiere auch regelmäßig, wobei er angemeldete Hospitationen für dienstliche Beurteilungen und bei neuen Lehrern und Lehrerinnen mache, und zwar bis Weihnachten. Im Zeitraum von Weihnachten bis Ostern folgten unangemeldete Hospitationen. Jeder Lehrer werde mindestens einmal im Jahr besucht (9, Z. 695–711). Die Einführung der kollegialen Hospitation gehe auch an seiner Schule nur zögernd voran (9, Z. 863f.).

Schulleiter 10 sieht in der systemischen Regelung an seiner Schule noch eine Schwachstelle. Deswegen werde gerade daran intensiv gearbeitet. Als Mittel würden „systematische Lehrerfortbildung, für die ganze Schule“ (10, Z. 171) eingesetzt, verbindliche Verabredungen zum Methodencurriculum als Anstoß zu einer intensiven Zusammenarbeit der Lehrer und Lehrerinnen (10, Z. 189–193) und Zielvereinbarungen mit jungen Lehrern (10, Z. 498–500). Schulleiter 10 ist davon überzeugt, „dass sich dadurch auch Veränderungen ergeben haben“ (10, Z. 172), weil es eine andere Perspektive sei, „ob man sein Fach, seinen Unterricht vor Augen hat, das ist wichtig, aber die Schule als Ganzes, die müsste im Vordergrund stehen“ (10, Z. 614–616). Dabei beschäftigt ihn die Frage: „Wie kann man überprüfen, dass Unterrichtsqualität sich verändert in der Schule, wie kann man sich davon einen Eindruck verschaffen?“ (10, Z. 778f.). Zum Zeitpunkt des Interviews macht er nach seiner Aussage angemeldete Unterrichtsbesuche, möchte aber die kollegiale Hospitation institutionalisieren nach dem Vorbild einer anderen Schule, die er durch die Teilnahme am Wettbewerb zum Deutschen Schulpreis kennengelernt hat (10, Z. 485).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleitungsinterviews:

- Die Wichtigkeit systemischer Regelungen mit dem Ziel, innovative Veränderungen im Kollegium und in der gesamten Schule zu verankern, ist bei allen befragten Schulleitern unumstritten.
- Die Umsetzung der systemischen Regelungen und die Qualität der Umsetzung im Unterricht der einzelnen Lehrer und Lehrerinnen werden durch Hospitationen von fünf Schulleitern regelmäßig überprüft.
(Schulleiter 2, 3, 7, 9, 10)

- Diese Hospitationen können unangemeldet stattfinden.
(Schulleiter 2, 3, 7, 9)
- Fünf Schulleiter machen Hospitationen nur aus dienstlichen Gründen, weil sie Hospitationen nicht für ein geeignetes Mittel halten, um die Qualität von Unterricht sicherzustellen.
(Schulleiter 1, 4, 5, 6, 8)
- Je dichter die innovativen Konzepte an einer Schule systemisch vernetzt sind, umso weniger lässt sich die Einhaltung der Regelungen umgehen, umso weniger muss durch den Schulleiter kontrolliert werden.
(Schulleiter 4)
- Systemische Regelungen erfordern Unterstützungssysteme für neue Lehrer und Lehrerinnen, um diese in das Konzept der Schule einzuführen.
(Schulleiter 2, 3, 4)
- Kollegiale Hospitationen sind angestrebt, werden aber nicht in dem erwünschten Maße genutzt.
(Schulleiter 2, 7, 8, 9)
- Zwei Schulleiter haben die kollegialen Hospitationen institutionalisiert bzw. sind auf dem Weg dahin.
(Schulleiter 1; Schulleiter 10 in der Vorbereitung)

3.2.2.2.3 *Transparenz und Informationsmanagement*

Damit sich alle Mitglieder der Schule als Teil des Ganzen verstehen können, müssen sie über Aktivitäten und Entscheidungsstränge an ihrer Schule möglichst vollständig informiert werden. Diese Notwendigkeit zur Transparenz spricht Schulleiter 1 deutlich und ausführlich an.

„Natürlich muss man die Schule ordentlich verwalten, man muss sie transparent führen. Auch das ist etwas, was mir wichtig ist, dass die Kolleginnen und Kollegen wissen, wofür werden bei uns Stunden vergeben, wer arbeitet wo, wer arbeitet was. Das war früher auch nicht der Fall. D.h. wenn was im Dunkeln bleibt, (...) dann wird es schwierig.“ (1, Z. 171–175)

Die Ergebnisse aller Gremien und Arbeitsbereiche würden sofort in die Lehrerkonferenz eingebracht. Da die Konferenzen zeitlich begrenzt seien, gebe es vor jeder Konferenz „ein pädagogisches Forum“, das über bestimmte Themen informiere, die später beschlossen werden sollen (1, Z. 791–813). Vor den Lehrerkonferenzen würden Themen und Meinungen dazu im Kollegium an einem schwarzen Brett gesammelt und vor der Diskussion dieses Themas gebündelt in die Lehrerkonferenz eingebracht (1, Z. 802–807). Schulleiter 1 nutzt auch E-Mails, um die Lehrer der Schule und die Schülerinnen und Schüler im Schülerkonvent zu informieren. Zusätzlich verfasse er regelmäßig einen Newsletter. Er weiß, wie wichtig die Kommunikationsstrukturen einer Schule sind, damit „jeder sich immer mitgenommen fühlt“ (1, Z. 820–832). Für Schulleiter 2 war die Bewerbung für den Deutschen

Schulpreis die Gelegenheit, eine Zusammenschau all dessen zu machen, was an erfolgreichen Projekten in der Schule existiert. Dabei habe man festgestellt, dass gerade die „Öffentlichkeitsarbeit auch nach innen“ zu verbessern sei (2, Z. 201). Um das zu erreichen, müssten vor allem die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen veröffentlicht werden. Wenn in unterschiedlichen Teams gearbeitet werde, „gibt es immer einen Aushang im Lehrerzimmer, dass alle mit verfolgen können, was die anderen gemacht haben, um eingreifen zu können“ (2, Z. 924–926). Schulleiter 3 sieht die Transparenz an einer großen Schule als „ein Riesenproblem“ (3, Z. 408). Er arbeite mit einem Intranet-System, in das alle Mitglieder der Schule eingeführt würden, damit sie sich die zur Verfügung gestellten Informationen beschaffen könnten (3, Z. 409–457). Aus dem großen Umfang, den seine Äußerungen dazu einnehmen, lässt sich auf die Bedeutung schließen, die dieser Bereich für ihn hat. Er beschreibt die Erfahrung, dass die Akzeptanz von Veränderungen viel leichter herzustellen sei, wenn vorher möglichst umfassend informiert worden sei. Transparenz für die Lehrer und Lehrerinnen an seiner Schule realisiert Schulleiter 3 auch mit Hilfe des Geschäftsverteilungsplans, der im Lehrerzimmer ausliege, und mit der vorherigen Veröffentlichung der Unterrichtsverteilung, die er zudem umfassend erkläre (3, Z. 617–625). „Ich will verlässlich sein und transparent. Ich will mich da auch für rechtfertigen“ (3, Z. 620), „ich kriege mehr Zufriedenheit“ (3, Z. 623). Schulleiter 7 spricht ebenfalls von den Schwierigkeiten, sich gegenseitig zu informieren (7, Z. 639f.). Er sieht dabei auch die scheinbar kleinen alltäglichen Vorkommnisse, die zu Ärger führen können. Dazu gehören für ihn Wandertage, die stattfänden, wenn ein anderer Lehrer eine Arbeit schreiben möchte, weil er angeblich über den Wandertag nicht informiert gewesen sei. Schulleiter 7 hat die Regel eingeführt:

„Die Information, die du brauchst, die holst du dir. Ich bin nicht verpflichtet, dich zu informieren. Erster Satz. Da verpflichten wir uns, das zu akzeptieren, denn sonst machen wir uns Vorwürfe. Ich bin nur verpflichtet zu sagen, wo du die Information findest. Also ich sage dir, wo Ordner stehen, wo Programme stehen, wo ein Terminplan liegt, aber du gehst selber hin. Ich bin nicht verantwortlich, dass du dir die Informationen holst.“ (7, Z. 648–653)

Für das Miteinander in einem Kollegium ist für ihn wichtig, die Eigenverantwortung einzufordern, damit gegenseitige Vorwürfe unterblieben. Zusätzlich gebe es noch eine „Infomail, praktisch jede Woche“ (7, Z. 662). Darin würden von einem Lehrer alle wichtigen Dinge für die Woche notiert. Schulleiter 8 sieht die Transparenz als „Knackpunkt“, „was so im Kollegium beklagt und eingefordert wird“ (8, Z. 416f.). Auch für ihn sind E-Mails ein wichtiges Instrument, um Transparenz zu schaffen. Es gibt nach seiner Darstellung eine Plattform, auf die alle wichtigen Informationen eingestellt würden, auch die Protokolle der einzelnen Arbeitsgruppen. Die elektronische Plattform ersetze die Stellwände früherer Zeiten (8, Z. 422–430). Für die Information über pädagogische Fragen seien Themennachmittage eingerichtet worden. Die Teilnahme daran sei freiwillig und für den bestimmt, der „sich dann noch mal rundum informieren möchte“, da die großen Lehrerkonferenzen an dieser Schule entfallen (8, Z. 536–540). Für Schulleiter 9 ist die Frage, die ihn ebenso stark beschäftigt wie die anderen Schulleiter, „wie motiviere ich die Leute, wie

bringe ich sie in die Innovationsschiene und wie ist es dann auch in der Transparenz, dass sie anderen dann auch ihr Wissen weitergeben?“ (9, 516–518). Schulleiter 10 hat unterschiedliche Instrumente, um eine möglichst große Transparenz an seiner Schule zu verwirklichen. Dazu gehöre eine „Konferenz-Dramaturgie, (...) dass Schulpflegschaft, Lehrerkonferenz in einem Zeitkorridor tagen, sich gegenseitig informieren, die Themen besprechen, damit informierte Leute in der Schulkonferenz sitzen und auch mitwirken können“ (10, Z. 703–706). Außerdem gebe es eine „aktive Homepage, die also nicht nur einfach ein Schulprogramm darstellt, sondern tagesaktuell über Ereignisse in der Schule berichtet, alle steuern bei“ (10, Z. 723–725). An jedem Sonntag um 11.00 Uhr erhielten die Lehrer der Schule elektronisch einen Newsletter mit wichtigen Terminen und Mitteilungen (10, Z. 737–749. „Elternbriefe gehen raus, die auch die Kollegen zu lesen kriegen, nicht nur die Eltern“ (10, Z. 753). Zusätzlich gebe es an seiner Schule viele Mitteilungsflächen, die „systematisch von einer Kollegin gepflegt werden“ (10, Z. 754f.).

Zusammenfassung zentraler Gedanken aus den 10 Schulleiterinterviews:

- Transparenz in Bezug auf schulleiterliches Handeln und die Aktivitäten und Entscheidungsstränge an der Schule schafft das Gefühl des Beteiligt-Seins und nimmt Ängste vor Absprachen hinter verschlossenen Türen.
(Schulleiter 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10)
- Instrumente, die von den Schulleitern regelmäßig und sorgfältig eingesetzt werden, um Transparenz zu schaffen, sind:
 - Newsletter,
 - Elternbriefe,
 - Plattformen, die alle Protokolle und wichtigen Informationen enthalten,
 - Themennachmittage,
 - Konferenzen über einen ganzen Tag mit der Möglichkeit zu Gruppengesprächen und Austausch.

3.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu der Kategorie „Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln“

Die Äußerungen der Schulleiter zu den einzelnen Subkategorien und den dazugehörigen Indikatoren werden nachfolgend zusammengefasst. Dazu werden wie in Kapitel 3.1.4, das die Ergebnisse zu der Hauptkategorie „Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler“ zusammenstellt, Häufigkeitstabellen erstellt, die verdeutlichen, wie viele Schulleiter sich zu den Subkategorien und den ihnen zugeordneten Indikatoren geäußert haben. Die Häufigkeitstabellen bieten wiederum die Grundlage, um in einem weiteren Schritt die Bedeutung der Merkmale für das Führungshandeln der befragten Schulleiter einzuschätzen und zu überprüfen, in welchem Maße sich die Ergebnisse verallgemeinern lassen.

Tabelle 8: Die wertgebundene Führung – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10

Kategorie	Sub-kategorie	Indikatoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln	Wertgebundene Führung	Respekt vor dem Anderen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
		Achtung der Individualität	X	X	X	X	X		X		X	X	
		Empathie		X	X	X			X	X			
		Vertrauen als Grundlage für die Übernahme von Führung						X				X	
		Bewusstsein für die Pole Kontingenz und Bindung	X	X	X	X	X	X	X			X	
		Risikobewusstsein und Risikobereitschaft	X	X	X	X	X	X	X				
		Vorbild-Charakter	X	X	X	X				X			X

Tabelle 9: Die Positionale/Personale Führung – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10

Kategorie	Sub-kategorie	Indikatoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln	Positionale/ Personale Führung	Gestaltungswille	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
		Wille zu innovativer Veränderung („anders“ machen)	X	X		X		X	X				
		Veränderung als Prozess					X		X				
		Überzeugungskraft mit Hilfe unterschiedlicher Strategien	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
		Glaube an die besondere Wirkung der Person, ↓ Charisma	X				X				X		
		Sich Verantwortlich-Fühlen für ein gutes Schulklima	X	X	X	X	X	X	X		X		
		Ermöglichen von Erfolgen der Schule	X	X				X			X		
		Gemeinsame Aktivitäten			X								
		Amtsautorität	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
		Direktiver Einsatz			X				X		X		
		„symbolische“ Führung durch Repräsentation und Knüpfen von Netzwerken	X	X	X	X		X	X				

Tabelle 10: Die Strukturen der Aufgabenverteilung – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10

Kategorie	Sub-kategorie	Indikatoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln	Die Strukturen der Aufgabenverteilung	Delegative Führung			X		(X)		X	(X)	X		
		Teilgebende Führung	X	X		X			X				X
		Mischform						X			X		
		Fachschaften als Steuerungselement		X	X					X	X	X	
		Einbindung der Schüler	X	X	X	X	X		X				X
		Einbindung der Eltern	X	X	X	X	X						X
		Führungstraining für Lehrer (im Ansatz)					X						

Tabelle 11: Die Holistische Führung – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10

Kategorie	Sub-kategorie	Indikatoren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln	Holistische Führungsmerkmale	Gemeinsames Lernen und Planen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Fortbildung als Einstieg in Innovationen	X				X	X				
		Systemische Regelungen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Hospitationen:		X	X				X		X	X
		• auch unangemeldet		X	X				X		X	
		Unterstützungssysteme für neue Kollegen		X	X	X						
		Kollegiale Hospitationen (X = obligatorisch, x = fakultativ)	X						x	x	x	X
		Überprüfung Von Klassenarbeiten und Zensurengebung		X	X				X			
		Transparentes Arbeiten durch unterschiedliche Strategien	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Die Ausgangsüberlegung der Arbeit ist, dass Schulleiter an Schulen mit erfolgreicher innovativer Unterrichtsentwicklung in ihrer Führung Merkmale der Instructional Leadership und der Distributed Leadership aufweisen.

Die Auswertung der Interviews bestätigt die Annahme für die Instructional Leadership: An den zehn „Leuchtturm“-Gymnasien (Fauser et al., 2010b, S. 14) nehmen alle Schulleiter Führung als Unterrichtsentwickler wahr. Das Kapitel 3.1.4 der vorliegenden Arbeit resümiert dazu die Ergebnisse.

In einem zweiten Auswertungsschritt wurden die Interviews der zehn Schulleiter auf Merkmale der Distributed Leadership hin kodiert. Dabei finden sich auch für den zweiten Teil der Ausgangsthese Belege in den Interviews, die Aus-

wertung der Belege zeigt jedoch weniger einheitliche Ergebnisse, als es im Bereich der Führung als Unterrichtsentwickler der Fall ist.

Die Interviews wurden mit Hilfe der Subkategorien „wertgebundene positionale und personale“ Führung als direkte Führungsformen und „strukturelle Führung“ als indirekte Führungsform kodiert.

In den Textbelegen zur *wertgebundenen Führung* wird bei allen Schulleitern eine starke Wertorientierung deutlich. Die Ergebnisse in Kapitel 3.2.1.1 der vorliegenden Arbeit zur Wertbindung spiegeln eine deutliche Übereinstimmung in dem Wertebewusstsein der interviewten Schulleiter. Diese werden in ihrem Führungshandeln von einem positiven Menschenbild geleitet und begegnen den Menschen, mit denen sie arbeiten, respektvoll und auf „Augenhöhe“ (1, Z. 353). Die Schulleiter gehen davon aus, dass alle Lehrer und Lehrerinnen guten Unterricht erteilen wollen. Aus dieser Einstellung resultiert die Bereitschaft, Lehrer und Lehrerinnen so einzusetzen, dass deren Stärken zum Tragen kommen. Beratung und Unterstützung sehen die Schulleiter als Hilfestellung, damit Lehrer und Lehrerinnen eine möglichst hohe Professionalität und Berufszufriedenheit erreichen. Sie setzen Vertrauen in die Kompetenz und in das Engagement der Lehrer und Lehrerinnen.

Der Respekt, den sie den Mitgliedern ihres Kollegiums entgegenbringen, ist verbunden mit Empathiefähigkeit. Die Schulleiter nehmen Anteil an dem, was die Lehrer und Lehrerinnen bewegt, und sind durch ihre „offene Tür“ und ihre Präsenz Ansprechpartner in Problemsituationen.

Diese Haltung bedeutet nicht, dass die Schulleiter sich auf die personalen Beziehungen begrenzen und die Handlungs- und Verantwortungsebene aus den Augen verlieren. Sie sind sich der Vielzahl der Handlungsoptionen und gleichzeitig der Verpflichtungen ihres Amtes bewusst. Diese Ambivalenz schafft keine Angst vor Entscheidungen oder die Flucht auf Nebenschauplätze, sondern eine reflektierte Risikobereitschaft, sich auf Neues einzulassen. Die Schulleiter betonen, dass sie ihre Funktion nicht als weisungsgebundene Aufgabenerfüllung sehen. Die Umstände erfordern oft eine schnelle Entscheidung, die sie treffen müssen, weil sonst Entwicklungschancen ungenutzt bleiben. Die Fähigkeit, sich auch unter Zeitdruck entscheiden zu können, resultiert aus der Wert- und Zielbindung der Schulleiter, die eine Orientierung für ihr Handeln darstellt. Die Schulleiter haben gelernt, ihren Weg auch bei Schwierigkeiten zu verfolgen, wenn sie von der Richtung überzeugt sind. Sie wissen, dass dafür Selbstbewusstsein, Unabhängigkeit und Kompetenz erforderlich sind.

Die darauf folgende Untersuchung dieser Arbeit konzentriert sich auf die Einstellung der Schulleiter zu ihrer *Amtsautorität* und ihrer *personalen Autorität* und auf die Rolle, die beide Formen der Einflussnahme im Führungshandeln der Schulleiter innehaben. Die interviewten Schulleiter setzen sowohl den durch das Amt legitimierten Einfluss wie auch ihre persönlichen Wirkungsmöglichkeiten bewusst ein, um die ihnen anvertraute Schule zu gestalten. Sie betonen, dass die Gestaltungsmöglichkeiten des Amtes ausschlaggebend für ihre Entscheidung waren, die Funktion als Schulleiter zu übernehmen. Die Vision, nach der sie ihre Schule entwickeln wollen, war und ist der entscheidende Antrieb ihres Führungs-

handelns. Dabei steht der Gedanke, die Dinge *anders* zu machen, im Vordergrund. Sie wollen eine Schule, die sich bewegt, weil sie sich der Defizite des traditionellen Gymnasiums bewusst sind.

Formuliert wird als Ziel, das Gymnasium besser zu machen, um durch innovative Veränderungen die Stärken der Schulform deutlicher als bisher herauszuarbeiten. Dass auch veränderte gymnasiale Schulstrukturen möglich und machbar sind, zeigt sich an Schulen, die jahrgangsgemischtes Arbeiten praktizieren und in die Studentafeln z.B. projektorientierte Arbeit integrieren.

Die Schulleiter setzen ihre persönliche Autorität ein, um die Lehrer und Lehrerinnen von den Vorteilen innovativer Konzepte zu überzeugen. Gerade informelle Gespräche und eingängige Erklärungen helfen ihnen, Projekte individuell begreifbar und erstrebenswert zu machen und frühzeitig versteckte Widerstände zu bearbeiten, damit heimliche Formen der Resistenz keinen Flächenbrand auslösen. Die Motivation des Kollegiums wird so auf unterschiedliche Weise angesprochen, wie der Abschnitt zur „Überzeugungskraft“ in Kapitel 3.2.1.2.2 erläutert.

Die in den Interviews von drei Schulleitern angesprochene *Charismatische* Führung verweist darauf, dass sie teilweise der Persönlichkeit des Schulleiters eine große Wirkkraft zusprechen.

Die Schulleiter wollen an ihrer Schule ein angstfreies, entspanntes Klima schaffen, das durch Offenheit und Ehrlichkeit bestimmt wird. Als identitätsstiftend bewerten sie die Erfolge der Schule und die steigende öffentliche Reputation, die sich auch in wachsenden Anmeldezahlen ausdrückt.

Ihrer Amtsautorität sind sich alle Schulleiter bewusst und setzen sie auch ein. Die befragten Schulleiter gehören nicht zu den Amtsträgern, die die Ausübung von Macht und Einfluss grundsätzlich für eine Kraft aus dem „Reich des Bösen“ halten und nur als „primus inter pares“ agieren wollen. Die Intensität, mit der Einfluss genommen wird, ist jedoch unterschiedlich. So ist das Führungsdenken und -handeln bei fünf der befragten Schulleitern geprägt durch die Transformationale Führung, die sich manifestiert in der Überzeugung, dass die Persönlichkeit des Schulleiters, seine Visionen, seine Gestaltungskraft und seine legitimierte Autorität ihm vorrangig die Führungsverantwortung in Entwicklungsprozessen übertrage. Die Transformationale Führung wird begleitet durch Elemente der Transaktionalen Führung: Die Übernahme von Aufgaben wird durch Beförderungen oder die Aussicht auf Beförderung attraktiv gemacht. Fünf Schulleiter nutzen dagegen ihre Positionsautorität vor allem für Interventionen und ihre persönliche Einflussnahme situationsabhängig als Antriebskraft oder Motor für Entwicklungsprozesse. Das Führungshandeln geht also von heterarchischen und flachen Hierarchien bis hin zu direktiven Führungsstrukturen.

Die Schulleiter nehmen die Außenvertretung ihrer Schulen engagiert wahr und stellen in der Öffentlichkeit die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule und die Erfolge vor. Sie symbolisieren und vermitteln nach innen und außen die erfolgreichen Konzepte ihrer Schule, und beschaffen, neben der identitätsstiftenden Wirkung dieser Öffentlichkeitsarbeit, auf diese Weise Ressourcen und knüpfen Netzwerke für die Schule.

Das Kapitel 3.2.2 untersucht die *strukturelle Führung* anhand von Kategorien, die aus der Theorie der Distributed Leadership abgeleitet wurden. Als Ergebnis zeigt sich, dass alle Schulleiter Aufgabenbereiche an Lehrer und Lehrerinnen weitergeben. Dabei werden drei Formen der Übergabe deutlich:

- Fünf Schulleiter delegieren Aufgaben weitgehend an Funktionsstelleninhaber oder Lehrer, die sie selbst mit Aufgaben betreuen. Zentrum dieser Delegation bleiben sie selbst, sowohl Verteilung als auch Erledigung der Arbeit wird von ihnen gesteuert. Diese Führungsform wird in der vorliegenden Arbeit als *Delegative Führung* bezeichnet.
- In der Weiterentwicklung dieser Führungsform fördern fünf Schulleiter die Mitarbeit der Lehrer und Lehrerinnen nicht nur auf der Handlungsebene, sondern auch auf der Verantwortungsebene. Lehrer und Lehrerinnen und Lehrer-Teams, die an und in Projekten arbeiten, sind eigenverantwortlich und selbständig tätig, ohne dass sie die beständige Rückversicherung bei ihrem Schulleiter suchen müssen. Dieser wird in den Informationsfluss einbezogen, aber ohne direkte Steuerungsfunktion. Diese Form mit heterarchischen Führungsstrukturen wird in der vorliegenden Untersuchung *Teilgebende Führung* genannt.
- Mischformen sind bei allen Schulleitern möglich.

Die Bedeutung der Fachschaften für die Übernahme von Führungsaufgaben wird unterschiedlich beurteilt. Wenn Fachschaften mit einbezogen werden, sind dafür auch besondere Arbeitsstrukturen erforderlich, die einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess der Fachschaftsarbeit ermöglichen und die Fachschaften in der Schule vernetzen. Die Vorsitzenden müssen ausgewählt, fortgebildet und entlastet werden und in gemeinsamen Beratungen aller Vorsitzenden ihre Arbeit koordinieren. Die besondere Bedeutung der Fachschaften für die Entwicklungsarbeit wird von fünf Schulleitern herausgestellt. Schulen, die vor allem projektorientiert arbeiten, nutzen die Projektgruppen als Vehikel der Unterrichtsentwicklung. Die Fachgruppen haben an diesen Schulen für die Unterrichtsentwicklung wenig Bedeutung. Die skeptische Haltung gegenüber den Fachschaftsbeiträgen für Innovationsvorhaben resultiert bei anderen Schulleitern aus deren zufälligen und wechselnden Zusammensetzungen, die eine planvolle innovative Arbeit ihrer Ansicht nach erschwert.

In der Regel sind die Teambildungsprozesse geplant und richten sich nach den jeweiligen Zielen der Schule. Spontane *Bottom-up*-Teambildungen ergeben sich nur an den Schulen, die eine *Teilgebende Führung* bei heterarchischen Führungsstrukturen praktizieren.

Die Fortbildung oder Begleitung von Lehrern und Lehrerinnen in ihren Führungsaufgaben findet nur bei einem Schulleiter Erwähnung. Gezielte Maßnahmen, um auf die Übernahme von Führungsaufgaben vorzubereiten, werden in den übrigen Interviews nicht angesprochen.

Die Schulleiter nehmen ihre Verantwortung wahr, die einzelnen Bereiche zu einem Ganzen zusammenzuführen, wie die Ergebnisse in Kapitel 3.2.2.2 zur

Holistischen Führung zeigen, wobei die Koordinierung auch von einem Lehrer oder einem Lehrerteam geleistet werden kann. Wichtig ist, dass sie stattfindet. Dabei sind die Instrumente, die dafür eingesetzt werden, weitgehend identisch. An den Schulen aller befragten Schulleiter finden regelmäßig Fortbildungen für das gesamte Kollegium statt, die immer auf die Entwicklungsziele der Schule hin ausgerichtet sind. Eine solche Fortbildungsveranstaltung kann auch der Ausgangspunkt für einen innovativen Weg der Schule sein. Planungssitzungen dienen dazu, Jahresthemen als Schwerpunktsetzung für die gemeinsame innovative Arbeit zu finden. Eine gemeinsam erstellte Terminplanung hilft den Informationsaustausch so abzustimmen, dass alle Gremiensitzungen sinnvoll koordiniert stattfinden und ihre Ergebnisse aufeinander abgestimmt werden können. Alle Schulleiter betonen die Wichtigkeit systemweiter Regelungen, damit innovative Veränderungen die Qualität des Ganzen heben und nicht nur individuell und punktuell spürbar sind.

Die Strukturen, die die Schulleiter geschaffen haben, um Einblicke in den Unterricht der Lehrer und Lehrerinnen zu nehmen, differieren deutlich. Einerseits hospitieren einige Schulleiter gezielt im Unterricht der Lehrer und Lehrerinnen und kontrollieren auch deren Notengebung. Andererseits lehnen Schulleiter diese „Besuche“ als Kontroll-Mechanismen ab oder bewerten sie wie ein Schulleiter als überflüssig aufgrund der starken Vernetzung des gesamten Unterrichts. Die innovative Entwicklung einer Schule scheint in beiden Fällen zu gelingen. Eine Hypothese, die aus dieser Arbeit abgeleitet werden kann, ist, dass Unterrichtshospitationen durch den Schulleiter, auch wenn sie unangemeldet sind, akzeptiert werden, wenn Lehrer und Lehrerinnen sie als Unterstützung verstehen und die Persönlichkeit des Schulleiters die Lehrkräfte von seinem professionellen und ihnen grundsätzlich wohlmeinenden Interesse überzeugt.

Die Schulleiter begrüßen kollegiale Hospitationen, die jedoch systemisch angelegt sein sollten, damit sie sich an einer Schule wirksam entfalten können. In den Äußerungen der Schulleiter wird ersichtlich, dass die fakultative Teilnahme an kollegialen Hospitationen wenig Nutzen für das gesamte Kollegium erbringt. Erst die obligatorische Teilnahme bewirkt wohl eine Qualitätssteigerung der Entwicklungsarbeit. Institutionalisiert sind die kollegialen Hospitationen zum Zeitpunkt der Interviews nur an einer Schule

Transparenz in der Arbeit des Schulleiters und in den Aktivitäten der Gremien und der Einzelteams ist unabdingbar, um ein Gefühl des Beteiligt-Seins für alle zu schaffen, aber auch, um Ängste vor Absprachen hinter verschlossenen Türen zu nehmen. Die Mittel, die dazu eingesetzt werden, sind vielfältig und werden ständig erweitert. Die Schwierigkeit, an einer großen Schule ein wirklich transparentes Kommunikationsnetz zu schaffen, ist nach Einschätzung einiger Schulleiter ein „Riesenproblem“ (3, Z. 408).

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Die Schulleiter sind durch eine starke Wertbindung in ihrem schulleiterlichen Handeln gekennzeichnet.

- Sie setzen die Autorität ihres Amtes und ihrer Person zur Führung innovativer Entwicklungen ein. Der Einsatz differiert jedoch: Er geht von direktiven Strukturen der transformationalen Führung bis zu flachen Hierarchien mit heterarchischen Führungsstrukturen in Entwicklungsprozessen.
- Die Verteilung von Aufgaben findet an allen Schulen statt,
 - entweder als *Delegative Führung* mit transformationalen Führungsstrukturen
 - oder als weiterführende *Teilgebende Führung* mit heterarchischen Führungsstrukturen.
- Die Schulleiter fühlen sich dem Ganzen verpflichtet und sehen sich verantwortlich für eine ganzheitliche Entwicklung
 - durch gemeinsames Lernen in kollegialen Fortbildungen,
 - durch gemeinsames Planen in Konferenzen und Tagungen,
 - durch systemische Regelungen und
 - durch größtmögliche Transparenz in Arbeitsabläufen, Entscheidungssträngen und Ergebnisfindung.

4 Zusammenfassende Diskussion und Schlussfolgerungen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Merkmale von schulleiterlichem Führungshandeln auf der Grundlage der Theoriemodelle der Instructional Leadership und der Distributed Leadership zu explorieren. Beide Führungsmodelle gelten nach anglo-amerikanischen Studien als besonders effektiv, vor allem in ihrer Kombination, um die Unterrichtsentwicklung an einer Schule innovativ zu beeinflussen. Ausgangspunkt der Arbeit ist die Annahme, dass auch Schulleiterinnen und Schulleiter in Deutschland, die an ihrer Schule innovative Unterrichtsentwicklung betreiben, Merkmale dieser beiden Modelle in ihrem Führungshandeln aufweisen. Könnte diese Annahme durch die empirische Untersuchung dieser Arbeit bestätigt werden, ließe sich daraus die Hypothese generieren, dass die innovative Unterrichtsentwicklung an deutschen Schulen durch eine Führung auf der Grundlage dieser beiden Modelle wirksam zu beeinflussen wäre.

Studien zu schulleiterlichem Führungshandeln in Deutschland auf der Grundlage der oben genannten Theorien sind bisher nicht bekannt. Dies erschwert bislang eine Bewertung der Praxistauglichkeit der beiden Modelle für deutsche Schulen. Jede Untersuchung in diesem Feld bedeutet von daher einen Fortschritt dahingehend, mehr Sicherheit in der Weiterentwicklung und Professionalisierung von schulleiterlichem Handeln zu erlangen, „dass Schulleiter/innen sich in Zukunft nicht allein an Programmen und schlimmstenfalls ‚Führungsideologien‘ orientieren müssen, sondern, einem professionellen Berufsfeld ebenbürtig, auf empirisch belastbare Ergebnisse zurückgreifen können“ (Bonsen, 2009, S. 226).

Untersucht wurden die Schulleiter der Schulform „Gymnasium“, weil die einheitliche Schulform und Größe die Vergleichbarkeit erleichtern. Schulleiterliches Handeln wird auch von der Schulform, ihrer spezifischen Struktur und ihrer Größe

bestimmt. Unter der Fragestellung „Kontingenz und Situationsbezug erfolgreicher Schulleitung: Warum ist es so schwer, zu wissenschaftlich gesicherten Aussagen über effektive Schulleitung zu gelangen?“ kommt Bonsen zu dem Schluss: „Als situative Moderatorvariablen kommen die Schulgröße, das mikropolitische Aktivitätsniveau des Kollegiums bzw. strukturelle Gegebenheiten der Schule als Organisation in Betracht“ (Bonsen, 2009, S. 223).

Die Datengrundlage bilden leitfadengestützte Interviews mit zehn Schulleitern und Schulleiterinnen an Gymnasien, die im Rahmen des Wettbewerbs des Deutschen Schulpreises nominiert wurden und entweder den Schulpreis gewannen oder eine beachtliche Platzierung unter den zehn besten Schulen erreichen konnten. Die Beispiele dieser Gymnasien mit innovativer Unterrichtsentwicklung zeigen, dass die Schulform Gymnasium sich ebenfalls auf den Weg macht, an die Stelle von Selektion individuelles Lernen zu setzen und die Bildungslandschaft durch Vielfalt zu bereichern. Die Kriterien und das Auswahlverfahren des Deutschen Schulpreises können als valide für die Bewertung eingestuft werden.

„Seit der ersten Ausschreibung (2006; R.S.) haben diese Kriterien nicht nur bei den teilnehmenden Schulen, sondern in unterschiedlichen fachlichen Kreisen wie auch in der Schulaufsicht und Bildungsadministration Beachtung und Akzeptanz sowie Eingang in die Lehrerbildung gefunden. Das spricht dafür, dass sich diese Kriterien gleichermaßen als Bezugssystem für einen Wettbewerb und für die alltägliche Unterrichts- und Schulentwicklung eignen.“ (Prenzel et al., 2011, S.11)

Die Anlage der Untersuchung als Qualitative Inhaltsanalyse von zehn Schulleiterinterviews erlaubt keine repräsentative Aussage über das Vorkommen und die Wirksamkeit der zu analysierenden Führungsmerkmale an innovativ arbeitenden Schulen. Trotz dieser Einschränkung ermöglicht die vorliegende Studie durch ihre „intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Steinke, 2008, S. 324) in der Datengewinnung, in der Dokumentation der Daten und in der Datenauswertung diskussionsfähige Hypothesen als Grundlage für weitere qualitative und quantitativ ausgerichtete Studien in diesem Feld zu generieren.

4.1 Diskussion

Die erhobenen Daten zeigen, dass die Kategorien, Subkategorien und Indikatoren, die aus den Theorien der Instructional Leadership und der Distributed Leadership generiert wurden, als Kodierungseinheiten geeignet sind, das Führungshandeln der befragten Schulleiter und Schulleiterinnen in den Interviews zu analysieren.

Die Aussage von McKenzie et al. „On Becoming a Leader for Educational Equity and Excellence: It starts with Instruction“ (McKenzie et al., 2010) hat sich in der vorliegenden Untersuchung überzeugend durch die Äußerungen aller Schulleiter belegen lassen. Alle befragten Schulleiter erfüllen die durch Studien belegte Erfahrung von Robinson et al.:

„(...) the closer educational leaders get to the core business of teaching and learning, the more likely they are to have a positive impact on students' outcomes“ (Robinson et al., 2008, S. 664).

Der *Unterricht und die Unterrichtsentwicklung* und damit die *Instructional Leadership* stehen für die interviewten Schulleiter im Zentrum ihres Führungshandelns. Die Belege dafür zeigen sich in ihrer deutlich spürbaren Begeisterung für den *Lehrerberuf*. Für die Schulleiter dieser Untersuchung ist der Klassenraum ein wichtiges Arbeitsfeld im Gegensatz zu Schulleitern, die McKenzie et al. in ihren Untersuchungen erlebt haben, „who spends little time in classrooms (...), these principals are insecure about their instructional or pedagogical knowledge (...)“ (McKenzie et al., 2010, S. 57). Die für die vorliegende Untersuchung befragten Schulleiter vermitteln die Freude am Lehrerberuf, die Motor der Unterrichtsentwicklung ist und „die ein ernsthaftes Engagement für Bildung fördert“ (Baumert et al., 2002, S. 198).

Aufgrund ihrer Kompetenz und Expertise als Lehrer verstehen sie sich als „role models“ (Brooks et al., 2010, S. 13) für ihr Kollegium, als „sources of instructional advice and expertise“ und nehmen Einfluss auf die Lehrer und Lehrerinnen der Schule, auf das „how they teach“ (Robinson et al., 2008, S. 663f.).

Sie unterrichten in den innovativen Projekten ihrer Schule und sind so in alle Diskussionen um Innovationsvorhaben und deren Vor- und Nachteile eingebunden und können die Umsetzung der Projekte beeinflussen, wie Robinson als Ergebnis ihrer Studie von 2008 betont: „(...) teachers in higher performing school report that their leaders are actively involved in collegial discussion of instructional matters, including how instruction impacts student achievement“ (Robinson et al., 2008, S. 662).

Zu dem Engagement als Lehrer tritt bei den befragten Schulleitern die *Planungskompetenz* für eine innovative Unterrichtsentwicklung. Für Sergiovanni bestimmt die Expertise für Unterricht und dessen Entwicklung die Funktion des Schulleiters und seines Führungshandeln und nicht die institutionalisierte Position (vgl. Sergiovanni, 2009, S. 202).

Als Prämisse der Planungen formulieren McKenzie et al.: „That *all* children (except only a very small percentage, e.g., those with profound disabilities) are capable of high levels of academic success“ (McKenzie et al., 2010, S. 52). Alle Schulleiter dieser Untersuchung glauben an die grundsätzliche Leistungsfähigkeit eines jeden Kindes und setzen dessen individuelle Förderung in das Zentrum ihrer Unterrichtsentwicklung.

Die Analyse der von den zehn Schulleitern geschilderten Unterrichtsentwicklung zeigt den hohen Stellenwert des individuellen Lernens und des projektorientierten Lernens. Unterschiedlich ist die Konsequenz, mit der traditionelle Organisationsformen von Unterricht aufgelöst werden. Drei Schulleiter gehen dabei ganz neue Wege, die von der Schuladministration genehmigt wurden. Insgesamt zeigt sich an den Beispielen der zehn Schulleiter, dass an innovativen Wegen viel mehr möglich ist, als Schulleitungen sich zu denken, zu planen und umzusetzen trauen. Vor allem wird in den Interviews deutlich, welchen Nutzen die Teilnahme an ministeriellen Modellversuchen und Pilotprojekten bringen kann. Diese Teilnahme ermöglicht Kontakte, schafft neue Kompetenzen, öffnet den Horizont für das Mögliche und bedeutete für die Mehrzahl der Schulleiter den Einstieg in den innovativen Entwicklungsprozess ihrer Schule.

Die Schulleiter sehen auch die Notwendigkeit von transparenten Leistungsanforderungen, die in der Konsequenz für selbst reguliertes Lernen und individuelle Förderung unerlässlich sind, damit die Schüler und Schülerinnen Richtpunkte für ihre Selbstdiagnose bekommen. Für die befragten Schulleiter ist ein wichtiges Ziel der Unterrichtsentwicklung, die „self appraisal und self-management“-Fähigkeiten (Hattie et al., 2011, S. 261) der Schüler und Schülerinnen zu stärken. Sie entwickeln dazu mit ihrem Kollegium die Portfolio-Arbeit, ermöglichen die Teilnahme an Wettbewerben und verdeutlichen die Wertschätzung aller Fähigkeiten und Begabungen ihrer Schüler und Schülerinnen. Sie bekennen sich zu einem „breiten“ Bildungsbegriff, dessen Konsequenzen für die Notengebung aber zu diskutieren und vor allem zu systematisieren sind.

Die Elemente der innovativen Unterrichtsentwicklung, die sich in der vorliegenden Arbeit aus der Analyse der Interviews ergeben haben, sollen nicht vorrangig unverzichtbare Elemente guten Unterrichts herausstellen. Sie werden vielmehr als Zeichen für eine grundsätzliche Veränderungsbereitschaft im Hinblick auf unterrichtliche Prozesse gewertet und manifestieren bei allen zehn Schulleitern die Offenheit für innovativen Wandel.

Die Schulleiter bekennen sich zur Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen, zur Vermittlung von Werten, die „zur Ausbildung des Individuums, zu dessen innerer Bildung (...) beitragen“ (Baumert et al., 2002, S. 184). Die Schulleiter haben Angebote zusammengestellt, die im unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereich der Persönlichkeitsbildung im Sinne von Wertevermittlung und Orientierungswissen dienen. Eine grundsätzliche Rolle kommt der Wertschätzung des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin im Unterricht und außerhalb des Unterrichts zu.

Ein Ausdruck dieser Wertschätzung ist die wirkliche und ernst genommene Beteiligung der Schüler und Schülerinnen an der Gestaltung von Unterricht und des schulischen Lebens insgesamt.

Die Umsetzung der innovativen Prozesse geschieht bei allen zehn Schulleitern überlegt. Sie wissen, dass Unterrichtsentwicklung als ein „zielorientierter, komplexer und schulweiter Reformprozess (...) initiiert und gesteuert werden muss“ (Bonsen, 2010a, S. 16) und verfügen über *Change-Management-Fähigkeiten* für die Umsetzung und die Evaluation der umgesetzten Projekte.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die zehn befragten Schulleiter in der Kategorie der Instructional Leadership durch ein hohes Berufsethos als Lehrer verbunden sind. Ihre Werthaltung als Lehrer und Unterrichtsentwickler setzt den Schüler in das Zentrum des Planens und Unterrichtens. Ihre Kompetenz und Expertise dienen der Förderung des einzelnen Schülers, der an ihrer Schule aufgenommen wurde: „No child left behind“²⁶. Die Bemerkung eines interviewten Schulleiters unterstreicht diese Bewertung:

²⁶ Das amerikanische Bildungsgesetz von 2002 formuliert diese Forderung für die Reform der amerikanischen Schulen.

„Ich wollte nur noch die Hypothese aufstellen, (...) dass ich hier im deutschen Schulpreis vornehmlich 17 tolle engagierte Schulleiter kennengelernt habe, (...), durchgehend gilt, dass die Leute lange an der Schule waren und äußerst engagiert sind. Das ist evident. Sonst wären sie da nicht hingekommen.“ (3, Z. 2–7)

Die komplementäre und synergetische Beziehung, die zwischen der Instructional Leadership und der Distributed Leadership besteht, wird von einer Reihe von Schulforschern und –forscherinnen betont. Robinson als Verfechterin der Instructional Leadership bewertet positiv, dass in der Distributed Leadership die Kompetenzen der einzelnen Lehrer und Lehrerinnen zielführend eingesetzt würden und deren Bewusstsein gesteigert werde, für die Verbesserung von Unterricht und dessen Ergebnisse nicht nur in der eigenen Klasse, sondern in der gesamten Schule verantwortlich zu sein. Robinson sieht diese Übernahme von Verantwortung für den Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler als das vorrangige Ziel der Distributed Leadership und nicht „a more collegial and satisfying staff culture, then it can not be assumed that such cultures bring improvement“ (Robinson, 2009, S. 237).

Elmore betont ebenfalls, dass das Zusammenspiel von Distributed Leadership und Instructional Leadership allen Beteiligten verdeutliche, dass es nicht um die Professionalisierung und Qualitätssteigerung in einem Fach gehe, sondern um die Entwicklung der Unterrichtsqualität an der gesamten Schule.

„One teacher’s success working through a particular problem of practice has immediate value for her and her students, but it does not produce value for the school in which she teaches without intentional action on the part of her colleagues.“ (Elmore, 2008, S. 60)

Daraus resultiert die Frage, ob die Schulleiter, die ihre Aufgabe als Instructional Leader überzeugend wahrnehmen, in ihrer Führung auch Elemente der *Distributed Leadership* verwirklichen und so die von Robinson und Elmore angesprochene Ergänzung in ihrer Führung aufweisen. Dabei ist die distributive Führung in der vorliegenden Arbeit nicht allein auf die strukturelle Führung und die Verteilung von Aufgabenbereichen im Kollegium reduziert, sondern umfasst auch die Dimensionen der direkten Führung, wie Gronn sie in der *Hybrid Leadership* skizziert. Gronn gibt in seinem Aufsatz „From Distributed to Hybrid leadership Practice“ (2010, S. 197–217) die Ergebnisse einer Reihe von Studien wieder, die zeigen, dass erfolgreiche Führung immer sowohl „hierarchical“ als auch „heterarchical“ und „democratic“ ist.

Die befragten Schulleiter bekennen sich zu ihrer „hierarchical“ Amtsautorität und setzen sie ein, um ihre Gestaltungsvorstellungen zu realisieren. Für alle Schulleiter war der Wunsch, das eigene Bild von Schule umzusetzen, für die Wahl der Funktion entscheidend. Unterschiedlich ist, mit welcher Stärke die Schulleiter Einfluss nehmen. Der Führungsstil geht von dem reduzierten Einsatz der schulleiterlichen Einflussnahme bei bewusst flachen Hierarchien bis hin zur direktiven Autorität als Chef. Die Transformationale Führung ist in Abstufungen im Führungshandeln bei fünf Schulleitern deutlich zu belegen, begleitet von Belohnungsattributen der Transaktionalen Führung. Fünf Schulleiter dagegen haben die Rolle des „single leader“ gerade in unterrichtlichen Entwicklungsprozessen weit-

gehend abgelegt und entwickeln in heterarchischen Strukturen den Unterricht ihrer Schule.

Nach außen demonstrieren alle Schulleiter ihre Führungsrolle, um die Schule, deren Konzepte und Erfolge zu repräsentieren.

Eine wichtige Ergänzung der Amtsautorität ist die personale Autorität des Schulleiters, *die Personal Power* (Yukl, 2010, S. 216). Die Personale Führung ist als Wirkkraft mitentscheidend für den erfolgreichen Verlauf der innovativen Prozesse. Sie vermag die Mitglieder einer Organisation zu ermutigen, sich auf neue Wege einzulassen: „empower members of the organization to discover and implement new and better ways of doing things“ (Yukl, 2010, S. 217). Alle Schulleiter setzen auf ihre Überzeugungskraft, um dem Kollegium die Vorteile der Innovationsvorhaben vorzustellen und die Lehrer und Lehrerinnen zum Mittun zu engagieren. Auch dabei zeigen sich Unterschiede in der Bedeutung, die die Schulleiter der personalen Autorität zumessen. Die Einschätzung geht von einem Instrument, das als Antriebskraft und Motor für Entwicklungsprozesse situationsabhängig und rational einzusetzen ist, bis hin zu der grundsätzlichen Überzeugung, dass eine solche Wirkungskraft, die von drei Schulleitern als „charismatisch“ bezeichnet wird, in der Person eines Schulleiters angelegt sein muss, um Motivation durch die persönliche Ausstrahlung zu erzielen.

Die Verteilungsformen von Aufgaben in der strukturellen Führung sind ebenfalls unterschiedlich gestaltet. Zwar übergeben alle befragten Schulleiter Aufgabenbereiche an die Mitglieder ihres Kollegiums, allerdings in divergierender Form und Tragweite. Die vorliegende Arbeit exploriert zwei Varianten:

Die *Delegative Führung* ermöglicht auf der Handlungsebene die Mitarbeit der Lehrer und Lehrerinnen an konzeptionellen Projekten, die Verantwortung in allen Belangen bleibt jedoch beim Schulleiter. Beauftragt wird vor allem innerhalb der hierarchischen Strukturen und institutionalisierten Gremien. Die *Delegative Führung* überträgt Handlungsverantwortung, keine Führungsverantwortung (vgl. Dubs, 2005, S. 139). Diese Führungsform wird vorrangig an fünf Schulen verwirklicht, in denen die Führungsverantwortung immer beim Schulleiter bleibt.

Die *Teilgebende Führung* geht über die *Delegative Führung* hinaus.

„Die Förderungen im internationalen Raum gehen sogar noch weiter. Hier sind es nicht nur Wege der Delegation von Führungsaufgaben, die zur Entlastung der Schulleitung in Person und zur Mitbestimmung entwickelt werden, sondern Führung in der Schule wird in einem breiteren Verständnis gedacht.“ (Bonsen et al., 2010, S. 16)

In diesem Konzept übergibt die Schulleitung nicht nur Handlungsverantwortung, sondern auch Führungsverantwortung und damit offiziell und transparent Einflussmöglichkeiten. Diese Führungsform wird von fünf Schulleitern ermöglicht, die der eigenverantwortlichen Arbeit ihres Kollegiums großen Raum geben und die Lehrer und Lehrerinnen in den Führungskreis einbeziehen. Die Hälfte der befragten Schulleiter praktiziert also bereits diese weitergehende Form der Führungsbeziehung mit heterarchischen Führungsstrukturen in Entwicklungsprozessen.

Die Untersuchung zeigt, dass die *Delegative Führung* mit einem Führungshandeln zusammenfällt, das deutlich transformationale und transaktionale Füh-

rungsmerkmale zeigt. Die *Teilgebende Führung* wird dagegen durch flache Hierarchien in heterarchischen Führungsstrukturen ermöglicht.

Gerade die relative Autonomie von Arbeitsgruppen in der Distributed Leadership erfordert ein hohes Maß an Interaktion und zielbezogener Koordination, d.h. an *holistischer Führung*, „then they amount to more than the mere sum of their parts“ (Gronn, 2010, S. 207).

Die befragten Schulleiter planen weitgehend gemeinsam mit ihren Kollegen und Kolleginnen die angestrebten Ziele und die Wege dahin. Fortbildungen sind an den Schulen aller zehn Schulleiter auf die Entwicklungsziele der Schule hin ausgerichtet. Die Beschlüsse werden systemisch verankert. Damit wirken sie der von Robinson angesprochenen Gefahr entgegen, dass diese Beschlüsse in Vergessenheit geraten könnten.

„Because considerably more happens in schools than the pursuit of explicit goals, even the most-goal-focused leaders will need to skillfully manage the constant distractions that threaten to undermine their best intentions.“ (Robinson, 2008, S. 667)

Das Einhalten dieser Beschlüsse wird auf unterschiedliche Weise überprüft. Die Schulleiter wirken in jedem Fall dem von Dubs angesprochenen Risiko entgegen, dass innovative Vorhaben nur nach Belieben umgesetzt werden und dann nicht mehr für die Qualität der gesamten Schule nachhaltig wirken können.

„Es zeigt sich immer wieder, dass bei schulischen Innovationen ein großer Interpretationsspielraum belassen wird. Dadurch entwickeln sich die Vorhaben oft in eine Richtung, die weder der Strategie der Schule entspricht noch von der Schulleitung erwünscht ist. Deshalb sind eine Überwachung der Handhabung der Innovation sowie allfällige Interventionen, die mit einer Unterstützung der betroffenen Lehrkräfte verbunden sein sollten, notwendig.“ (Dubs, 2005, S. 254f.)

Die bei vier Schulleitern zu beobachtenden engen Kontrollmechanismen durch unangekündigte Hospitationen und Überprüfung von Klassenarbeiten und Zensurengebung behindern, nach den Ergebnissen dieser Arbeit, nicht den innovativen Aufbruch und den Entwicklungsprozess einer Schule. den Schulleitern gelingt wohl, die gewählte Form der Überprüfung in ihrer Bedeutung für die Professionalisierung und Stärkung der Lehrerinnen und Lehrer und für das Wohl der Schülerinnen und Schüler einsichtig zu machen.

Die Transparenz in der Arbeit spielt an allen Schulen eine wichtige Rolle. Entscheidungsprozesse werden offengelegt, Sachinformationen weitergegeben und die Inhalte getroffener Entscheidungen veröffentlicht.

Transparenz ist für die befragten Schulleiter Grundlage ihrer erfolgreichen Arbeit. Die Kommunikationsstrukturen in einem großen Kollegium sind jedoch schwierig zu etablieren, sodass vielfältige Strategien erdacht werden müssen, um allen das Gefühl zu geben, über Entscheidungsstränge und Ergebnisse informiert zu sein. Die befragten Schulleiter stellen sich mit großem Engagement dieser Aufgabe.

In der Untersuchung der wertgebundenen Führung zeigt sich, unabhängig vom Führungsstil, eine signifikante Übereinstimmung bei allen befragten Schulleitern.

Diese Übereinstimmung entspricht dem Ergebnis der ersten Hauptkategorie, das alle interviewten Schulleiter als engagierte Lehrer und Unterrichtsentwickler ausweist.

Die Schulleiter betonen die Bedeutung eines wertschätzenden Umgangs mit Lehrern und Lehrerinnen, denen sie mit Respekt und einem positiven Vor-Urteil gegenüberstehen. Lehrer und Lehrerinnen werden individualisiert gesehen und erhalten die notwendigen Freiräume, um wie die Schüler und Schülerinnen ihre Stärken in der Schule zeigen zu können.

Die Schulleiter nutzen zudem verantwortungsvoll ihre Handlungsoptionen in dem Bewusstsein, dass sie mehr Gestaltungsmöglichkeiten besitzen, als ein ängstlich operierendes Obrigkeitsdenken annehmen ließe. Dabei gehen sie verantwortungsbewusst Risiken ein und ergreifen viele angebotene Möglichkeiten in Form von Modellversuchen und Pilotprojekten, um innovative Wege einzuschlagen. Sie begegnen selbstreflexiv den Dilemmata ihrer Funktion und leben ihre Arbeit als eine Aufgabe, an die sie sich selbstbestimmt gebunden haben.

Die Wertschätzung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, das Vertrauen in deren Fähigkeiten sind auch die Voraussetzungen, um Lehrer und Lehrerinnen an der Führung der Schule zu beteiligen. Louis et al. betonen, wie stark gerade die Distributed Leadership des gegenseitigen Vertrauens bedarf. Sie definieren Vertrauen als „an expectation that another part will not act opportunistically, will be honest, and will make a good faith effort in accordance with previous commitments“ (Louis et al., 2009, S. 161). Für die Distributed Leadership sei dieser moralische Wert unerlässlich, weil Lehrer und Lehrerinnen eine neue Rolle einnehmen müssten, die sie aus dem Schutz des Klassenraumes hinaus führe „and trust may thus promote a willingness to try out a new (and public) role“ (Louis et al., 2009, S. 161).

In Bezug auf die Schulleiter, die überwiegend transformational führen, ist zu vermuten, dass die values-based leadership die Lehrer und Lehrerinnen überzeugt, dass die Schulleiter sie nicht als Arbeitsressourcen wahrnehmen, sondern ihnen individuell und respektvoll, *menschlich* begegnen und sie in den Entwicklungsprozess der Schule einbinden wollen. Von daher werden direktive Führungsstrukturen wohl nicht als irritierend und hinderlich für die Entwicklungsprozesse empfunden, weil das Gesamtbild in sich stimmig ist. So ist auch zu erklären, dass, wie die Ergebnisse dieser Arbeit vermuten lassen, beide Formen der Führung, sowohl die *Delegative* als auch die *Teilgebende Führung*, zu einer erfolgreichen innovativen Unterrichtsentwicklung führen können.

Allerdings muss bei der Transformationalen Führung auf die Gefahr der fehlenden Nachhaltigkeit hingewiesen werden. Bei einem Schulleiterwechsel kann der innovative Entwicklungsprozess stagnieren oder zusammenfallen, weil keine Führungsstrukturen unabhängig vom Schulleiter bestehen. Schulleiter 7 formuliert dieses Szenario für die Zeit nach seiner Pensionierung und will die bis dahin zur Verfügung stehenden Monate nutzen, um heterarchische Strukturen zu etablieren.

Zudem besteht die Gefahr, dass das Engagement der Lehrer und Lehrerinnen erlahmt, wenn sie durch ihre Arbeit nicht auch Einfluss und damit Führungsverantwortung zugesprochen bekommen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle Schulleiter als Elemente der *Hybrid Leadership* die Dimensionen der wertgebundenen, Positionalen und Personalen direkten Führung wahrnehmen, wenn auch die Personale und Positionale Führung in unterschiedlicher Intensität: Aus dem Befund resultiert, dass fünf Schulleiter vorrangig transformational führen. In der strukturellen Führung setzen diese fünf Schulleiter Formen der *Delegativen Führungspraxis* für die Verteilung von Aufgaben ein. In der Gruppe der fünf weiteren Schulleiter dagegen lassen sich in unterrichtlichen Entwicklungsprozessen heterarchische Führungsstrukturen erkennen mit der Führungspraxis der Teilgebenden Führung.

Alle zehn Schulleiter haben trotz dieser Divergenzen Erfolg in der Entwicklung ihrer Schule. Die Ergebnisse der Arbeit legen nahe, dass die Erklärung dafür in der von allen praktizierten Instructional Leadership und in der wertorientierten Führung zu finden ist. Beide Führungsdimensionen vermitteln in ihrem gemeinsamen Auftreten dem Kollegium und der Schüler- und Elternschaft wohl, dass das Führungshandeln nicht dem eigenen Machterhalt oder der eigenen Eitelkeit der Schulleiter dient. Führung ist vielmehr auf den individuellen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und deren Persönlichkeitsentwicklung fokussiert und zielt auf die Professionalisierung und die Stärkung der Lehrer und Lehrerinnen, um auf beiden Feldern niemanden zu verlieren.

4.2 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der hier vorgelegten Studie erlauben die Hypothese, dass eine innovative Unterrichtsentwicklung durch das Führungshandeln des Schulleiters sowohl direkt wie indirekt positiv beeinflusst wird, wenn die unterrichtsbezogene Führung und die wertorientierte Führung den festen Rahmen für schulleiterliches Führungshandeln bilden.

Die positiven Impulse der unterrichtsbezogenen und wertgebundenen Führung werden verstärkt durch die Verteilung von Aufgabenbereichen, wobei eine auf Dauer angelegte Entwicklungsarbeit wohl synergetisch in ihrem Erfolg durch heterarchisch geprägte strukturelle Führungsstrukturen gesteigert wird, die wirkliche Teilgebende Führung ermöglichen.

Die Abbildung 11 visualisiert diese Hypothese. Sie zeigt als Rahmen die unterrichtsbezogene und wertgebundene Führung und im inneren strukturellen Bereich ein heterarchisches Netzwerk des gemeinsamen Handelns, das koordiniert auf ein Ziel hin ausgerichtet ist. Die Arbeitsgruppen interagieren miteinander, wie die wechselseitigen Pfeile verdeutlichen. Der breiter angelegte und einseitig vom Schulleiter ausgehende Pfeil auf eine Arbeitsgruppe soll im Schaubild verdeutlichen, dass die Einflussnahme durch den Schulleiter auch in heterarchischen Strukturen intervenierend und deutlich sein muss, wenn es die jeweilige Entwicklungsphase oder Arbeitssituation erforderlich macht. Auf Positionsautorität und die persönliche Autorität kann und darf nicht grundsätzlich verzichtet werden.

Die so entstandenen Arbeits- und Führungsstrukturen helfen einem Kollegium, die initiierte Entwicklung weiterzuführen, auch wenn der Schulleiter ausscheidet oder für längere Zeit ausfällt.

Um das „Neue“ und „Charakteristische“ dieses Konzepts zu verdeutlichen, wird das Modell *Hybrid-Führung* genannt, einmal, um den Bezug auf Gronn zu verdeutlichen. Darüber hinaus soll der Name darauf verweisen, dass das Führungshandeln innerhalb des festen und unverzichtbaren Rahmens, den die unterrichtsbezogene und die wertgebundene Führung bilden, aus mehreren Antriebskräften gespeist wird, die sich im Laufe der Entwicklung ständig verändern. Diese Alternanz betrifft auch die Einflussnahme durch den Schulleiter, „the leadership responsibilities among its leaders changes“, wie Spillane als Ergebnis seiner Untersuchungen zur Distributed Leadership formuliert (Spillane, 2006, S. 37).

Der Ausdruck „Führung“ wird bewusst verwendet. Die negativen historischen Konnotationen des Führungs- oder Führerbegriffs, die sicher an der verbreiteten Übernahme des angloamerikanischen Ausdrucks „leadership“ beteiligt sind, werden dabei nicht ignoriert. Aber grundsätzlich gilt für die Verfasserin der Arbeit, dass jedes Führungshandeln wachsam und kritisch beobachtet und weiterentwickelt werden muss, unabhängig davon, ob es als Leadership oder Führung firmiert. Die positiven Attribute, die mit dem Begriff „Leadership“ nach Meinung deutschsprachiger Schulforscher und -forscherinnen verbunden sind, können auch dem Ausdruck „Führung“ beigelegt werden. Zudem besteht die Gefahr, dass ein englischer Begriff dieses Führungsmodell wie eine Modeerscheinung wirken lässt, der wie jeder Mode ein rasches Verfallsdatum droht.

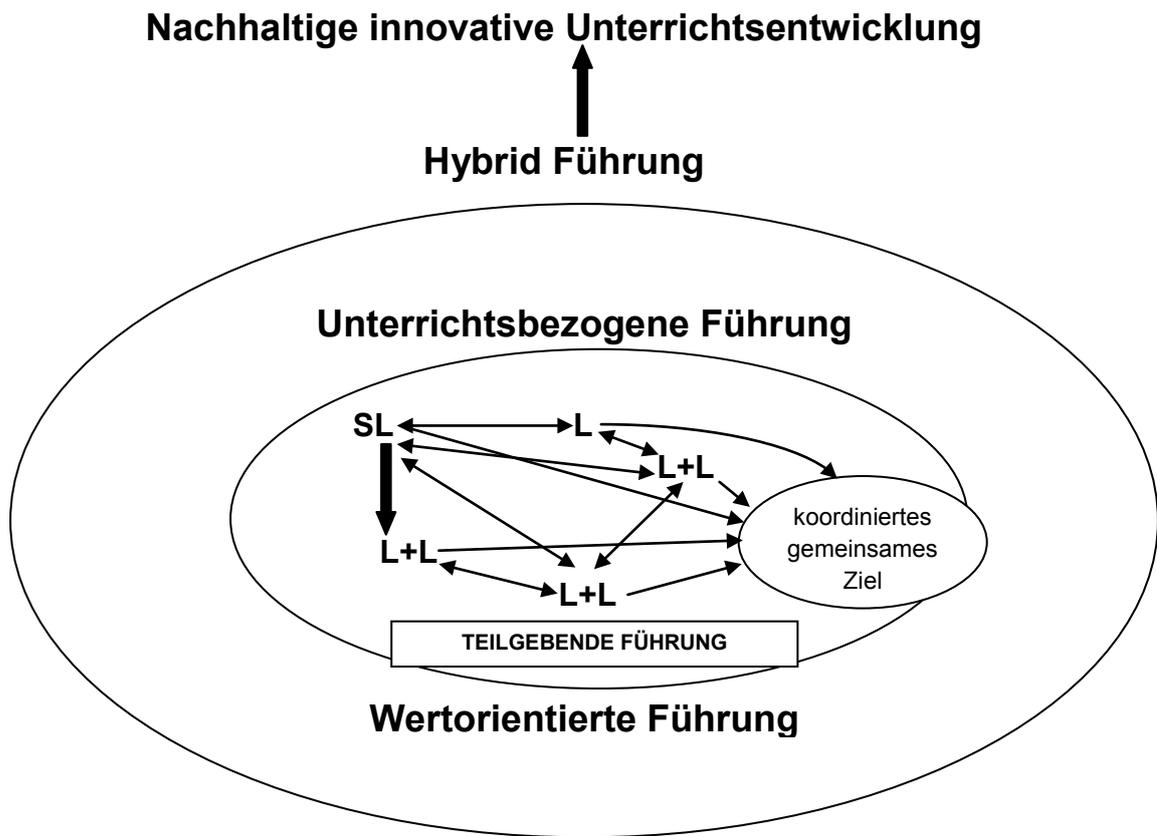
Die Variabilität der Führungsstrukturen wirkt der Gefahr der normativen Idealisierung eines bestimmten Führungshandelns entgegen. Die dargestellte Komplexität und auch Instabilität nehmen die in der Praxis bestehende Vielfalt und Dynamik schulleiterlichen Handelns auf und stehen im Gegensatz zu einer vereinfachenden Rezeption der Distributed Leadership. Sie sollen eine Schwarz-Weiß-Kategorisierung dieses Führungsmodells erschweren.

„There is a tendency, not just in leadership, but in educational research more generally, to jump rapidly from limited research base to prescriptions for practice, as a result of pressures from governments and their agencies in search of ‚quick fixes‘ and from schools in search of solutions to the need for fast improvement as a result of the accountability measures they are forced to work under. (...)

This tendency is exacerbated by the overreliance on dualistic models in the field, which invite prescription through their identification of one set of practices as ‚good‘ and another set as ‚bad‘.“ (Huber et al., 2010, S. 71)

Abbildung 11 will die Ergebnisse der Untersuchung zusammenführen, will sie visualisieren und einen Denkanstoß geben, wie innovative Unterrichtsentwicklung an Gymnasien durch das hybride Führungshandeln der Schulleiter positiv beeinflusst werden kann.

Abbildung 11: Führungshandeln für eine nachhaltige innovative Unterrichtsentwicklung



„The leadership responsibilities among its leaders changes“
(Spillane)

5 Anhang

5.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Transformationale Führung.....	19
Abbildung 2: Transformationale Führung und Distributed Leadership	21
Abbildung 3: Der wachsende Führungskreis durch Teilgebende Führung.....	42
Abbildung 4: Die Dilemmata der wertgebundenen Führung.....	46
Abbildung 5: Der Schulleiter als Unterrichtsentwickler.....	71
Abbildung 6: Die Merkmale der Distributed Leadership im schulleiterlichen Handeln.....	75
Abbildung 7: Der Ablauf des Innovationsprozesses aus der Sicht der befragten Schulleitungen	108
Abbildung 8: Die Aufgabenbereiche für die Wahrnehmung von Positionaler und Personaler Führung	137
Abbildung 9: Formen der Delegativen und der Teilgebenden Führung im Überblick.....	141
Abbildung 10: Die Merkmale und die Bedeutung der holistischen Führung.....	154
Abbildung 11: Führungshandeln für eine nachhaltige innovative Unterrichtsentwicklung	183

5.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die Daten der Schulleiter	62
Tabelle 2: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden	69
Tabelle 3: Der Schulleiter als engagierter Lehrer – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10	109
Tabelle 4: Der Schulleiter als engagierter und kompetenter Planer der Unterrichtsentwicklung: Das Lernen – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10	110
Tabelle 5: Der Schulleiter als engagierter und kompetenter Planer der Unterrichtsentwicklung: Die Persönlichkeitsbildung – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10	111
Tabelle 6: Der Schulleiter als Lernender – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10	111
Tabelle 7: Der Schulleiter als Change-Manager – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10	112
Tabelle 8: Die wertgebundene Führung – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10	165
Tabelle 9: Die Positionale/Personale Führung – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10	166
Tabelle 10: Die Strukturen der Aufgabenverteilung – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10	167
Tabelle 11: Die holistische Führung – Kodierung für die befragten Schulleiter N = 10	168

5.3 Literaturverzeichnis

- Arnold, R.: *Führen mit Gefühl*. 2. Aufl., Wiesbaden 2011.
- Barnett, B. G. & O'Mahony, G. R.: Building Leadership Capacity to improve Student Learning: The Power and Practice of Reflection. In: Douglass Horsford, S. (Hrsg.): *New Perspectives in Educational Leadership*. (S. 67–87). New York 2010.
- Bennett, N.; Wise, P.; Woods, P. & Harvey, J.: *Distributed Leadership. A Review of Literature*. National College für School Leadership. Nottingham 2003.
- Bastian, J.: *Einführung in die Unterrichtsentwicklung*. Weinheim, Basel 2007.
- Baumert, J.: Transparenz und Verantwortung. In: Killius, N.; Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.): *Die Bildung der Zukunft*. (S. 213–228). Frankfurt a.M. 2002.
- Baumert, J.; Fried, J.; Joas, H.; Mittelstraß, J. & Singer, W.: Manifest. In: Killius, N.; Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.): *Die Bildung der Zukunft*. (S. 171–202). Frankfurt a.M. 2003.
- Beer, G.: *Leadership. Eine quantitativ empirische Studie an Pflichtschulen*. Berlin, Wien 2010.
- Berkemeyer, N.: Interview. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 10. Juni 2013, Nr. 26, S. 57.
- Bloch, E.: *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Frankfurt a.M. 1963.
- Böhm, A.: Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U.; v. Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl., (S. 475 - 484). Reinbek bei Hamburg 2008.
- Bolden, R.; Petrov, G. & Gosling, J.: Distributed Leadership in Higher Education: Rhetoric and Reality. In: *Educational Management, Administration and Leadership*, 37(2) 2008/2009, S. 257–277.
- Bonsen, M.: *Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern*. Münster 2003.
- Bonsen, M.: Wirksame Schulleitung. In: Buchen, H. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*. 2. Aufl., (S. 193–228). Weinheim 2009.
- Bonsen, M. & Rolff, H.-G.: Einführung: Schulleitung wird schwieriger und wichtiger zugleich – allgemeine Entwicklungen und Forschungsergebnisse. In: Rolff, H.-G.: *Führung, Steuerung, Management*. (S. 9–18). Seelze 2010.
- Bonsen, M.: Schulleitung als Unterrichtsentwickler. In: Rolff, H.-G.: *Führung, Steuerung, Management*. (S. 99–132). Seelze 2010.
- Brooks, J. S. & Miles, M. T.: Educational Leadership and the Shaping of School Culture. Classic Concepts and Cutting Edge Possibilities. In: Douglass

- Horsford, S. (Hrsg.): *New Perspectives in Educational Leadership*. (S. 7–27). New York 2010.
- Buhren, K. G. & Rolff, H.-G.: *Personalmanagement für die Schule*. 2. erw. Aufl., Weinheim, Basel 2009.
- Cheng, J. C.: Multiple Thinking in School Leadership. In: Huber, St. G. (Hrsg.): *School Leadership – International Perspectives*. Studies in Educational Leadership 10, (S. 181–210). New York 2010.
- Chirichello, M.: The Principal as Educational Leader: What makes the Difference. Important results from a survey from 2001 – 2006. In: Huber, St. G. (Hrsg.): *School Leadership – International Perspectives*. Studies in Educational Leadership 10. (S. 78–97). New York 2010.
- Dubs, R.: *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*. Zürich 2005.
- Dubs, R.: Führen. In: Buchen, H. & Rolff, H.-G.: *Professionswissen Schulleitung*. 2. Aufl., (S. 102–176). Weinheim 2009.
- Elmore, R.: Leadership as the Practice of Improvement. In: Pont, B.; Nusche, D. & Hopkins, D. (Hrsg.): *Improving School Leadership*. Vol. 2: Case Studies on System Leadership. (S. 37–67). Paris 2008.
- English, F. W.: New Voices, New Perspectives, New Spaces for Educational Leadership Thought and Practice. In: Douglass Horsford, S. (Hrsg.): *New Perspectives in Educational Leadership*. (S. VII–IX). New York 2010.
- Fauser, P.; Prenzel, M. & Schratz, M.: *Was für Schulen! Gute Schulen in Deutschland*. Seelze 2006.
- Fauser, P.; Prenzel, M. & Schratz, M.: *Was für Schulen! Konzepte, Profile und Dynamik guter Schulen*. Seelze 2007.
- Fauser, P.; Prenzel, M. & Schratz, M.: *Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis*. Seelze 2008.
- Fauser, P.; Prenzel, M. & Schratz, M.: *Was für Schulen! Individualität und Vielfalt – Wege zur Schulqualität*. Seelze 2010a.
- Fauser, P.; Prenzel, M. & Schratz, M.: Von den Besten lernen? Was exzellente Schulen für ihre Entwicklung tun. In: *Zeitschrift für OrganisationsEntwicklung*. Nr. 1, 2010b, S. 13–20.
- Flick, U.; v. Kardoff, E. & Steinke, I.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U.; v. Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl., (S. 13–29). Reinbek bei Hamburg 2008.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A.: Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A.: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 437–456). Weinheim, München 2010.

- Garz, D.: Objektive Hermeneutik. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A.: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 249 - 262). Weinheim, München 2010.
- Greanleaf, R. K.: *The servant as Leader*. Pawtucket Drive 1973.
- Gronn, P.: Distributed Leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*. Vol. 13/No. 4, 2002, S. 424 - 451.
- Gronn, P.: From Distributed to Hybrid Leadership Practice. In: Harris, A. (Hrsg.): *Distributed Leadership. Different Perspectives*. (S. 197–240). New York 2009.
- Haller, I. & Wolf, H.: *Führung in Gesellschaft und Schule zwischen Tradition und Emanzipation. Auf dem Weg zu dialogischer Kompetenz*. Schulentwicklung und Schulmanagement. Bd. 3, 2. Aufl., Bönen 1995.
- Hallinger, Ph. & Heck, R.: Distributed Leadership in Schools: Does System Policy Make a Difference? In: Harris, A. (Hrsg.): *Distributed Leadership. Different Perspectives*. (S. 101–117). New York 2009.
- Hallinger, Ph. & Heck, R.: Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. In: *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. Vol. 30/Issue 2, 2010, S. 95–110.
- Hargreaves, A. & Fink, D.: Distributed Leadership: Democracy or Delivery? In: Harris, A. (Hrsg.): *Distributed Leadership. Different Perspectives*. (S. 181–193). New York 2009.
- Harris, A. & Chapman, C.: Democratic Leadership for school improvement in challenging Contexts. In: *International Electronic Journal for Leadership in Learning*. Vol. 6/No. 9, 2002, S. 1–10.
- Harris, A.: Distributed Leadership: according to the evidence. In: *Journal of Educational Administration*. Vol. 46, 2008, S. 172–188.
- Harris, A.: Introduction. In: Harris, A. (Hrsg.): *Distributed Leadership. Different Perspectives*. (S. 3–10). New York 2009.
- Harris M. & Johnston, M.A.: Values-based leadership: At the heart of Sustaining School Reform and Improvement. In: Huber, St. G.: *School Leadership – International Perspectives*. Studies in Educational Leadership 10. (S. 146–159). New York 2010.
- Hattie, J.: *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York 2009.
- Hattie, J. & Gan, M.: Instruction Based On Feedback. In: Mayer, R. E. & Alexander, P. A. (Hrsg.): *Research on Learning and Instruction. Educational Psychology Handbook Series*. (S. 249–271). New York 2011.
- Hattie, J.: *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London and New York 2012.

- Helmke, A.: *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze 2009.
- Hermanns, H: Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, U.; v. Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl., (S. 360–368). Reinbek bei Hamburg 2008.
- Hopf, C.: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U.; v. Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl., (S. 348–359). Reinbek bei Hamburg 2008.
- Huber, St. G.: Preface: Emerging Issues of and Reflections on School Leadership. In: Huber, St. G. (Hrsg.): *School Leadership – International Perspectives*. Studies in Educational Leadership 10. (S. VIII - X). New York 2010.
- Huber, St. G. & Muijs, D: School Effectiveness: The Growing Insight in the Importance of School Leadership for the quality and Development of Schools and Their Pupils. In: Huber, St. G. (Hrsg.): *School Leadership – International Perspectives*. Studies in Educational Leadership 10. (S. 55–77). New York 2010.
- Huber, St. G. & Rolff, H.-G.: Delegation und System Leadership. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Führung, Steuerung, Management*. (S. 43–58). Seeze 2010.
- Joas, H.: *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt a.M. 1997.
- Joas, H.: Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft. In: Killius, N.; Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. (S. 58–77). Frankfurt a.M. 2002.
- Joas, H.: Werte und Erfahrungen. In: Killius, N; Kluge, J. & Reisch, L.: *Die Bildung der Zukunft*. (S. 98–104). Frankfurt a.M. 2003.
- Joas, H.: *Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte*. Frankfurt a.M. 2011.
- John, G.; Frommer, H. & Fauser, P.: *Ein neuer Jenaplan. Befreiung zum Lernen*. Seelze 2008.
- Kelle, U. & Erzberger, Ch.: Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U.; v. Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl., (S. 299–309). Reinbek bei Hamburg 2008.
- Killius, N.; Kluge, J. & Reisch, L.: Einführung. In: Killius, N.; Kluge, J. & Reisch, L. (Hrsg.): *Die Bildung der Zukunft*. (S. 7–17). Frankfurt a.M. 2003.
- Klein, R.: Tiefenhermeneutische Analyse. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 263–280). Weinheim, München 2010.
- Kleinbeck, U.: Management und Motivation. In: Auhagen, A. E. & Bierhoff, H.-W. (Hrsg.): *Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch*. (S. 318–333). Weinheim, München 2003.

- Kleinbeck, U. & Kleinbeck, T.: *Arbeitsmotivation. Konzepte und Fördermaßnahmen*. Lengerich 2009.
- König, E. & Bentler, A.: Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 173–182). Weinheim, München 2010.
- Louis, K.; Mayrowetz, D.; Smiley, M. & Murphy, J.: The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership. In: Harris, A. (Hrsg.): *Distributed Leadership. Different Perspectives*. (S. 157–180). New York 2009.
- Malik, F.: *Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit*. München 2001.
- Mascall, B.; Leithwood, K.; Strauss, T. & Sacks, R.: The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers' Academic Optimism. In: Harris, A. (Hrsg.): *Distributed Leadership. Different Perspectives*. (S. 81–100). New York 2009.
- Mayring, P.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel 2010.
- McClellan, P. A.: Toward Critical Servant Leadership in Graduate Schools of Education. In: Douglass Horsford, S. (Hrsg.): *New Perspectives in Educational Leadership*. (S. 89 - 108). New York 2010.
- McKenzie, K. B. & Locke, L. A.: On Becoming a Leader for Educational Equity and Excellence. It Starts with Instruction. In: Douglass Horsford, S. (Hrsg.): *New Perspectives in Education Leadership*. (S. 47–65). New York 2010.
- Meuser, M. & Nagel, U.: Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 457–472). Weinheim, München 2010.
- Mintzberg, H.: *The Nature of managerial Work*. New York 1973.
- Mintzberg, H.: Vorwort. In: Picher, P.: *Das Führungsdrama. Künstler, Handwerker und Technokraten im Management*. (S. 9). Stuttgart 1997.
- Mintzberg, H.: *Managen*. Offenbach 2010.
- Moos, L.: From successful leadership to Distributed Leadership. In: Huber, St. G. (Hrsg.): *School Leadership – International Perspectives*. Studies in Educational Leadership 10. (S. 101–123). New York 2010.
- Neuberger, O.: *Führung*. Stuttgart 1984.
- Oswald, H.: Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 457–472). Weinheim, München 2010.
- Peters, A.: Rethinking Transformational Leadership in Schools: The Influence of People, Place and Process on Leadership Practice. In: Douglass Horsford,

- S. (Hrsg.): *New Perspectives in Educational Leadership*. (S. 29 - 46). New York 2010.
- Pitcher, P.: *Das Führungsdrama. Künstler, Handwerker und Technokraten im Management*. Stuttgart 1997.
- Pont, B.; Nusche, D. & Moorman, H.: *Improving School Leadership*. Vol. 1: Policy and Practice. (S. 3–95). Paris 2008.
- Prenzel, M.; Schratz, M. & Schultebrucks-Burkart, G.: *Was für Schulen. Schule der Zukunft*. Seelze 2011.
- Robinson, V. M. J.: The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of The Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*. December 2008, S. 635–675.
- Robinson, V. M. J.: Fit for purpose: An Educationally relevant Account of Distributed Leadership. In: Harris, A. (Hrsg.): *Distributed Leadership. Different Perspectives*. (S. 219–240). New York 2009.
- Rolff, H.-G.: *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim 2007.
- Rolff, H.-G.: Einleitung: Schulleitung im Wandel – neue Konzepte von Führung, Management und Steuerung. In: Harald, B.; Gieske, M. & Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Gesundheitsmanagement in der Schule*. (S. 1–12). Köln 2009.
- Rolff, H.-G.: Leitung als Dreiklang In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Führung, Steuerung, Management*. (S. 19–42). Seelze 2010a.
- Rolff, H.-G.: Datengestützte Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Führung, Steuerung, Management*. (S. 133–176). Seelze 2010b.
- Schmidt, Ch.: Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (S. 473–486). Weinheim, München 2010.
- Schratz, M.; Hartmann, M. & Schley, W.: *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Münster 2010.
- Schratz, M.: Schulleitung als Leadership. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Führung, Steuerung, Management*. (S. 59–78). Seelze 2010.
- Sergiovanni, T. J.; Kelleher, P.; McCarthy, M. M. & Fowler, F. C.: *Educational Governance and Administration*. 6. Aufl., Pearson 2009.
- Spillane, J. P.: *Distributed Leadership*. San Francisco 2006.
- Spillane, J.; Diamond, J. B.: *Distributed Leadership in Practice*. San Francisco 2007.
- Steinke, I.: Gütekriterien qualitative Forschung. In: Flick, U.; v. Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl., (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg 2008.

- Timperley, H. S.: Distributed Leadership: developing theory from practice. In: *J. Curriculum Studies*. Vol. 00/No. 0, 2005, S. 1–26.
- Weber, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft*. Studienausgabe. 5., rev. Aufl., Tübingen 1980.
- Weick, K. E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: *Administrative Science Quarterly*. 1976, S. 1–19.
- Wissinger, J.: Schulleitung und Schulleitungshandeln. In: Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 98–115). Münster 2011.
- Yukl, G.: *Leadership in Organizations*. 7. Aufl., New Jersey 2010.
- Zacharisson, E. & Johannson, O.: Educational Leadership for Democracy and Social Justice. In: Huber, St. G. (Hrsg.): *School Leadership – International Perspectives*. Studies in Educational Leadership 10. (S. 39–56). New York 2010.